



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
EDUCAÇÃO ESCOLAR

RAFAELLY GOMES BARBOSA E GALDINO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL

CAMPINA GRANDE – PB
2022

RAFAELLY GOMES BARBOSA E GALDINO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso Monografia
apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Especialista em Desenvolvimento
Humano e Educação Escolar

Área de concentração: Desenvolvimento
Humano.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Tatiana Cristina Vasconcelos.

**CAMPINA GRANDE – PB
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G149d Galdino, Rafaelly Gomes Barbosa e.
Dificuldades de aprendizagem e representações sociais de professores [manuscrito] : uma análise a partir da psicologia histórico-cultural / Rafaelly Gomes Barbosa e Galdino. - 2021.
36 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos, Departamento de Educação - CEDUC."

1. Ensino fundamental. 2. Representação social. 3. Dificuldade de aprendizagem. I. Título

21. ed. CDD 372

RAFAELLY GOMES BARBOSA E GALDINO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso Monografia
apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Especialista em Desenvolvimento
Humano e Educação Escolar

Área de concentração: Desenvolvimento
Humano.

Aprovada em: 24/08 /2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Tatiana Cristina Vasconcelos - Orientadora
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina de Aragão – Examinadora
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Moura Montenegro – Examinadora
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, por estar sempre presente na minha trajetória, e na minha vida, aos meus pais e à minha família pelo incentivo e pela dedicação, companheirismo e amizade, de sempre. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de sonhar, realizar e por ele estar sempre ao meu lado.

A professora Dr.^a Tatiana pelas orientações para a construção deste trabalho, que contribuíram muitíssimo para minha formação acadêmica, a qual estimo e tenho uma admiração pela profissional e ser humano que é; pelo incentivo, dedicação nos momentos de desânimo, pela pessoa especial que se tornou na minha trajetória acadêmica, de modo que a levarei para a vida, meu muito obrigada.

As minhas irmãs, que estão sempre presentes na minha caminhada em forma de apoio.

Aos colegas do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar.

Ao meu esposo, Jurandir Ferreira Galdino, e aos meus filhos pelo incentivo, apoio, e por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida, me encorajando sempre.

Aos meus professores, que foram inspirações para minha caminhada acadêmica.

À banca examinadora, pela disponibilidade e compromisso em contribuir para a realização deste trabalho.

A todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (Paulo Freire)

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivos de estudo, direcionar e discutir as contribuições da psicologia histórico-cultural no entendimento teórico e metodológico das dificuldades de aprendizagem, sob a perspectiva das representações sociais de professores no ensino fundamental I, sendo assim, objetivando analisar essas dificuldades, detectar as causas e fatores que contribuem para a mesma, e saber a quantidade de alunos que sentem essas dificuldades. No entanto, trabalhamos com a metodologia de ensino voltada para o caráter qualitativo baseando-se em pesquisas bibliográficas, elaborada a partir de materiais já publicados, de vários autores da área, os quais abordam o tema em questão, obtiveram-se os resultados e as conclusões dos depoimentos dos professores entrevistados, pela plataforma Google sala de aula, durante a pesquisa on-line, e diante do exposto pôde-se notar que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, na leitura, na escrita e interpretação, problemas como a falta de interesse, problemas comportamentais causando perdas ao processo de ensino aprendizagem e, posteriormente, comprometendo o futuro escolar do indivíduo, nesta mesma linha de pensamento, concluí-se que os resultados apresentados foram analisados no que se referem às evocações sobre as dificuldades de aprendizagem na concepção dos professores. A maioria dos docentes possui algum conhecimento a respeito das dificuldades de aprendizagem, porém estes conhecimentos ainda são resumidos e limitados. 80% dos docentes entrevistados sugeriram que as famílias que têm filhos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, procurassem um profissional especializado, a exemplo do psicopedagogo.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Representações Sociais. Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

This work aimed to study, direct and discuss the contributions of cultural-historical psychology in the theoretical and methodological understanding of learning difficulties, from the perspective of social representations of teachers in elementary school, thus, aiming to analyze these difficulties, detect the causes and factors that contribute to it, and knowing the number of students who experience these difficulties. However, we work with a teaching methodology focused on the qualitative character, based on bibliographical research, elaborated from materials already published, from several authors in the area, who address the topic in question, the results of the testimonies were obtained. of the interviewed teachers, through the Google classroom platform, during the online research, and given the above, it could be noted that the students have difficulties in learning, reading, writing and interpreting, problems such as lack of interest, problems behavior causing losses to the teaching-learning process and, subsequently, compromising the individual's school future, in this same line of thought, it is concluded that the results presented were analyzed with regard to evocations about learning difficulties in the teachers' conception. Most teachers have some knowledge about learning difficulties, but this knowledge is still summarized and limited. 80% of the interviewed professors suggested that families who have children with some type of learning difficulty should look for a specialized professional, such as a psychopedagogue.

Keywords: Elementary School. Social Representations. Learning Difficulty.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	TEORIA HISTÓRICO-CULTURA	11
2.1	Relações da psicologia histórico-cultural com as dificuldades de aprendizagem..	12
2.1.1	Relacionando a Teoria Histórico-Cultural e as Representações Sociais de professores às Dificuldades de Aprendizagem	15
3	METODOLOGIA	20
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	23
5	CONCLUSÃO	32
	REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem são foco de inúmeras pesquisas e estudos na educação e em outras áreas (GONÇALVES et al., 2017; VASCONCELOS, 2020). Como problema sócio-histórico repercute no sucesso do processo de ensino aprendizagem e exige de educadores, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais uma constante prática de pesquisas na busca por entender como ocorrem, suas possíveis causas e formas de preveni-las desde a mais tenra infância.

Na visão de Corso (2008) crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem necessitam de um olhar diferenciado dos docentes e nesse aspecto dependem de um redimensionamento das práticas pedagógicas. Considerando tal problemática, o presente trabalho busca direcionar o olhar para o papel do professor na detecção e intervenção das dificuldades de aprendizagem, por meio de práticas que desenvolvam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos estudantes.

Nesse contexto, entendemos que as dificuldades de aprendizagem devem ser vistas como um problema complexo e multifacetado, que exigem o envolvimento de todos, família-aluno-profissionais para o seu enfrentamento. Mas, concordamos com o que nos afirma Feitosa (2012), que o professor, por estar próximo ao aluno e por sua formação, pode desenvolver estratégias para que os aprendentes se desenvolvam de forma satisfatória considerando as particularidades de cada um.

Diante do exposto, questionamos: de que forma a Teoria Histórico-Cultural contribui para entendermos mais sobre as dificuldades de aprendizagem? Qual a importância da prática docente frente às dificuldades de aprendizagem escolar? Quais atividades contribuem para desenvolver a ZDP dos alunos?

