



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
EDUCAÇÃO ESCOLAR

LUCICLEIDE DE BRITO

COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DAS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

CAMPINA GRANDE-PB

2015

LUCICLEIDE DE BRITO

**COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DAS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização 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: Prof. Dra. Maria da Guia R. Rasia.

CAMPINA GRANDE

2015

É expressamente proibida 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 da dissertação.

B862c Brito, Lucicleide de
Compreensão do professor de ensino fundamental I acerca das dificuldades de aprendizagem [manuscrito] / Lucicleide de Brito. - 2015.
47 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Desenvolvimento Humano e Educação Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.
"Orientação: Profa. Dra. Maria da Guia R. Rasia, Pedagogia".

1.Dificuldade de aprendizagem. 2.Mediação. 3.
Desenvolvimento. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

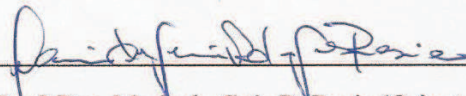
LUCICLEIDE DE BRITO

**COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DAS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

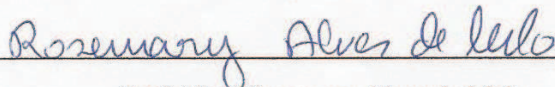
Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Educação, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar.
Área de concentração: Desenvolvimento Humano.

Aprovada em: 04/05/2015

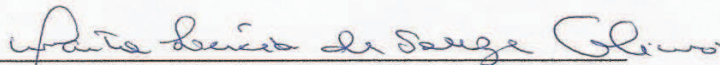
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria da Guia R. Rasia (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Msc. Rosemary Alves de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Marta Lúcia de Sousa Celino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico esse trabalho ao meu Deus, Senhor e Salvador por sua infinita bondade, que esteve me ajudando em todos os momentos e fez-me acreditar que o impossível pode se tornar possível, pois nos momentos de dificuldades Ele tomou-me pela mão e levou-me a vencer todos os obstáculos para chegar até aqui. A Ele toda minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela sua infinita bondade.

À minha mãe, pelo seu amor, compreensão e companheirismo, aos meus irmãos e toda minha família que esteve em todos momentos me apoiando e fazendo de tudo para que eu pudesse superar as dificuldades e chegar ao fim dessa caminhada.

Agradeço a todos que estiveram, direto ou indiretamente, envolvidos nesse trabalho, seja na troca de materiais escritos, seja na palavra de encorajamento, obrigada pelo companheirismo.

Agradeço, especialmente, a minha professora orientadora, Maria da Guia Rasia, por sua dedicação, paciência e, acima de tudo, competência na orientação desse trabalho.

RESUMO

O presente trabalho se propôs verificar a compreensão do professor de Ensino Fundamental I acerca das dificuldades de aprendizagem, objetivando contribuir para um melhor entendimento do papel da escola em relação a essa questão.

A pesquisa de caráter qualitativo utilizou como metodologia, para coleta dos dados, a entrevista semiestruturada. A mesma foi realizada de Fevereiro a Abril de 2015. Para fundamentar a discussão utilizamos como aporte teórico os estudiosos Fonseca (2009), Leontiev (2005), Patto (1999), Scoz (2001), Edit e Tuleski (2007), dentre outros. Os resultados apontam que não há uma compreensão precisa por parte das professoras sobre as dificuldades de aprendizagem e que estas atribuem as mesmas às crianças ou à família destas. Entendemos que essa compreensão traz prejuízos aos educandos, uma vez que compreendida como causa orgânica, ignora-se que o sujeito é um ser não apenas biológico, mas também histórico, que aprende por meio das relações de mediação e se essas não forem suficientes e adequadas não proporcionarão a aprendizagem, e, portanto, deixa de se considerar, também, que cada sujeito é único e particular e possui um modo e um ritmo de aprender.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem. Mediação. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This study aimed to verify the understanding of the teacher of elementary school about learning disabilities, targeting to contribute a better understanding of the school's role in relation to this matter.

The methodology used in this qualitative research for data collection was a semi-structured interview. That was carried out from February to April 2015. To sustainance the argument was used as theoretical support the scholars Fonseca (2009), Leontiev (2005), Patto (1999), Scoz (2001), Edit and Tuleski (2007), among others . The results show that there is no exact understanding by the part of teachers about learning disabilities and those attribute the same to children or family thereof. We comprehend this understanding brings harm to students, once understood as organic cause, it ignores that the subject is a not only biological, but also history, that learn through the mediation of relationships and if these are not sufficient and appropriate it not provide learning, and therefore no longer considered that each individual is unique and special and has a method and pace of learning.

Keywords: Learning disabilities. Mediation.Development.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. OBJETIVO GERAL	13
2.1. Objetivos Específicos	13
3. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	14
3.1. Causas das Dificuldades de aprendizagem.....	17
3.2. Dificuldades de aprendizagem a partir da perspectiva histórico Cultural.....	21
4. DIFICULDADE ESCOLAR.....	26
4.1. Desenvolvimento do psiquismo	28
4.2. Contribuição da educação escolar para o desenvolvimento do Psiquismo	30
4.3. Conceitos Fundamentais À Prática Pedagógica	32
4.3.1. Zona de desenvolvimento proximal.....	32
4.3.2. Funções psicológicas superiores	33
4.3.3. Mediação.....	34
5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	36
5.1. Caracterização do campo da pesquisa	36
5.2. Coleta dos dados.....	36
5.3. Análise dos dados.....	37
6. COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE	

1. INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem é um dos grandes problemas enfrentados pela Educação brasileira, pois não são raras as queixas dos professores em relação aos alunos e alunas que não conseguem aprender. Por vezes esses estudantes são rotulados de preguiçosos e desinteressados pelos educadores. Professores e professoras estas que carecem do conhecimento sobre o que realmente é a dificuldade de aprendizagem. Com isso, acabam atribuindo, aos educandos, uma culpa que não é deles e, conseqüentemente, contribuem para a baixa autoestima destes e, infelizmente, nossos jovens sentem-se culpados por não conseguirem aprender.

Outro fator agravante no meio educacional é o “diagnóstico” equivocado de crianças com dificuldade de aprendizagem. Em muitos casos estas são encaminhadas pelos educadores com um “diagnóstico” pronto. Além disso, em meio a tantos problemas, existe também a divergência no entendimento quanto às causas da dificuldade de aprendizagem por parte de professores, professoras, médicos, fonoaudiólogos, entre outros.

Ao investigarmos os primeiros estudos realizados no Brasil para compreender as dificuldades de aprendizagem, percebemos que por muito tempo atribuiu-se essas causas a fatores orgânicos. Isso se deve ao fato de que, no Brasil, a construção teórica e instrumental da própria psicologia ter uma participação decisiva dos profissionais da área médica. Segundo Patto (1999), na primeira metade do século passado, os primeiros trabalhos brasileiros de interesse psicológico foram teses de conclusão de curso nas faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro.

Por volta dos séculos XVIII e XIX, com o desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente na psiquiatria, estudos realizados em laboratórios anexos a hospícios classificavam como “anormais” os pacientes dessas instituições. Não demorou muito para que esse conceito chegasse às escolas, assim, as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem passaram a ser designadas como “anormais escolares”, já que seu fracasso era atribuído a alguma anormalidade orgânica.

A partir da compreensão de como surgiram os primeiros estudos acerca da dificuldade de aprendizagem, bem como da visão organicista desta, podemos entender o porquê, ainda, da persistência dessa visão no meio educacional.

Barbosa (2006) enfatiza tal fato ao dizer que

Nos encontros dos quais participo, como palestrante ou como ouvinte, é perceptível o interesse dos (as) professores (as) pelos livros que tragam soluções para as dificuldades de aprendizagem em forma de exercícios próprios para dislexia, disgrafia, discaulia, ou qualquer outra “dis” que possam vir a conhecer. (p. 52).

Por meio do relato da professora, percebemos que no ambiente escolar instalou-se uma visão clínica de doença, de cura, de medicalização e de recuperação.

Em meio ao insucesso escolar das crianças, diversos rótulos são utilizados na tentativa de explicar as diferenças no rendimento escolar, por exemplo, distúrbios, problemas ou dificuldades. A explicação da não aprendizagem é sempre atribuída aos estudantes, sem que haja uma análise mais aprofundada na origem do problema, ou seja, se o problema está nos alunos e nas alunas, no sistema, no currículo ou na própria instituição de ensino. Nesse caso, é mais fácil culpar alunos e alunas.

O tema dificuldade de aprendizagem despertou interesse quando, na condição de professora do ensino Médio em nível Normal, presencia-se, nas salas de estágio, crianças e adolescentes, que mesmo estando na idade certa ou já ultrapassando esta, não sabem ler nem escrever. Ao mesmo tempo, é perceptível, em seus rostos, o sentimento de fracasso e vergonha, como se a culpa fosse dos mesmos. Dessa forma, o fato de uma criança ou adolescente não acompanhar o currículo proposto por uma escola não é pretexto para se afirmar que nossos jovens não são capazes de aprender.

O insucesso das crianças na escola, em sua maioria, é atribuído, por parte das professoras, à dificuldade de aprendizagem. Diante do exposto, há uma necessidade de compreensão por parte dos educadores no que diz respeito à dificuldade de aprendizagem e quais suas causas para que assim, ao observarem crianças que apresentam dificuldades no desempenho escolar, possam tomar as medidas necessárias para a superação destas.

A partir dessa realidade, nos propomos a conhecer a compreensão docente acerca das dificuldades de aprendizagem. Para tanto, utilizaremos a pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta a entrevista. A mesma foi realizada no Colégio Estadual de Ensino Fundamental Severino Barbosa Camelo, situado no bairro Malvinas, na cidade de Boqueirão-PB.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro aponta as dificuldades de aprendizagem e suas causas, abordando também a dificuldade de aprendizagem numa perspectiva Histórico-Cultural. O segundo trata da dificuldade escolar, o desenvolvimento do psiquismo e a importância da escola para o desenvolvimento deste,

mostrando a zona de desenvolvimento proximal, a formação dos processos psicológicos superiores e a mediação como conceitos necessários à prática pedagógica. O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, caracterização do campo, coleta e análise dos dados. Por fim, o quarto apresenta a análise e discussão dos dados.

2. OBJETIVO GERAL

- Conhecer a compreensão de professores e professoras do Ensino Fundamental I acerca das dificuldades de aprendizagem.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer e estudar as dificuldades de aprendizagem.
- Identificar outros fatores que estão sendo rotulados como dificuldade de aprendizagem.
- Entender o que os professores e professoras compreendem sobre dificuldade de aprendizagem e demonstrar o papel da escola em relação ao problema.

3. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A expectativa dos pais, ao colocarem suas crianças na escola, é de vê-las cada vez mais desenvolvidas e aprendendo. Esse também é um desejo do (a) professor (a) responsável pela mediação do processo de aprendizagem da criança. Quando surgem problemas na aprendizagem dos educandos, mesmo diante de uma pedagogia eficaz e educadores competentes, sempre existem dificuldades tanto dos pais quanto dos educadores para lidar com a tal situação.

Na matemática, a condição para se resolver um problema é o conhecimento “diagnóstico” deste. Para a Psicologia, a educação, a neuropsicologia, conhecer os problemas, no que se refere às dificuldades de aprendizagem, é o “X” da questão, uma vez que estes são de naturezas distintas e nem sempre possuem uma causa identificável. Por essas e outras razões, estudiosos da área não são consistentes quanto a uma definição ideal para a dificuldade de aprendizagem.

De acordo com Martin e Marchesi (1996), a divergência acerca do conceito se deve pelo fato dessas dificuldades se apresentarem de forma heterogênea. Para os autores, dificuldade de aprendizagem implicaria em qualquer dificuldade observável, vivenciada pelo estudante para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma idade, independentemente do fator determinante da defasagem. Dessa forma, estão incluídos, dentro da categoria dificuldade de aprendizagem, alunos e alunas com problemas situacionais de aprendizagem (apresentando comprometimento em algumas circunstâncias e não em outras), com problemas de comportamento, problemas emocionais, problemas de comunicação (distúrbio da fala e da linguagem), problemas físicos, de visão e de audição, e problemas múltiplos (presença simultânea de mais de um dos problemas anteriormente mencionado).

A diversidade e a simultaneidade que esses problemas podem aparecer em um mesmo indivíduo dificulta um diagnóstico preciso seguido de uma intervenção adequada. Porém, quanto mais cedo diagnosticado, mais chance de se intervir de forma adequada para proporcionar ao educando um desenvolvimento seguro.

Segundo Jardim (2005), de acordo com estudos feitos na população escolar, o percentual de crianças com dificuldades de aprendizagem, que apresentam necessidades educacionais especiais, se mostram da seguinte maneira: Alemanha, 7%, Estados Unidos 10 a 15 %, Grã-Bretanha 14 %, Canadá 10 a 16 %, Filândia 4 %, Espanha 2 % e França 12 a 14 %.