Justifica-se a realização do presente estudo, pois, o tema ainda está na base do fracasso escolar presenciado cotidianamente nas escolas brasileiras. Também, por considerarmos que apesar dos avanços na área de estudo, ainda existem perspectivas que centralizam no aluno as causas de suas dificuldades em aprender, individualizando e patologizando uma problemática que possui causas sócio-históricas e econômicas. Portanto, faz-se pertinente avançarmos no debate e na busca de estratégias de enfrentamento desse mal-estar contemporâneo.

Nessa perspectiva, concluímos que os objetivos deste estudo são refletir sobre as Dificuldades de Aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural e elencar algumas atividades como mediadoras de práticas docentes que desenvolvam a ZDP. Para tanto, desenvolvemos um estudo bibliográfico a partir das contribuições de Vygotsky, Luria, Zanella e outros estudiosos brasileiros. Foi realizado um levantamento bibliográfico em livros concernentes ao tema e realizada uma seleção de artigos em bases de dados científicos, utilizamos como palavras-chave “Ensino Fundamental”, “Representações Sociais”, “Dificuldades de Aprendizagem”.

O texto está organizado em três aspectos principais que abordam as aproximações conceituais à Teoria Histórico-Cultural, as Dificuldades de Aprendizagem, a Relação da Teoria Histórico-Cultural com as Representações Sociais e em seguida, elencamos algumas sugestões de atividades pedagógicas para que os docentes pudessem trabalhar as Dificuldades de Aprendizagem por meio da ZDP.

2 TEORIA HISTÓRICO – CULTURAL

Na perspectiva histórico-cultural, a constituição das capacidades psíquicas superiores, entendida como a máxima capacidade das formas elementares no processo de desenvolvimento dos sujeitos, compreende que o processo de constituição humano também é histórico e social, porque os sujeitos são históricos e sociais e se relacionam na conjuntura de suas historicidades, Pino (1993).

Por meio da interação social, o homem recebe do ambiente onde vive toda a experiência historicamente acumulada pela humanidade, ou seja, a inserção social e cultural possibilita ao indivíduo constituir-se, o que influencia suas atitudes e pensamentos, mas vale ressaltar que “O homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (VIGOTSKI et al, 2006, p. 25).

A criança, ao nascer, é inserida em um universo sócio-histórico, o que instaura o seu meio natural, sendo esse, segundo Pino (1993), um universo, a materialização da trajetória da humanidade, as transformações que ocorreram ao longo dessa travessia.

É um universo constituído de produções culturais e de seres humanos, ou seja, um universo significativo e, portanto, cognoscível e comunicável. A descoberta e apropriação desse universo definem o conteúdo do processo de constituição do ser humano da criança (o único significado aceitável do conceito de "desenvolvimento"). A natureza social-cultural do meio toma as junções biológicas, herdadas geneticamente, insuficientes por si sós para fazerem emergir por si sós as junções superiores. (p.17).

Por isso, a criança não aprende, ou começa a aprender, quando inicia suas atividades na escola; ao contrário disso, somos seres históricos e sociais e ininterruptamente enfrentamos situações que possibilitam aprendizagens. Assim, a aprendizagem se inicia bem antes de a criança ser inserida no universo escolar, pois “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKI, 1991, p.94).

Essa história prévia à qual se refere Vygotski muitas vezes é desprezada no processo de ensino e aprendizagem, sendo valorizados apenas como conhecimento os conteúdos sistematizados. Isso faz com que se desencadeie uma lacuna entre a criança e os conhecimentos transmitidos pelas escolas, principalmente naquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade, o que instaura nesse universo as tão conhecidas “dificuldades de aprendizagens”.

Alocar a relação pedagógica em uma perspectiva que sustenta que a condição humana não é dada por fatores biológicos, mas sim por uma apropriação e objetivação da atividade vital produzida pela humanidade em seu percurso por meio da interação entre as gerações é a premissa de uma ação pedagógica humanizadora.

Segundo Vygotski (2001), o papel específico da educação escolar está fundamentado no desenvolvimento, o que destaca a diferenciação entre a “instrução das crianças e o adestramento de animais”. Para o autor, nessa concepção insere-se a grande diferença entre o ensino de habilidades específicas decorrente de técnicas e ações pragmáticas, que não

executam influência no processo de desenvolvimento, de uma educação que tem como objetivo “o desenvolvimento multilateral”.

O aspecto formal de cada conteúdo escolar radica no fato que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação escolar no desenvolvimento. A instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo (VYGOTSKI, 2001, p. 243).

Com base nessas discussões, entende-se por humanização a realização de uma ação na realidade pelo próprio homem, por meio do conjunto da produção humana e da natureza que é exterior a ele, objetivamente, independente dele, apropriando-se dela e transformando-a (MELLO, 1999) e se transformando dialeticamente.

Uma educação sob a premissa da humanização busca, portanto, criar situações que gerem novas necessidades, por meio de experiências diversificadas e significativas, geradoras de sentidos na ação. Tais ações sustentam uma compreensão de que o processo de emancipação ocorre quando o homem “produz uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva” (DUARTE, 1993, p.28).

2.1 Relações da psicologia histórico-cultural com as dificuldades de aprendizagem

As funções psicológicas superiores humanas se desenvolvem atreladas ao processo de mediação a que todos os homens estão submetidos, basta estar vivo para estar vivenciando os processos de mediação. Essa relação se estabelece entre o mundo e o ser humano, bem como entre o ser humano e seus semelhantes. Vigotski distingue dois elementos fundamentais para a compreensão da mediação: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (REGO, 2000, p. 33)

A mediação advém das intervinculações ocasionadas entre o subjetivo e o objetivo, entre o interno e o externo, entre o indivíduo e o real. Esse decurso incita o surgimento das internalizações que se sintetizam na relação entre a “sociedade que comporta os signos, o ser social que o porta por interiorização e a decorrente transformação que ela provoca nas ações sociais do indivíduo” (MARTINS, 2013, p.3). Não pressupõe apenas uma mera internalização, mas há uma profundidade nesse conceito, pois é uma ação dialética que implica conflito, desconforto e, portanto, ação. Ação essa que se dá mediante um processo relacional.

Segundo Martins (2013), a mediação transcende a provável relação entre as coisas, como um simples elo entre elas. Há uma profundidade no universo das intervinculações “entre as propriedades essências das coisas” (p.3). As inter-relações ocorrem no encontro entre o sujeito e a realidade objetiva, e desse encontro será ocasionada uma mediação, mas essa só pode ser considerada enquanto mediação quando gerar no sujeito uma transformação; logo, uma ação proveniente de modificação, tanto no sujeito quanto na realidade na qual está inserido.