As estatísticas mostram um problema tanto para aos países desenvolvidos quanto para os subdesenvolvidos. Este precisa ser solucionado para que os educandos afetados por estas dificuldades possam ter êxito na aprendizagem. O mais importante é que as dificuldades de aprendizagem sejam identificadas logo no início. Para tanto, faz-se necessário um consenso sobre a classificação das dificuldades de aprendizagem para uma identificação precoce e pedagogicamente eficiente. Nas palavras de Fonseca (1995),

“Estudos internacionais apontam o ensino pré-primário como o lugar mais conveniente para a identificação, a fim de garantir uma intervenção preventiva nos parâmetros do desenvolvimento da linguagem, psicomotricidade, percepção auditiva visual, comportamento emocional”. (FONSECA, 1995, p. 222).

Além da falta de consenso entre estudiosos sobre uma definição para as dificuldades de aprendizagem, outro agravante, no que se refere à identificação e intervenção, diz respeito aos testes de QI utilizados para avaliar a capacidade intelectual do educando. Estes não são adequados e seus resultados levam, muitas vezes, os profissionais da área educacional a tomar medidas incoerentes no âmbito das DA. De acordo com Fonseca, (1995), nos nossos dias, não existe nenhum modelo ou método de avaliação conhecido que verdadeiramente identifique os estudantes com DA ou que detecte uma ineficiente leitura ou escrita, disfunções cognitivas na resolução de problemas de cálculo ou mesmo problema na fala.

Basta lembrar que há crianças ou jovens que apresentam um QI igual ou superior à média e, no entanto, revelam dificuldades específicas na aprendizagem. Embora estas sejam em uma área específica, a criança com DA é capaz de aprender e para tanto é necessário que haja a identificação precoce para evitar as consequências do insucesso escolar. Assim,

A identificação precoce das DA na Educação Infantil, ou mesmo antes, constitui, portanto, uma das estratégias profiláticas e preventivas mais importantes para a redução e minimização dos seus efeitos, pois neste período crítico de desenvolvimento e plasticidade neuronal é maior, o que quer dizer que os efeitos de uma intervenção compensatória em tempo útil podem ter consequências muito positivas nas aprendizagens posteriores. (FONSECA, 2009, p. 160).

Sabe-se que para que uma criança aprenda é necessário se respeitar as integridades do desenvolvimento perceptivo motor, a maturação neurobiológica, além de inúmeros aspectos psicossociais, dentre os quais se destacam as oportunidades de experiência, exploração de objetos e brinquedos, assistência médica, nível cultural, etc.

Para Fonseca (1995), as integridades psicodinâmicas e sócio-dinâmicas, as integridades do Sistema Nervoso Periférico e do Sistema Nervoso Central são condições

necessárias para uma aprendizagem com sucesso. Os fatores psicodinâmicos e sócio-dinâmicos envolvem problemas de motivação e ajustamento, dos quais se destaca o problema da identificação que se reflete na linguagem, pois para que uma criança se expresse oralmente, esta precisa, primeiramente, ouvir e compreender palavras faladas pelos adultos. De acordo com Piaget (1950), a imitação é a habilidade de interiorizar a realidade que compreende um meio de assimilação do mundo exterior. Sendo assim, para que a aprendizagem se torne um fato é necessário operar na criança uma apropriação de inúmeras aptidões extras biológicas.

O Sistema Nervoso Periférico (SNP) é responsável pela recepção e transmissão da informação do mundo exterior. É por meio da recepção de informação, por meio dos sentidos, que a criança aprende. Nesse caso, os sentidos podem ou não enviar ou transmitir informações da periferia ao centro, e em alguns casos, essas informações podem chegar saturadas ou deficitárias. A deficiência no SPN, seja ela referente à recepção ou transmissão de informações ao SNC, podem comprometer o processo de aprendizagem. Por último, para que aconteça uma aprendizagem normal se faz necessário a integridade do Sistema Nervoso Central.

Nesse sentido, pode-se afirmar que para que um indivíduo aprenda, este dependerá tanto das condições biológicas quanto das ambientais. A insuficiência ou a inadequação em um desses aspectos trarão prejuízos no desenvolvimento intelectual.

Alguns autores como (MYKLEBUST, 1975; DENCKLA, 1991; FOSS, 1991; MATTE & BOLASKI, 1998; ROURKE, 2005, 1995a, 1995b, 1994, 1993, 1989, 1987, 1985, 1975, FONSECA, 2004) defendem a ideia de que devem ser inclusos no conceito das DA, tanto as DA verbais ou não simbólicas quanto as DA não verbais ou não simbólicas. As primeiras (DANV)

São efetivamente caracterizadas por um padrão específico de dificuldades acadêmicas, ou seja, adequada leitura e escrita, mas revelando problemas de aprendizagem matemática, e, paralelamente, de dificuldade de aprendizagem social consubstanciada no uso mais eficiente das funções verbais do que das funções não verbais em situações sociais, configurando dificuldades de comportamento adaptativo e psicossocial. (FONSECA, 2009, p. 143).

Já as DA verbais (DAV) referem-se as dificuldades acadêmicas que estão mais ligadas à leitura e a escrita do que na matemática, e dificuldades não verbais ilustrando mais eficiência no uso da informação não verbal do que da informação verbal em situações sociais.

Diante dessa compreensão das DA, em virtude da complexidade atrelada à diversidade, entende-se que ainda há um longo caminho para compreender as dificuldades de aprendizagem.

3.1. Causas das dificuldades de aprendizagem

Embora não havendo uma concordância entre pesquisadores sobre as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, sabe-se que mesmo não podendo ser responsáveis isoladamente pelas DA, fatores de ordem afetiva, social ou ambiental, cognitiva, pedagógica e orgânica podem interferir na aprendizagem.

Sobre a afetividade, Martinelli (2001) diz que “embora não exista uma concordância quanto ao papel desempenhado pelos afetos no processo de conhecer, é consenso o fato de que os estados afetivos interferem no cognitivo”. De acordo com a autora, situações como o abandono, a separação dos pais, a perda de um dos progenitores, um ambiente desfavorável à manifestação afetiva e a depreciação são variáveis que intervêm no processo de aprendizagem humana.

Algumas crianças com dificuldades de aprendizagem desenvolvem problemas emocionais, por exemplo, a frustração, porque não conseguem realizar determinadas atividades, assim, desistem de si mesmas, enquanto que outras desenvolvem sentimento de revolta, agindo de forma agressiva, algumas se tornam ansiosas e deprimidas em virtude das “incapacidades” de aprender, tendo como consequência o isolamento social e baixa auto-estima. (SMITH E STRICK, 2001).

Os fatores ambientais relacionados à família, a escola e a comunidade também têm forte influência no desenvolvimento intelectual da criança e seu potencial para a aprendizagem. Para Smith e Strick (2001), um imenso conjunto de pesquisas tem demonstrado que um ambiente estimulante e encorajador em casa produzem estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira. As autoras dizem ainda que estudos com animais têm demonstrado que um ambiente enriquecedor não só apresenta impacto sobre a aprendizagem, mas também estimula o crescimento e o desenvolvimento do cérebro.

Para Fonseca (1995), um bom ambiente familiar ou social que favoreça a quantidade e a qualidade de oportunidades suficientes de interdependência entre adultos e crianças são as condições mínimas requeridas para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem. Assim, se a criança vive em um ambiente estimulador terá atitudes positivas em relação à aprendizagem, sentindo-se motivada mesmo diante dos obstáculos.

Smith e Strick (2001) apontam ainda a má nutrição e sono irregular como aspectos prejudiciais ao desenvolvimento da criança, uma vez que a carência ou insuficiência destes acarretam dificuldades na compreensão e assimilação de informação. Ainda de acordo com as autoras, crianças que vêem muita televisão e que convivem com pessoas que falam mal o idioma, tendem a apresenta atraso na língua, afetando assim tanto a capacidade para expressar-se e compreender seus professores quanto problemas de leitura e de escrita.

O ambiente escolar, bem como o trabalho pedagógico, constituem fatores decisivos para a aprendizagem da criança. Os mesmos devem oferecer oportunidades apropriadas de aprendizagem, professores capacitados, recursos didáticos diversos e metodologias adequadas às necessidades de alunos e de alunas. “Os professores terão que aceitar que não há métodos bons e métodos maus. Mas que há, sim, métodos que servem para umas crianças e não para outras. Não é porque uma criança não aprende por um método que se tem de concluir que ela não aprenderá” (FONSECA, 1995, p. 94). Um clima de aceitação e encorajamento se faz necessário para que tais estudantes possam progredir de acordo com seu ritmo. Na sala de aula deve haver, por parte do educador, a flexibilidade, quanto às tarefas e testes, para que assim os estudantes possam continuar motivados.

Problemas cognitivos também podem estar relacionados às dificuldades de aprendizagem. Sabe-se que o processamento adequado de informações é indispensável para a aprendizagem, nesse sentido, de acordo com Smith e Strick (2001), a atenção, a percepção visual, o processamento da linguagem e a coordenação muscular são os principais problemas cognitivos relacionados com as dificuldades de aprendizagem.

As crianças que sofrem de Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam alguns comportamentos de inquietação, desatenção, incapacidade de planejar ou aderir um curso de atenção, dificuldade para aprender regras de jogos e são impacientes quanto ao revezamento. Para Ghigiarelli (2014), a falta de atenção, hiperatividade e impulsividade, que ocasionam sérias dificuldades no processo de aprendizagem, são devidas a baixa concentração de dopamina e/ou noradrenalina em regiões sinápticas do lobo frontal.

A questão da deficiência da percepção visual diz respeito à dificuldade em entender o que veem. Há, portanto, uma incapacidade do cérebro de processar as informações transmitidas a ele visualmente. Essas crianças têm dificuldade para reconhecer, organizar, interpretar e/ ou recordar imagens visuais. Como resultado, elas têm problemas para entender todo o aspecto de símbolos escritos e pictóricos - não apenas letras e palavras, mas também números, diagramas, mapas, gráficos e tabelas.

Smith e Strick (2001) afirmam que dentre os estudantes diagnosticados com DA, o maior número deles encontra-se com deficiência no processamento da linguagem, por exemplo, ouvir as palavras corretamente, entender o que elas significam, recordar coisas que lhes são ditas e também comunicar-se de modo eficiente. Sendo assim, haverá um comprometimento na aprendizagem, uma vez que a linguagem é produto do pensamento, orientada pela consciência.

Para Rego (2010), “o domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança, principalmente no seu modo de se relacionar com o seu meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização do seu modo de agir e pensar”. (p. 67).

A coordenação motora, que é a capacidade que o corpo tem de realizar movimentos, mas especificamente a fina, que envolve pequenos músculos, como os das mãos e dos pés, em atividades como pintar, desenhar e manusear objetos pequenos, uma vez afetada para o desempenho de uma dessas habilidades resultará no comprometimento da escrita.

Smith e Strick (2010) mostram que para alguns autores os fatores de ordem biológicos são contribuintes para as dificuldades de aprendizagem. Tais fatores são a lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos e hereditários. A maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem não têm uma história de lesão cerebral, mas, não existem dúvidas de que as DA de algumas crianças surgem a partir de lesões no cérebro que podem ser ocasionadas por complicação na saúde da criança. Estas lesões também podem estar ligadas as dificuldades de aprendizagem, pois o desenvolvimento do cérebro humano é contínuo, iniciando-se na concepção e continua durante toda a idade adulta. Logo, se esse processo for perturbado em qualquer ponto, partes do cérebro poderão não desenvolver-se normalmente.

Ainda segundo Smith e Strick (2010), as questões de desequilíbrios químicos também são contribuintes para as dificuldades de aprendizagem, pois,

As células cerebrais comunicam-se umas com as outras por meio de “mensageiros” químicos chamados de neurotransmissores. Qualquer mudança no clima químico delicadamente equilibrado do cérebro pode interferir nesses neurotransmissores e prejudicar a capacidade do cérebro de funcionar adequadamente. (p. 22).

Por fim, as autoras apontam as questões da hereditariedade como fatores biológicos que interfere na aprendizagem. Esses indicativos foram descobertos por pesquisas conduzidas na década de 80, mostrando que a hereditariedade tem papel importante na determinação do desenvolvimento de dificuldade de aprendizagem. Um estudo realizado, recentemente, vem

reforçar essa compreensão e mostra que 60% das crianças com dificuldades de aprendizagem tinham pais e/ou irmãos com problemas afins.