No sujeito, assim, será suscitada uma ação que promove desenvolvimento, não será apenas a reprodução do que foi internalizado pelo encontro que se estabeleceu entre o sujeito e a realidade objetiva. Portanto, percebem-se as muitas facetas que estão imbricadas no processo relacional inerente à constituição humana. “Nada existe no plano intrapsíquico que não encontre apoio em condições objetivas de vida e, sobretudo, de educação, a quem cumpre a tarefa de promover as apropriações requeridas à vida social” (MARTINS, 2013, p.2). Desse modo, percebe-se que:

A aprendizagem é um processo, contínuo e permanente, de construção do conhecimento. Ela se efetiva na interação social. Requer o uso de mediadores. Sua matéria-prima é a produção social histórica (MARQUEZAN, 2000, p.6).

Por isso, a aprendizagem é compreendida como um processo, que se faz mediante a relação de diversos atores, como o aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor e a comunidade escolar e sociedade. Assim, quando não há aprendizagem, ocorreu um problema no processo de ensino, algo entre a mediação do professor e o conhecimento não afetou o aluno. Portanto, como não ocorreu afetação no aluno, não houve apropriação daquele saber, logo não ocorreu a produção de sentido desses conhecimentos para a criança. O que acarretará a dispersão, a desatenção e, conseqüentemente, não haverá interesse por esse aprendizado.

A atividade de ensino precisa ser intencional, sistematizada e ter significado e sentido para quem ensina. Em contrapartida, a atividade de aprender precisa ser intencional, sistematizada, ter sentido e significado para quem aprende. Portanto, ambas são indissociáveis, exatamente porque são compostas por elementos semelhantes, apesar de objetivos diferentes, que devem estar em constante movimento dialético pelos atores, também, diferentes. Por isso, cada um destes protagonistas deve relacionar-se com o outro na perspectiva de ir à busca de compreender esses diversos sentidos e significados que envolvem ambas as atividades (MELLO & CAMPOS, 2014, p.7-8)

Tudo isso nos leva a apontar que devam ser criadas novas formas de mediação, para que esse saber/conhecimento possa atingir o aluno e gerar nele novas aprendizagens. Para tanto, podemos compreender, embasados por Mello (2007), que o problema não está na

existência das tais dificuldades de aprendizagens, e sim, na desarmonia que há entre os conceitos de aprendizagens que estão inseridos no universo escolar, no tempo atribuído às investigações referentes ao processo de aprendizagem, assim como na “produção e implementação de conteúdos e metodologias de ensino adequadas às realidades das escolas e o tempo exigido das crianças para o domínio dessas aprendizagens” (p. 210-211).

O professor precisa compreender que a sua ação no processo de ensino se configura na mediação, sendo esta um dos conceitos-chave em Vigotski, e que compreende ser uma “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele ‘prático’ ou ‘teórico’” (MARTINS, 2013, p.3). Cabe, ademais, ressaltar que:

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas (DAVYDOV, 1988, p.125).

Nesse movimento, a atividade de aprendizagem constitui-se como elemento nuclear da escola, que traz em seu bojo estruturas complexas psicológicas que incluem componentes que estão em constante ato de modificação:

A estrutura da atividade é constituída pelas necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da atividade. A atividade surge de necessidades, as quais impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos se consuma quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal. Para que esses objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação (LIBANÊO, 2004, p.119).

Ainda nessa perspectiva, para que haja uma significação na ação realizada pelos sujeitos e essa seja constituída de sentido ao se realizar, requer-se que os motivos sejam direcionados por necessidades que consigam se efetivar no objeto:

Conforme explica Leontiev, a atividade de ler o livro somente para passar no exame não é atividade, é uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação. A atividade é a leitura do livro por si mesmo, por causa do seu conteúdo, ou seja, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade. É isso que pode provocar mudanças na atividade principal (LIBANÊO, 2004, p.13).

Contudo, para que ocorra a transformação subjetiva pela atividade objetiva, requer-se que os motivos impulsionados pelas necessidades dos sujeitos sejam efetivados enquanto atividade labutar e não apenas uma mera ação em si, esses motivos precisam estar em consonância com o objeto. Quando, pois, o homem não consegue se objetivar está dada sua condição de alienação, pela “discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo” (LEONTIEV, 1978, p.122). Sendo assim, é ocasionada uma dissociação entre a relação dos significados e sentidos:

A não coincidência entre significado e sentido pode ser um sintoma de alienação do homem em relação às produções históricas de determinada sociedade. Se for na atividade que o sujeito atribui sentido pessoal às significações sociais reitera-se a compreensão de que a dissociação entre o motivo da atividade e o seu produto objetivado, condição da ação, leva à alienação. Dessa forma, se expressa, pois que a ação contempla situações mais propícias à alienação (LONGAREZI & FRANCO, 2013, p.98).

Compreende-se, então, que a apropriação e objetivação dos conteúdos sistematizados/elementares são condição basilar para o processo de humanização. As instituições escolares passam a ser locais privilegiados para a promulgação das formas elementares e complexas produzidas no decurso da humanidade. Para Vigotski, “a cultura não cria nada, tão só modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos dos homens” (1995, p.152). Isso implica a organização intencional das atividades labutares, mediadas pela ação escolar, tendo como intuito conduzir a aprendizagem para o desenvolvimento das máximas capacidades psíquicas de cada sujeito. Mas vale lembrar que o processo de desenvolvimento, segundo Vigotski, “não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (2010, p. 116).

2.1.1 Relacionando a Teoria Histórico-Cultural e as Representações Sociais de professores às Dificuldades de Aprendizagem

Lev Semenovich Vygotsky foi o primeiro estudioso a abordar o desenvolvimento da criança tendo por base as interações sociais. Ele defende que todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social, e as interações que vivencia e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (LURIA, 1978).

Nesse contexto surge a Teoria Histórico-Cultural, que é uma corrente psicológica dialético-materialista, com base nas ideias de Karl Marx acerca do Materialismo Histórico-dialético, que defende o homem como indivíduo histórico e social, e parte da visão na qual

seu processo de aprendizagem é influenciado pelo contexto em que vive e se desenvolve. Entender o homem nesta perspectiva é refletir sobre a sua realidade histórica, social e cultural, sabendo que a mesma influencia e determina aspectos de sua vida. É desse pressuposto que parte a Teoria Histórico-Cultural. A respeito, Elhammoumi (2016, p. 26) define que:

O paradigma histórico-cultural de pesquisa de Vygotsky assumiu a posição de que a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda a natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento, mudança, e estão, portanto, em constante transformação. Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores.