Diante do exposto, no que se refere à compreensão da dificuldade de aprendizagem, percebe-se que esta tem sido compreendida como um fator biológico, centralizando dessa forma, o problema no aluno. Assim, “dificuldades de aprendizagem, distúrbio de aprendizagem, transtornos de aprendizagem, são alguns dos nomes que vêm circulando na escola, traduzidos, geralmente, por rótulos como aluno “dislexo”, “hiperativo” ou com dificuldade de atenção, os quais muitas vezes marcarão o aluno por toda sua vida” (SZYMANSKI, 2012).

A literatura mostra que a análise dos termos sobre dificuldades de aprendizagem sofreu alterações no decorrer do século XX, passando por lesão cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades perceptivas e dificuldades de linguagem psiconeurobiológicas, termos que aparecem na literatura para designar uma problemática hoje conhecida por Dificuldade de Aprendizagem (CORREIA, 2005).

Ao fazer-se uma retrospectiva pelos caminhos trilhados pela psicopedagogia, percebe-se que na década de 60, os psicopedagogos viam as pessoas com dificuldade na escola como portadoras de disfunções psiconeurológicas, mentais e/ou psicológicas. Tudo isso dava ênfase a visão organicista e patológica. Scoz (1994) mostra que a compreensão de problemas de aprendizagem como uma “doença” chegou às escolas e estas, sem nenhum critério, classificavam as crianças com “dislexia”, e as mais agitadas como “hiperativas”, que eram encaminhadas aos profissionais da área médica, que por sua vez reforçavam o diagnóstico do professor, recorrendo a uma linha medicamentosa de tratamentos, reforçando a explicação organicista de problema de aprendizagem.

O percurso na busca de compreender o porquê da não aprendizagem de uma criança tem se mostrado confuso e muitas vezes contraditório. Fonseca (2009) mostra que sobre as dificuldades de aprendizagem há muitas opiniões, poucas informações e controverso conhecimento dos vários profissionais que atuam na área. A partir desse entendimento, compreende-se que a identificação de uma dificuldade de aprendizagem não é simples, pois se requer o envolvimento de uma equipe multidisciplinar, tanto para o diagnóstico quanto para a intervenção. Dentro os vários profissionais está o professor que muitas vezes não tem uma formação adequada para lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Logo, as mesmas ficarão à mercê da aprendizagem. No dizer de Fonseca (1999), o professor é a pessoa que mais tem oportunidades para observar o comportamento dos estudantes, não só

na situação de aprendizagem como também na sua evolução. Mas se não há conhecimento suficiente sobre o assunto, como definir estratégias que garantam a aprendizagem?

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem estão presentes no ambiente escolar e, às vezes, os educadores têm atribuído que as causas do problema são apenas orgânicas, embora existam outros fatores. De acordo com Smolka (1988), crianças que eram consideradas normais antes de ingressarem na escola, passam a ser taxadas de deficientes quando entram em contato com a instituição escolar. Assim, problemas de ordem socioculturais ou econômicos têm sido atribuídos a causas orgânicas. O que ocorre é uma confusão por parte dos professores e professoras em diferenciar dificuldades de aprendizagem das dificuldades escolares.

Ciasca (1990), ao realizar um trabalho em 1994, no HC/Unicamp, constatou que 40% das crianças, que foram atendidas no Ambulatório de Distúrbios de Aprendizagem, não possuíam qualquer problema de ordem orgânica. Eram crianças, que por fatores diversos, apresentavam dificuldade escolar.

Atribuir a não aprendizagem ao aluno, à família ou ao professor (a) reforça a falsa ideologia capitalista de que todos têm direito à igualdade e liberdade. Assim, se o educando não aprende a culpa é tão somente deste e nunca da escola e nem do sistema que é seletivo e excludente. Machado (2000, et al) mostra que a história desse olhar, que culpa o sujeito, oficializou-se com o desenvolvimento das ciências humanas (século XIX), com argumentos que isentavam a desigualdade social inerente ao nosso sistema.

3.2. Dificuldade de aprendizagem a partir da perspectiva histórico-cultural

A perspectiva Histórico-Cultural, introduzida por Vigotski, vem nos proporcionar outro entendimento sobre o tema dificuldade de aprendizagem a partir da relação do desenvolvimento humano e da aprendizagem, desconsiderando, assim, a visão organicista defendida por muito tempo pelos estudiosos da área. O referido autor entende que o ser humano constitui-se como tal de acordo com sua formação e da interação com outros seres também sociais. O mesmo afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, resultando, portanto, da interação dialética do homem e do seu meio social. (Rego, 1995).

Vygotski (2005) defende que a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, porém, todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos que não poderiam desenvolver-se por si mesmo sem a aprendizagem. Assim, a

aprendizagem, que é resultante das relações sociais, históricas e culturais, impulsiona o desenvolvimento.

Para Vygotsky (2005), é a aprendizagem que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com os outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Portanto, o desenvolvimento do sujeito dar-se por meio da aprendizagem.

A formação do sujeito se dá por meio da mediação com outro sujeito nas relações culturais e históricas estabelecida numa relação dialética entre o biológico e o social. Tudo isso acontece num movimento permeado pela aprendizagem que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas. Segundo Werner (2001), na visão de Smolka, Goes e Pino, a dificuldade de aprendizagem passa ter nova significação e a integrar-se a um processo construtivo, recíproco, de imersão na cultura com emergência simultânea da individualidade singular no contexto da prática social.

Dessa forma, o desenvolvimento passa a ser compreendido não mais como fenômeno puramente biológico, mas histórico e dialético, ligado às condições objetivas da organização social. Assim, a aprendizagem passa a ser compreendida como uma possibilidade humana.

De acordo com Leontiev (2005), os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos. Nestes, as crianças assimilam e se apropriam das conquistas das gerações humanas anteriores, porém, o desenvolvimento destas só ocorrerá por meio das relações práticas e verbais que existem entre elas e as pessoas que as rodeiam.

Essa afirmativa do autor reforça a ideia de que as dificuldades de aprendizagem atribuídas a uma criança estão relacionadas não a fatores especificamente biológicos, mas sim às possibilidades que esta tem de apropriar-se da cultura e da mediação do outro em relação à aprendizagem desta. O referido estudioso vem reforçar essa compreensão baseado nos estudos de Alex R. Luria. Este conclui que a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança e derivam da sua apropriação de acordo com a experiência histórica.