O autor resume a teoria vygostkiana, ao abordar as transformações sociais, históricas e culturais que fazem parte da vida humana e conseqüentemente afetam o desenvolvimento dos indivíduos, e contribuem para que ambos estejam em permanente transformação. Vygotsky (1994, p. 181) defende isto quando defende que:

[...] a personalidade humana é formada, basicamente, sob a influência das relações sociais, ou seja, o sistema do qual somos parte, a partir da mais tenra infância em diante. ‘Minha relação com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência.’ Uma mudança fundamental de todo o sistema dessas relações das quais o ser humano é parte, conduzirá inevitavelmente a uma mudança na consciência, a uma mudança em todo o comportamento do ser humano.

Vygostski (1994) aborda a questão de como as mudanças e acontecimentos nas relações sociais afetam os sujeitos e conseqüentemente suas aprendizagens. A Teoria Histórico-Cultural nos possibilita observar as crianças, além de suas dificuldades de aprendizagem, passamos a analisar o contexto social e cultural que estão inseridas, e pensá-las como sujeitos com capacidades para se desenvolver, a partir de práticas pedagógicas que contemplem suas características e potencialidades.

Relacionar a Teoria histórico-cultural e a teoria das representações sociais de professores de escolas públicas e às dificuldades de aprendizagem é essencial para que enxerguemos as crianças como sujeitos históricos, culturais e sociais, o que nos permite observar como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento destas, partindo das relações que estabelecem no meio social, cultural e histórico em que vivem.

Ferrari (2019, p. 24175) afirma que:

A partir dessa dimensão histórico-cultural de compreensão do ser humano e do processo de aprendizagem, queremos pensar na superação do determinismo biológico e sua hegemonia no que se refere às dificuldades de aprendizagem.

A compreensão do desenvolvimento integral do sujeito pressupõe a superação do somatório linear de fatores diversos, característica do positivismo, e assume a articulação entre os fatores biológicos, sociais, culturais e históricos.

Portanto, o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem não é exclusivamente um processo maturacional e de caráter organicista, mas um fenômeno que ocorre em uma relação complexa e sistêmica entre as diversas dimensões que perpassam a vida de cada ser humano em processo de aprendizagem. As crianças são parte de um contexto social, orgânico, cultural e histórico, e precisamos enxergar as dificuldades de aprendizagem neste prisma, como integrantes das dimensões que compõem o desenvolvimento destas crianças. Petry e Tureck (2019 s.d, p. 17) abordam a seguinte perspectiva:

A Psicologia Histórico-Cultural possibilita o deslocamento do olhar dos impedimentos ou impossibilidades da pessoa para o olhar que abre a perspectiva de reconhecimento das potencialidades, capacidades e superação. Este princípio indica que todo ser humano pode aprender e desenvolver suas capacidades psicológicas, ainda que apresente condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferenciadas.

É neste ponto que reside uma das especificidades de toda educação escolar, cuja ênfase é a proposição de práticas pedagógicas que busquem o desenvolvimento da formação social da mente. Entre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação escolar está apontado pelos autores acima citados, a abertura de perspectivas e de visões para enxergarmos as crianças além de suas dificuldades de aprendizagem, enfatizando em suas potencialidades e capacidades, e na constante busca por formas de superação.

Segundo Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”. Afirma ainda, que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Segundo Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003) [...] o problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes.

Em outras palavras, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar “um olhar psicossocial”, de um lado, preenchendo o

sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social.

O crescente número de pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais pode ser, portanto, decorrente de dois fatores, que não podem ser vistos de forma isolada; primeiro, o desenvolvimento e solidificação da teoria como aporte teórico-metodológico e, em segundo lugar, decorre da crise de paradigmas científicos que colocou em discussão a tradição científica cartesiana como método infalível de compreensão da realidade até então predominante na pesquisa nesse campo.

Entende-se por Representação Social como uma teoria ou ciência coletiva destinada à interpretação e intervenção no real, indo além do que é imediatamente dado na ciência ou na psicologia, da classificação de fatos e eventos. Através do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próximo, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real.

No processo de interação social, o sujeito elabora o conhecimento, vai se socializando, reconstruindo valores e ideias que circulam na sociedade. Segundo Moscovici (2009), toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido.

A teoria das representações sociais, por valorizar o conhecimento empírico e a interação entre o indivíduo e o social, sobre a produção dos saberes social. Saber, aqui se refere a qualquer saber, mas especificamente aos saberes cotidianos, e que pertencem ao mundo social.

O conceito de representação social é definido como [...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social (Jodelet, 2009).

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

Dessa forma, faz-se necessário comprovar, mais uma vez, a necessidade de se optar pelas representações sociais como eixo norteador da investigação, por dar conta de descrever, analisar e explicar o objeto de estudo dessa pesquisa nas suas diversas dimensões, formas e funcionamento.

4 METODOLOGIA

Este trabalho trata de uma pesquisa de caráter qualitativo com base em pesquisas bibliográficas, elaborada a partir de materiais já publicados, de vários autores da área, os quais abordam o tema em questão, e os mesmos forneceram subsídios teóricos bastante significativos para a fundamentação da temática em questão e também por meio de pesquisas on-line pela plataforma Google sala de aula em uma Escola Estadual do município de Campina Grande-PB, onde foram realizadas observações através das entrevistas, por meio de questionários para dez professores que trabalham no Ensino Fundamental I desta escola.

A pesquisa qualitativa permite trabalhar com os sentimentos e falas dos envolvidos no estudo permitindo um contato maior com a realidade. Para Minayo (2009, p.21 e 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário com 10 (dez) questões abertas, foram feitas observações e conversas informais on-line com a diretora da escola e alguns professores buscando-se a opinião deles a respeito das dificuldades de aprendizagem, os problemas de assimilação, os métodos que podem superar essas dificuldades e detectar os fatores que contribuem para o fracasso do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I.

De acordo com Severino (2007, p 125) o questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.

Metodologicamente, a pesquisa se constituiu em uma abordagem qualitativa, na qual, como assinalam Bodan e Biklen (1994), o pesquisador está mais interessado no processo do que em resultados ou produtos, dando ênfase ao significado que os participantes atribuem à vida. Coadunado com esse pensamento, Minayo (2009, p.21) expõe que tal abordagem responde a questões particulares do sujeito, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser

humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A escolha por essa abordagem nos possibilitou uma compreensão de como os discentes se relacionam com a Extensão, pois permitiu perceber, através da escuta de suas falas, os significados que estes atribuem ao que desenvolvem e vivenciam nesse espaço. Para tanto, esta foi vinculada à pesquisa bibliográfica, que permite uma aproximação direta do pesquisador/a com obras, artigos, como nos assevera Lakatos e Marconi (2002). Vale dizer que a pesquisa bibliográfica possibilita o acesso a materiais escritos, colocando o/a pesquisador/a em contato direto com a literatura já elaborada.

Destacamos que tínhamos planejado realizar as entrevistas de forma presencial, por meio de gravação, para depois transcrevê-las, mas, sabendo que o mundo atravessa uma crise sanitária, decorrente da COVID-19, e que a Organização Mundial de Saúde (OMS) orienta, por exemplo, acerca de um distanciamento social entre as pessoas, esse planejamento foi modificado, de modo que, para o desenvolvimento deste trabalho, entramos em contato, por telefone, com os/as docentes da referida escola, solicitando se haveria a possibilidade deles participarem deste trabalho, explicitando do que se tratava e que o questionário, referente à entrevista, seria encaminhado pela plataforma em estudo.

É importante salientar que os/as entrevistados/as aceitaram contribuir com a pesquisa em questão, através de um nome fictício. Além disso, optaram pelo envio das questões da pesquisa, por meio da plataforma Google sala de aula. Deixamos claro que se houvesse alguma dúvida ou questionamento sobre as questões estaríamos à disposição para esclarecer, explicar ou dialogar. Da mesma forma, foi acordado que, caso encontrássemos alguma dúvida acerca de suas respostas, entraríamos em contato para qualquer esclarecimento.

É importante destacar que o primeiro contato por telefone foi possível, pelo fato de a pesquisadora possuir uma aproximação com os/as integrantes da escola estadual pesquisada.

A análise dos dados desta pesquisa foi de cunho interpretativista, se dispondo em desvelar os significados nas ações e eventos partilhados pelos sujeitos da pesquisa, que são expressos na linguagem e em suas ações (ANDRÉ, 2004).

Os momentos de observação on-line possibilitaram conhecer melhor, um pouco do trabalho dos professores entrevistados. Nesse sentido, primeiro foi feita a etapa de observação e em seguida, o questionário com perguntas fundamentadas com o objetivo de analisar, a

partir das representações sociais, as dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental I, de uma Escola Pública e Estadual, objetivando analisar essas dificuldades, detectar as causas e fatores que contribuem para a mesma, e saber a quantidade de alunos que sentem essas dificuldades.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados a serem apresentados estão de acordo com os depoimentos dos professores entrevistados, pela plataforma Google sala de aula, durante a pesquisa on-line, e diante do exposto pôde-se notar que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, na leitura, na escrita e interpretação, problemas como a falta de interesse, problemas comportamentais causando perdas ao processo de ensino aprendizagem e, posteriormente, comprometendo o futuro escolar dos indivíduos. Com relação às dificuldades de aprendizagem, e quanto ao tipo de dificuldades, os professores do ensino fundamental I, da Escola Estadual pesquisada, relataram que:

Professor 1º Ano: alunos apresentam muitas dificuldades tanto na leitura quanto na interpretação.

Professor 2º Ano: alunos apresentam dificuldades na leitura, na escrita e no comportamento.

Professor 3º ano: alunos apresentam problemas no desenvolvimento em algumas áreas cognitivas, enfocando principalmente: como no processo de alfabetização, leitura, escrita, raciocínio lógico e dificuldades de interpretação.

Professor 4º Ano: alunos têm dificuldades de aprendizagem, problemas como desinteresse, baixo rendimento na aprendizagem, alunos são passados de um ano para outro mesmo sem terem aprendido o ensino do ano em curso.

Professor 5º Ano: alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas como: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de déficit (TDAH).

Professor 1º 3º 4º e 5º anos: Alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas como: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de déficit (TDAH). A falta de estímulo, ou seja, incentivo tanto ao educador quanto ao aluno; Livros didáticos adotados, não condizem com a realidade do aluno; alunos de família de classe baixa e não valoriza a educação, a escola não dispõe de recursos para melhoria da educação, em especial as séries iniciais, que são a base da educação; desvalorização do professor e famílias despreparadas que não acompanham a vida escolar dos filhos.

Com base nesses depoimentos pôde-se notar que todos os professores afirmam que os alunos sentem alguma dificuldade de aprendizagem, sendo a maioria na leitura e na escrita. Esses problemas de aprendizado, tanto na leitura, quanto na escrita, podem ser decorrentes da junção dos fatores sociais, educacionais e individuais ou consequência das condições socioeconômicas, ambientais, psicológicas ou metodológicas. A seguinte tabela apresenta por extenso o número de alunos de cada série/ano que apresentam problemas de aprendizagem e os tipos de dificuldades de aprendizagem que os mesmos encontram, segundo os professores de cada turma pesquisada:

Porcentagens % de Alunos com dificuldades de aprendizagem					Dificuldades verificadas pelos professores:
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	
					Sentem dificuldades em compreender o que lêem.
49%	45%	37%	40%	29%	Sentem dificuldades na leitura, na escrita e na interpretação textual.
42%	35%	29%	20%	30%	Outros tipos de dificuldade.
2%	3%	19%	15%	20%	Não sentem nenhum tipo de dificuldade.
10%	14%	17%	20%	19%	Apresentam hiperatividade.
17%	34%	43%	38%	39%	Apresentam dificuldades em diferentes disciplinas do currículo.
37%	40%	45%	38%	41%	Já foram reprovados, mais de uma vez e continuam com dificuldades.
32%	17%	28%	18%	15%	Ainda não sabem ler e nem escrever.
44%	25%	13%	22%	10%	Lêem de forma decodificada.
25%	29%	31%	41%	30%	Sentem dificuldades na leitura e na escrita.

Diante das respostas obtidas é possível perceber o fracasso escolar e os problemas no processo de aprendizagem que refletem em todo o ciclo de alfabetização e também nas séries posteriores do Ensino fundamental I, na visão de Weiss (2020) os problemas escolares podem estar ligados à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos.

Essas dificuldades podem estar relacionadas a determinantes sociais, problemas inerentes à escola, ao olhar do professor, ou do próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos). Esses problemas estão presentes em todas as turmas do Ensino fundamental e com mais frequência na área de leitura escrita e interpretação de texto, problemas como a repetência são evidenciados, infelizmente uma minoria tem domínio da leitura e da escrita, sendo que não apresentam dificuldades de aprendizagem.

Quando interrogado sobre quais os problemas que podem causar as dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais, e a quem pode ser atribuídos esses problemas, as respostas foram as seguintes:

Professor do 1º Ano: a falta de compromisso da família que não acompanham a vida escolar dos filhos, a falta de interesse do aluno, a Bolsa Família e a falta de recursos apropriados para se trabalhar em sala de aula.