Nesse sentido, Vygotsky (1988) afirma que o desenvolvimento cognitivo das crianças é, inicialmente, determinado por processos biológicos e guiado por interações sociais com os adultos que iniciam e medeiam as interações sociais e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Comungando com esse pensamento, Scoz (1994), nas palavras de Paín, vem mostrar que os problemas de aprendizagem são considerados não como o contrário de aprender, mas como um processo diferente deste, ou seja, um estado particular de um sistema que para equilibrar-se precisou adotar um determinado tipo de comportamento que determina o não aprender. Para tanto, a autora coloca em evidência a necessidade de se observar a maneira peculiar e singular com que cada sujeito se mantém ignorado e a necessidade de mudança para a concepção de problema de aprendizagem no qual esse sujeito, que faz algo diferente da norma, possa ser visto sem preconceito.

Nessa visão, a escola precisa considerar que cada sujeito é único e particular com seu modo e ritmo próprio de aprender. Para Scoz (1994), “se entendemos a aprendizagem como um processo profundamente social, que deva focalizar formas emergentes de aprender, então não se trata de propor uma instrução programada, muitas vezes mecanizada e restrita apenas a dificuldade. Trata-se, sim, de apostar nas capacidades das crianças, propondo um tipo de trabalho que considere suas qualidades do que seus defeitos”. (p. 28)

Bassedas (1996) reforça esse pensamento ao salientar que a escola tende a homogeneizar ao congregar os estudantes por idade e ao utilizar elementos que promovem o tratamento igualitário entre eles.

No dizer de Pereira (2010), a escola, imbuída da missão de socializar o conhecimento, optou por uma seleção e organização de conteúdos produzidos a serem transmitidos num formato único e de maneira indistinta, estabelecendo-se a ideia de que todos são iguais e devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e de mesma forma (TACCA e GONZÁLEZREY, 2007).

Nesse sentido, aquele educando que não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas é rotulado de aluno ou aluna com problema de aprendizagem. E a escola, ao invés de buscar meios de solução para o “problema” a partir de mediação adequada com recursos diversos, tem, infelizmente, deixado estes à margem do processo. Essa é uma realidade do nosso sistema educacional que precisa ser mudada.

Essa atitude da escola reforça a visão fundamentada na psicologia idealista. Psicologia esta que afirma que as faculdades especificamente humanas se manifestam ao longo do processo de desenvolvimento como simples consequência do amadurecimento orgânico. Nessa compreensão, aquele que não se enquadra na norma é entendido como tendo uma disfunção individual, produto do mau funcionamento do organismo. (EDIT E TULESKI, 2010). Essa visão abre espaço no meio educacional para a medicalização dos sujeitos que não

se comportam como manda as regras ditadas sem que sejam analisadas as causas desse “mau comportamento”.

Cada vez mais cresce o número de crianças que, por apresentarem comportamentos diferentes de seus pares, são rotuladas de hiperativas, desatentas. Edit e Tuleski (2007), no artigo intitulado *Discutindo a Medicalização Brutal Em Uma Sociedade Hiperativa*, mostram dados preocupantes em relação ao crescimento do mercado farmacêutico. Segundo as autoras, de acordo com a “MS-PMB”, uma publicação suíça que contabiliza dados do mercado farmacêutico mundial, em apenas quatro anos a venda dos medicamentos para crianças diagnosticadas como portadoras de TDAH aumentou 940%. Já no Brasil, segundo a Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), entre 2003 e 2004, dois anos apenas, o número de caixas vendidas cresceu 51%. Esses dados não seriam alarmantes se na realidade houvesse um diagnóstico preciso e seguro quanto ao quadro clínico, uma vez que são inúmeros quadros que apresentam sintomas semelhantes. Não obstante, ainda há a incerteza no tocante a dimensão dos malefícios que esses medicamentos podem trazer futuramente.

Segundo Edit e Tuleski (2007),

No contexto escolar, a hiperatividade e/ou déficit de atenção apresentam-se como justificativa recorrente para o fracasso escolar de um número expressivo de crianças, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo não aprender e isentando qualquer análise do contexto escolar e do social onde estão inseridos. (p.222)

Analisando a questão apresentada pelas autoras, percebe-se que ao culpar as crianças da “incapacidade” de aprender, a escola se exime da culpa e fica livre de qualquer infortúnio quanto a questionamentos sobre as intervenções desta em relação às dificuldades dos educandos, a metodologia pedagógica e a relação professor-aluno. Edit e Tuleski (2007), nas palavras de Paiva (2001), enfatizam que grande parte da produção científica atual preferem as análises acerca das desordens mentais e de comportamento a características individuais e, ainda, não consideram a sociedade a qual o sujeito está inserido. Como defendido pela Psicologia Histórico-Cultural, a formação do sujeito enquanto um ser social se dá por meio das relações culturais e históricas estabelecidas numa relação dialógica entre o biológico e o social. Dessa forma, o psiquismo é produto da atividade humana socialmente organizada. Sendo assim, a compreensão da TDAH precisa ser analisada a partir das condições sociais e econômicas de uma determinada época histórica (EDIT E TULESKI, 2007).

Na perspectiva da formação do psiquismo como produto histórico, as referidas autoras sugerem uma compreensão para as TDAH com base na observação da nova ordem social, o

Neoliberalismo, que exige dos indivíduos cobranças excessivas que ultrapassam seus limites, tornando-os exaustos, gerando um clima de tensão não apenas nos trabalhadores como também em toda a família. Por isso, analisar a TDAH, sob a ótica do biológico, é desconsiderar que o sujeito faz parte de uma sociedade que ao mesmo tempo em que é produzida por ele também o produz. Sendo assim, a sociedade capitalista, que produz e reproduz mercadorias objetivando o acúmulo do capital, também vai produzir e reproduzir patologias com a mesma finalidade (EDIT; TULESKI, 2010).

Partindo desse pressuposto, verifica-se a urgência em desviar o foco da análise do comportamento humano do âmbito médico e clínico para direcioná-la ao âmbito educacional. Segundo Moysés e Collares (1985), “o fracasso de cada criança é resultado final da interação de grande número de variáveis que determinam o aproveitamento escolar”. Estando incluso nessas variáveis, tanto o sistema educacional quanto o contexto escolar que podem, inclusive, estarem contribuindo para o aumento do número de crianças que não têm êxito na aprendizagem escolar.

Para ampliarmos nossos conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem, o capítulo seguinte trabalhará a dificuldade escolar, o desenvolvimento do psiquismo e a importância da educação escolar para o desenvolvimento deste. Abordará também a Zona de Desenvolvimento Proximal, a mediação e a formação dos processos psicológicos superiores para que possamos compreender melhor a discussão das dificuldades escolares.