Professor do 2º Ano: A falta de interesse do aluno, a falta de acompanhamento familiar, atraso no processo de alfabetização e posteriormente prejuízos no futuro escolar do aluno.

Professor do 3º Ano: A falta de estímulo, ou seja, incentivo tanto ao educador quanto ao aluno; Livros didáticos adotados, não condizem com a realidade do aluno; alunos de família de classe baixa e não valoriza a educação, a escola não dispõe de recursos para melhoria da educação, em especial as séries iniciais, que são a base da educação; desvalorização do professor e famílias despreparadas que não acompanham a vida escolar dos filhos.

Professor do 4º Ano: A falta de incentivo da família, alunos não aprendem a ler e a escrever nas séries iniciais quando deveriam; o desinteresse dos próprios alunos; o trabalho infantil que ainda existe, problemas socioeconômicos, falha de alguns professores, problemas de natureza familiar que refletem no desenvolvimento do aluno na escola.

Professor do 5º Ano: As dificuldades podem advir de fatores orgânicos, ou problemas de ordem neurológica, ou mesmo emocionais, é importante que sejam descobertas a fim de auxiliar o desenvolvimento do processo educativo, e principalmente perceber se estão associadas à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, os mais frequentes são inquietação, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Professor 3º 4º e 5º anos: Pais analfabetos que não incentivam os filhos a estudar e nem acompanham a vida escolar dos filhos; alunos passam de ano no ciclo de alfabetização, mesmo sem atingirem a média, falta de parcerias entre a escola e a família, alunos não têm a escola como prioridade.

Os depoimentos dos professores estão de acordo com a afirmação de Dell Prette (2005), que acredita que as crianças que não são estimuladas pelas suas famílias a estudarem, já de início começam a enfrentarem obstáculos, mesmo não tendo deficiências cognitivas ou físicas, elas tendem a desenvolver as habilidades básicas de forma mais lenta e geralmente não apresentam um bom rendimento escolar.

E também conforme Smith e Lisa Atrick (2001) as dificuldades de aprendizagem são resultantes de problemas como a falta de acompanhamento familiar, falta de materiais didáticos apropriados. Isso mostra que a participação da família na escola é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem e mostra também que os materiais didáticos fazem a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o professor do 3º Ano, as dificuldades de aprendizagem estão associadas a problemas como: “alunos de família de classe baixa que não valorizam a educação recebida na escola, também a escola não dispõe de recursos para melhoria da educação, em especial as séries iniciais, que são a base da educação”. Essa afirmação está de acordo com a ideia de Leite (2008) onde ele menciona que os problemas de aprendizagem estão relacionados a realidade socioeconômica em que está inserido o aluno, também conforme Patto (2015), que atribui as dificuldades de aprendizagem à carência cultural, segundo ele, uma criança pobre tem menor desenvoltura no processo de aprendizagem.

Essas dificuldades também são percebidas pelo Professor I, do 4º Ano: que as atribui a fatores como: a falta de incentivo da família, alunos não aprendem a ler e a escrever nas séries iniciais, quando deveriam; o desinteresse dos próprios alunos; o trabalho infantil que ainda

existe, problemas socioeconômicos, e problemas de natureza familiar que refletem no desenvolvimento do aluno na escola.

O Professor do 5º Ano: acredita que as dificuldades de aprendizagem podem ser resultantes de fatores orgânicos, ou problemas de ordem neurológica, ou mesmo emocionais. Este pensamento está em concordância com a afirmação de Smith e Lisa Atrick (2001) que relatam que os problemas de aprendizagem são resultantes de fatores de ordem emocional, ou advindos de fatores orgânicos.

Com relação às metodologias que os professores utilizam para facilitar o processo de aprendizagem e superar as dificuldades de assimilação dos conteúdos foram obtidos os seguintes depoimentos:

Professor 1º do Ano: Trabalhar o livro didático, recorte e colagem, leitura coletiva e individual. Desenvolver a percepção visual e motora dos alunos.

Professor do 2ºAno: Tentar primeiramente alfabetizar o aluno, trabalhar também jogos na alfabetização, e buscar a tensão dos alunos.

Professor 3º Ano: Desenvolver metodologias dentro do contexto do planejamento e adaptá-las à realidade dos alunos para tentar suprir as necessidades.

Professor do 4º Ano: Relacionando os conteúdos ao cotidiano de cada aluno, apresentando dinâmicas e brincadeiras que envolvam os temas trabalhados em sala de aula.

Professor do 5º Ano: Trabalhar as dificuldades de aprendizado, buscar o apoio da família, planejamento. Controle da atenção, monitoramento, dentre outros. Muitas formas procuro levar para a sala de aula, para tentar despertar o interesse dos alunos.

As respostas dos professores mostram que eles trabalham métodos diversificados buscam aproximar os conteúdos à realidade dos alunos, mas, no entanto, a aprendizagem não está acontecendo de forma efetiva. Isso retrata a colocação de Fonseca (1995), a atividade em si não garante que a aprendizagem aconteça. Para aprender o aluno deve estar motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo.

Souza (2006) considera a metodologia como um fator decisivo na unificação dos objetivos, conteúdos e os métodos, mas sem o interesse do aluno e o incentivo familiar os

resultados não são os melhores. Quando a família não contribui com a aprendizagem, fica muito difícil sozinho despertar no aluno o interesse em aprender.

A respeito dos métodos de alfabetização usados pelos professores, e a importância dos mesmos no desempenho dos alunos no processo de alfabetização, os professores que trabalham no Ciclo de alfabetização do primeiro ao terceiro ano responderam:

Professor do 1º ano: Alfabetizo por meio do método silábico, através do alfabeto móvel, sílabas, letras, usando os sons das sílabas. Os materiais são trabalhados especificamente de acordo com a série/ano.

Professor do 2º ano: Métodos sintéticos, com mais frequência e também métodos analíticos, desenvolvo metodologias dentro da realidade de cada aluno, e, que venha contribuir para a aprendizagem dos alunos, de forma clara e abrangente à todos.

Professor do 3º Ano: Trabalho os dois métodos: analítico e sintético, desenvolvo metodologias e projetos adaptados à realidade de cada aluno, o importante é desenvolver atividades que venha contribuir com a aprendizagem de cada aluno por meio de recursos diversificados.

A alfabetização escolar é um processo decisivo na vida do indivíduo, é através dela que o aluno inicia o seu processo de construção de saberes formais, lhe possibilitando produzir, ler e interpretar textos de forma crítica, tornando-se capaz de ampliar o seu conhecimento, participar da vida social e exercer de forma efetiva a sua cidadania. Alfabetizar é uma tarefa complexa e exige empenho tanto do professor, quanto do aprendiz, o educador precisa criar condições propícias para uma aprendizagem significativa, e o desenvolvimento de habilidades.