4. DIFICULDADE ESCOLAR

O aprender é um ato difícil que se desenvolve de formas múltiplas e envolve fatores diversos, dentre os quais estão a relação entre o quem aprende e o quem ensina. Dessa forma, a não aprendizagem de uma criança nem sempre está relacionada a uma causa orgânica ou biológica, mas sim a uma série de fatores intrínsecos à escola, por exemplo, a metodologia, a relação professor-aluno, a capacitação dos professores, etc. Nesse caso, quando não acontece a aprendizagem temos uma dificuldade escolar que, para Ciasca (2006), “se dá, quando uma criança não aprende por ter um problema pedagógico, relacionado à falta de adaptação ao método de ensino, à escola, ou que tenha outros problemas de ordem acadêmica”. A autora diz que, no Brasil, a porcentagem de crianças com DE gira em torno de 30% a 40% da população que frequenta os primeiros anos na escola. (p. 238).

Para Fonseca (1995), a etiologia das dificuldades escolares pode ser colocada nos níveis endógenos e exógenos. No primeiro, estão os fatores hereditários e sua influência em torno do desenvolvimento; no segundo, a influência das oportunidades e das influências multissocias, ou seja, necessidades de segurança, afeto, interação lúdica e linguística, responsabilização e independência social que determinam tanto a maturação neurobiológica quanto a progressiva aprendizagem e interação social que são fundamentais para o desenvolvimento biopsicossocial da criança.

Assim, para que a escola cumpra com seu papel de proporcionar aos educandos o prazer da cultura adquirida pela experiência social das gerações anteriores, é necessário que a mesma leve em consideração as verdadeiras necessidades dos alunos. Para isso, os professores e professoras precisam está capacitados para compreenderem de forma clara e segura o processo de aprendizagem da criança, a fim de assegurar-lhe um desenvolvimento adequado.

Fonseca (1995) diz que “de uma vez para sempre a escola tem de compreender e reconhecer que 15% das crianças não podem aprender pelos métodos tradicionais. Não nos parece justo que 15% das crianças sejam marginalizadas porque não aprendem pelo método ou pelo ritmo imposto pelos professores.” (p.358).

Nesse sentido, cumpre ao sistema educacional, bem como aos professores e professoras, buscar e desenvolver metodologias que atendam as necessidades das crianças, disponibilizando recursos apropriados, fazendo a intervenção adequada e respeitando seus ritmos de aprendizagem para que estas aprendam.

De acordo com Smith e Strick (2001), muitos alunos e alunas não conseguem um bom desempenho em virtude da incapacidade da escola de se ajustar às diferenças individuais e pessoais das crianças, achando mais fácil culpar os estudantes pelo insucesso do que reconhecer que o erro está na própria instituição.

Não são raros os casos de crianças que são encaminhadas pelos professores a especialistas com queixas de dificuldades de aprendizagem, mas quando são avaliadas não apresentam nada de anormal, demonstrando, assim, um desenvolvimento normal no processo de evolução.

Com isso, observa-se que para ocorrer uma aprendizagem efetiva é necessário não apenas uma pré-disposição do educando, mas também condições físicas e psicológicas destes para aprender, e, sobretudo, fatores relacionados ao ensino têm grande importância para a efetivação da aprendizagem.

Patto (1999), ao realizar uma análise mais detalhada sobre o fracasso escolar, dividiu o estudo histórico do fracasso escolar em três momentos. No primeiro, em virtude das cobranças dos pais em busca de solução para as crianças vítimas de seguidas repetências escolar, o governo americano passou a investir em pesquisas que chegaram à conclusão de que as crianças não aprendiam em virtude de uma deficiência cultural. Segundo a referida autora, isso é consequência advinda da “teoria’ da carência cultural que deu continuidade à explicação da “marginalidade” social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo da psicologia científica”. (p. 67).

No segundo, a autora, acima referida, demonstra que as pesquisas passam a atribuir a dificuldade de aprender a causas relacionadas à escola, a inaptidão da escola para lidar com as diferentes formas de aprender da criança. Já na terceira etapa das pesquisas, a autora entende que são as próprias práticas escolares que contribuem para o fracasso escolar e aponta instâncias diversas no processo educativo que envolvem desde os aspectos políticos e a legislação educacional até a formação e condições de trabalho do professor. Se inicialmente a culpa era da família ou dos estudantes, agora passa a ser da escola. Todavia, Patto (1999) diz que o caminho para resolução não está em achar o culpado, mas sim entender as condições de trabalho dos educadores e a sua relação com alunos e alunas.

Libâneo (1994), ao se referir ao fracasso escolar, afirma que a exclusão das crianças tem a ver, em grau significativo, com aquilo que a escola e os educadores fazem ou deixam de fazer. Segundo o referido autor, a organização curricular da escola, bem como a metodologia utilizada por esta, não tem sido capaz de proporcionar uma educação efetiva. O ensino, segundo o autor, somente será capaz de superar o fracasso escolar se os objetivos e conteúdos

forem acessíveis e socialmente significativos para serem assimilados pelos estudantes. Só assim os estudantes serão capazes de suscitar suas atividades, suas capacidades mentais e seus raciocínios para que assim construam consciente e ativamente os conhecimentos.

Em pesquisa sobre a questão cultural e fracasso escolar, Garcia (1995) afirma que

As crianças, ao fracassarem, estariam resistindo ao processo de inculcação a que são submetidas na escola, e as que têm sucesso, seriam as ‘negras de alma branca’ ou que foram ‘embranquecendo para serem aceitas, e terem sucesso, na escola e fora dela. Muitas crianças e jovens, intuitivamente e inconscientemente, criam formas de resistência ao processo de acumulação imposto pela escola, que lhe faz perder a sua identidade cultural própria. A resistência se pode verificar na indisciplina, no desinteresse, no absenteísmo, na agressividade, tão conhecidos das professoras, e tão pouco estudados do seu ponto de vista. (p.133).

Essa é, infelizmente, a realidade da escola brasileira, que tem insistido em continuar com conteúdos que pouco ou nada tem a ver com a realidade dos estudantes apoiados em metodologias ultrapassadas. Tudo isso faz com que a escola deixe de cumprir seu papel e apresente lacunas talvez irreparáveis na aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos, logo, atribuem-se para alunos e alunas a culpa pelo fracasso. O fracasso e abandono da escola impedem o estudante de se apropriar do saber sistematizado, em consequência, isso não construirá funções psicológicas mais sofisticadas que lhe proporcionariam instrumentos para atuar e transformar o seu meio social, além de construir novos conhecimentos. (Rego 1995).