Com relação a situação atual do ensino fundamental I foi perguntado o que pode ser feito para mudar a qualidade e melhorar a aprendizagem, os professores entrevistados responderam:

Professor do 1º Ano: O Ensino Fundamental só iria melhorar se fosse implantada uma Lei em que a Família só receberia a Bolsa Família se o filho aprendesse e passasse de ano.

Professor do 2º Ano: Voltar a reprovar o aluno nas séries iniciais, trabalhar com livros que tenham conteúdo, baseados na realidade do aluno da escola pública, voltados para a alfabetização.

Professor do 3º Ano: Mais investimentos na educação, e principalmente, valorização e qualificação do professor como o profissional de maior relevância no processo de ensino, e criação de projetos que possam melhorar a qualidade da educação.

Professor do 4º Ano: Capacitar e habilitar professores a atuarem nas séries para as quais são licenciados.

Professor do 5º Ano: Mais investimentos, garantia de escolas com infra-estrutura decente e profissionais qualificados. Conscientizar os pais sobre a importância da educação escolar para o futuro dos seus filhos. Uma alfabetização de qualidade seria o melhor caminho para um ensino fundamental melhor.

Diferentes concepções foram apresentadas com relação ao que pode ser feito para melhorar a qualidade do Ensino Fundamental, O professor do 1º Ano, acredita que o problema do ensino está centrado no Programa Social “Bolsa Família” e que o quadro só mudaria se a família do aluno só recebesse o benefício se o aluno passasse de ano. Embora esse programa, obrigue o aluno a frequentar as aulas, mas não traz rendimentos ao processo de aprendizagem. Já o professor do 2º ano acredita que para o ensino fundamental obter avanços precisa voltar a reprovar o aluno que não atingir a média nas séries iniciais, e usar livros apropriados que tenham a ver com a realidade do aluno da escola pública, voltados para a alfabetização, visando um melhor desenvolvimento da alfabetização que é o princípio de tudo.

Na perspectiva dos professores do 3º, 4º e 5º anos, a educação precisa de mais investimentos, melhor qualificação e valorização dos profissionais que atuam nessa etapa.

Discutiremos aqui, os resultados obtidos na coleta de dados, detectamos que 100% dos professores aos quais, foram submetidos aos questionários afirmaram que possuem muito interesse e atribuem muita importância pelo tema em estudo. Consideram seus conhecimentos acerca do tema como pouco ou razoável. Todos afirmaram também que conseguem detectar em suas turmas alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que já tiveram que lidar com esses alunos.

“Os problemas de aprendizagem se manifestam de diferentes formas dentro da escola e sintomas divergentes se apresentam para revelar que algo não vai bem” Sampaio (2011, p.33). Portanto, já que os professores têm uma relação direta com estes alunos, eles são os primeiros a perceber quando algo está saindo da normalidade.

Discutindo as respostas obtidas e acima expostas podemos observar que a maioria dos docentes entende o que sejam as dificuldades de aprendizagem, porém alguns deles citam em suas palavras distúrbios de aprendizagem, o que nos leva a pensar que existe uma confusão de

entendimento das diferenças entre dificuldade e distúrbio de aprendizado. Outros professores acrescentaram que as dificuldades de aprendizagem se tornam um obstáculo para a aprendizagem.

Questionamos sobre a participação da gestão na tomada de providências para auxiliar essas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, apenas 2 deles afirmaram que a escola não toma as devidas providências para com estes alunos, o que nos remete a refletir sobre o papel da escola, para Sampaio (2011) a escola tem um importante papel, devendo proporcionar um ambiente que trabalha a auto-estima, o respeito pelas diferenças, a autoconfiança, a aceitação do erro como condição normal à aprendizagem.

Os entrevistados informaram que quando há uma detecção de uma possível dificuldade de aprendizagem os primeiros a serem informados são os pais e a coordenação pedagógica.

Com relação às causas que podem levar os educandos a desenvolverem alguma dificuldade, foram assinaladas as seguintes afirmativas: Desestruturação familiar; Metodologia inadequada do professor; Desinteresse da criança; Ausência da participação dos pais na vida escolar; Problemas de saúde.

Os problemas de aprendizagem podem se apresentar em razão de uma metodologia inadequada, método de alfabetização inadequado, privação cultural e econômica, má-formação docente, falta de planejamento das atividades, desconhecimento da realidade cognitiva dos alunos. (SAMPAIO, 2011, p. 90)

Dessa maneira, torna-se necessário que o professor repense suas práticas pedagógicas, deixando assim de atribuir a culpa do insucesso escolar apenas no aluno ou na família.

As respostas dos entrevistados no que se refere a que profissional recorrer diante de um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem foram diferentes, onde 80% afirmaram que recomendariam ao psicopedagogo e apenas 20% aconselhariam a busca ao psicólogo.

Sabendo-se que “o psicopedagogo é o profissional preparado para atender crianças, adolescentes ou adultos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, atuando na sua prevenção, diagnóstico e tratamento clínico ou institucional” (ACAMPORA, 2013, p. 19). Podemos afirmar que ele é o profissional a que se deve recomendar crianças com dificuldades, contudo se a criança apresentar sintomas de doenças ou transtornos mentais não se pode descartar a ajuda de um psicólogo.

Como 90% dos profissionais de educação entrevistados assinalaram que sabem a diferença entre distúrbio, dificuldade e transtorno de aprendizagem, muitos autores trabalham as diferenças entre essas terminologias, discorreremos aqui sobre alguns destes conceitos.

Conforme afirma Fonseca (1995), Distúrbio de Aprendizagem está relacionado a um conjunto de dificuldades específicas, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica. Relvas (2008) define Transtorno como um:

Conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, que interferem no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada. (2008, p.53)

Com relação à dificuldade, Fonseca (1995) afirma que é um termo mais global com causas relacionadas ao sujeito que não aprende os conteúdos pedagógicos, ao professor, aos métodos de ensino, ao ambiente físico e social da escola. Ou seja, neste caso o problema não está centrado somente no aluno. Foi solicitado para que os professores discorressem sobre as atitudes corretas a serem tomadas diante de um aluno com dificuldades de aprendizagem. As respostas mais significativas foram as seguintes:

“A princípio comunicar a coordenação pedagógica e aos pais, em seguida buscar conhecimento referente à dificuldade do mesmo. Buscar capacitação para atender a necessidade do educando” (SUJEITO Nº 02)

“Informar aos pais e a coordenação para que juntos busquemos alternativas para o desenvolvimento do aluno.” (SUJEITO Nº 06)

“Avaliar a sua atuação em sala de aula se está adequada à realidade e ao interesse do aluno, deve-se procurar outras atividades de reforço escolar em horário oposto ao da sala regular.” (SUJEITO Nº10). Através desse estudo foi possível perceber o grande número de alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, tais como: dificuldades na escrita, na leitura, na interpretação, no raciocínio, problemas comportamentais, problemas estruturais como a falta de acompanhamento da família na vida escolar dos filhos, a falta de incentivo cultural, alunos não vêem a importância da escola para o seu futuro, problemas como o desinteresse em aprender os conteúdos ensinados pelo professor, realidade socioeconômica, entre outros problemas.

5 CONCLUSÃO

Os resultados apresentados foram analisados no que se referem às evocações sobre as dificuldades de aprendizagem na concepção dos professores. A maioria dos docentes possui algum conhecimento a respeito das dificuldades de aprendizagem, porém estes conhecimentos ainda são resumidos e limitados. 80% dos docentes entrevistados sugeriram a família com filhos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, a procura de um profissional especializado, a exemplo do psicopedagogo.

O Papel do professor é de extrema importância, pois, ele é o principal observador dos problemas aos quais os seus alunos enfrentam, essa observação pode ser feita através das atividades no caso dos problemas de Transtornos e de Hiperatividade, como também a leitura, durante as aulas, problemas com o sono entre outros, na forma como eles se relacionam com os colegas até mesmo na forma como trata os professores pode se perceber problemas familiares.

É de responsabilidade do professor também, orientar a família do educando sobre o seu comportamento em sala de aula, as dificuldades que possam estar enfrentando e se necessário indicar um profissional especializado para solucionar os possíveis problemas e melhorar as condições de aprendizado deste aluno em sala. Portanto é preciso que a família, a coordenação Pedagógica e o professor andem juntos, colaborando uns com os outros, pois o principal interesse é que as crianças possam atingir o principal objetivo da educação que é a aprendizagem significativa.

Neste estudo observou-se através dos resultados, que o número de alunos que não sentem nenhuma dificuldade de aprendizagem foi inferior aos alunos que sentem dificuldades. Problemas como leitura de forma decodificada, repetência foram evidenciadas, levando-se em conta que os alunos que detém os conhecimentos de leitura de escrita de raciocínio lógico e apresentam um bom rendimento escolar é uma minoria, em relação aos demais.

Considerando os resultados obtidos, pode-se notar que as dificuldades de aprendizagem não devem ser atribuídas somente a fatores externos, como também a fatores internos como os métodos de ensino, a falta de materiais didáticos apropriados, condições psicológicas, socioeconômicas do aluno entre outros fatores.

Sendo assim, a escola necessita rever estratégias transformar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, garantindo que todos eles possam se desenvolver na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos. É necessária, uma aproximação entre família e escola, um maior incentivo ao aluno por parte da família, professores bem preparados para lidar com essas dificuldades, buscando melhorias tanto nos métodos de ensino quanto na parte psicológica de seus alunos.

E também seria de fundamental importância, a contribuição significativa dos órgãos governamentais, para uma maior e melhor estruturação da educação brasileira, buscando minimizar as desigualdades e promovendo o acesso à educação de forma democrática, e igualitária para todos os setores da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ACAMPORA, B. **Psicopedagogia clínica: O despertar das potencialidades**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CORSO, Mário; CORSO, Diana L. **Adolescência em cartaz: filme e psicanálise para entendê-la**. Porto Alegre: Artemed, 2008. 328p.
- DEL PRETTE, Z, A; DEL PRETTE, A. **Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais**. *Sociedade brasileira de psicologia*. Temas em psicologia, v.6, n.3, p. 205-215 Ribeirão Preto, 2005.
- DUARTE, I. H. F.; CARVALHO, S. P. **A quem o professor atribui a dificuldade de aprendizagem dos alunos?** In: **IV Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais**, 2009, Rio de Janeiro. *A escola brasileira de representações sociais*, p. 01-236. (2009).
- ELHAMMOUMI, Mohamed A **PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta por uma Nova Psicologia** In: **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar / organizadores: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 220 pgs. 2016.
- FERRARI, Rafael Cesar. **Compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar na perspectiva da teoria histórico cultural: outra possibilidade de análise desse fenômeno**. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, Curitiba, Paraná. Anais (on-line). Disponível: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/15131_7055.pdf Acesso em 01 de abril de 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. A. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. Campinas: Mercado de Letras e ALB, p. 307-335.2003.
- FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GONÇALVES, Gisele dos Santos, et al. **Análise dos Fatores que Causam Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. *Revista Spacios*. Vol. 38. Nº 60. Pág. 11. 2020.
- JODELET, D. **Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, dez. 2009.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e excursão de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, S. A. da S. **O fracasso escolar no ensino de primeiro grau.** Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, v.69, n.163, p.510-540, setembro/dezembro, 2008.

LEONTIEV, Alexis Nikdaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Editora Moraes, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade.** The learning process in the school and the formation of teachers in the perspective of. Educar em Revista, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24. 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. **El Cerebro en Acción.** Barcelona: Fontanella, 1978.

MARTINS, L. M. **Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural Para A Pedagogia Histórico-Crítica.** Revista HISTEDBR On-Line, v. 13, n. 52, 2013.

MELLO, S. A. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.** In: Revista Pro-Posições, v. 10. N. 1, UNICAMP, 1999.

MELLO, Maria A. **Aprendizagem Sem Dificuldades: A Perspectiva Histórico-Cultural.** APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano V, nº 9 p. 203- 218, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOYSÉS, M. A. A. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história.** In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, p.45-66. 2001.

PETRY, Gilvane de Fátima; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Dificuldades de aprendizagem: fundamentando a prática cotidiana dos professores em pressupostos e reflexões teóricas.** s.d Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1981-8.pdf> Acesso em 04 de abril de 2019.

PINO, A. **Processos de significação e constituição do sujeito.** Temas em Psicologia, 1, 17-24. 1993.

SMITH, C E LISA ATRICK. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z.**-Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem: A psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

VASCONCELOS, T. C. **Fundamentos da Psicopedagogia: alguns apontamentos, muitas possibilidades.** In: Tatiana Cristina Vasconcelos. (Org.). **Fundamentos e Práticas Psicopedagógicas na Contemporaneidade.** 1ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 11-22.
 VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **LaImaginación y el arte enlainfancia**. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.120p

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10° ed. São Paulo: Ícone, 1994.

WEISS, L.M.L.L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: D.P & A. 2020.