Segundo Patto (1999), os alunos e alunas de nível socioeconômico cultural baixo apresentam desempenho escolar inferior, sendo, portanto, os principais candidatos a repetência e a evasão. Estes são levados ao fracasso escolar devido a qualidade de ensino que é oferecida. Dessa forma, a escola, que tem a função de socializar o saber sistematizado, tem reproduzido as desigualdades sociais e negando àqueles que já são desfavorecidos socialmente o acesso à cultura. De acordo com a autora, isso decorre da influência do pensamento capitalista, da concepção de meritocracia em que cada um ocupa o lugar que “merece” na hierarquia social. Com essa visão, estabelece-se um currículo que nada tem a ver com as crianças da classe popular.

4.1. Desenvolvimento do psiquismo

De acordo com Vigotski (1988) e Leontiev (2005), o desenvolvimento do psiquismo se dá mediante seu funcionamento por meio de atividades que os determine, constituindo, assim, condicionantes primários para o desenvolvimento psíquico tanto da complexidade dessas ações quanto das mediações para a execução das mesmas.

Para os estudiosos supracitados, as formas mais complexas do pensamento se constituem por apropriação de signos culturais, assim, a formação do pensamento se dar por meio das mediações culturais do desenvolvimento psíquico.

É por meio da interação da criança com o adulto que ela vai assimilando ativamente as habilidades construídas ao longo do tempo. Como também é por meio das intervenções constantes de adultos e crianças mais experientes que os processos mais complexos começam a se formar. (REGO, 1995). A referida autora afirma que

O processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, é longo e complexo, pois envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras (tais como: atenção deliberada, memória lógica, capacidade para comparar e diferenciar). (p. 78)

Vygotsky (2001) diz que o desenvolvimento da formação de conceitos se dá em duas esferas, uma cotidiana, que são conceitos referentes àqueles conhecimentos construídos a partir da observação, manipulação e vivência da criança; e a outra são os conceitos elaborados na sala de aula, os quais ele chama de conceitos sistematizados e adquiridos na escola. Os mesmos não são diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança. Estes conceitos, embora distintos, estão relacionados e se influenciam mutuamente.

Para tanto, Vygotsky afirma que aprender um conceito é necessário, mas jamais desprezar as informações recebidas do exterior que resulta numa intensa atividade mental da criança. Dessa forma, a aprendizagem de um conceito requer muito mais do que treinamentos mecânicos. Sobre o ensino de conceitos científicos, Vygotski (2001) diz que

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas a que se propõem a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende por sua escassez. Tem, ademais, um significado teórico muito importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros, pode nos permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral. E o surpreendente é que esse problema, no qual está contida a chave de toda história do desenvolvimento do pensamento infantil, tem sido muito pouco estudado até agora. [...]. (p.181).

No dizer de Martins (2013), Vygotski deixa claro que nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento, pois, para efetivação da aprendizagem necessita-se que haja a seleção de conteúdos e a organização da mesma. Tais condições ressaltam, de acordo com Saviani (2008), num planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e

saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas.

Nessa visão, percebe-se a importância da escola na promoção de saberes científicos, o que não se limita à transmissão de conceitos, mas sim a criação de meios que proporcionem oportunidades para que os sujeitos possam se apropriar deles e reorganizá-los.

4.2. Contribuição da educação escolar para o desenvolvimento do psiquismo

Como já foi dito, a escola tem papel decisivo para a formação dos conceitos científicos, embora se saiba que estes não são assimilados prontos. Por conseguinte, a instrução é condição essencial para o desenvolvimento. Entre esses processos há uma relação de condicionalidade recíproca, assim, a “quantidade” de aprendizagem promovida pelo ensino qualifica o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino.

Dessa forma, Vygotsky (2005) explica que

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (p. 40).

À vista disso, o autor supracitado deixa claro a importância da mediação da escola para que o aluno venha desenvolver-se e conseqüentemente elevar suas capacidades psíquicas, o que, segundo este, só se fará mediante uma correta organização da aprendizagem da criança que conduza, sistematicamente, o curso de formação do pensamento.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento se dá em dois níveis: o nível de desenvolvimento real, que expressa as capacidades conquistadas pelas crianças sem que elas necessitem do auxílio de alguém mais experiente; e o nível de desenvolvimento potencial, o qual diz respeito àquilo que a criança é capaz de fazer, no entanto, precisa da mediação de outra criança ou adulto mais experiente. Para essa distância entre o nível de desenvolvimento real do potencial, Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para o autor, o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.

Nesse sentido, o aprendizado, quando direcionado de forma adequada, cria a zona de desenvolvimento proximal.

Sendo o processo de desenvolvimento um conceito complexo, ele deve se dá mediante um processo de instrução escolar que de fato vise o pleno desenvolvimento. Se este não for adequado, bem planejado, haverá um comprometimento da capacidade de pensar dos indivíduos.

Diante dessa compreensão, a educação escolar deve primar pelo processo de desenvolvimento do educando. Para Saviani (2003),

[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Veja bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado. (p, 14)

Logo, a escola deve elevar o educando do nível de conhecimento cotidiano ao nível científico. E para isso acontecer somente por meio de um conhecimento bem sistematizado, levando em consideração as reais condições do indivíduo e desafiando-o para que saia da zona de conforto do conhecimento cotidiano, pois assim a escola pode contribuir para que o educando avance em direção aos conhecimentos científicos.

Facci (2007), fundamentada em Vygotsky, diz que o aprendizado é considerado um aspecto necessário e fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam. Segundo ele, entre desenvolvimento e aprendizagem existem relações complexas. O desenvolvimento ocorre por causa da maturação do organismo individual enquanto pertence à espécie humana, mas, por outro lado, é o aprendizado que possibilita a interiorização da função psíquica. Nessa perspectiva, entende-se que o ensino escolar tem papel fundamental na formação dos conceitos de um modo geral e específicos.

No dizer de Rego (1995), a escola tem um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Por isso que ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que é promotora de um modo mais sofisticado de analisar e generalizar o pensamento conceitual. Portanto, é por meio das atividades educativas que “as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais”. (p. 104).

Para Davidov (1998), a escola deve ser capaz de desenvolver, em alunos e alunas, as capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados, não se restringindo à transmissão de conteúdos, mas principalmente, ensinar aos estudantes a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado de modo que eles possam praticá-los automaticamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância que a escola, diferentemente de como tem agido hoje, considere a heterogeneidade que se faz presente nela e der condições a cada indivíduo para que este possa se desenvolver nos seus diferentes ritmos, respeitando suas experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento.

A condução de uma aprendizagem, que promova o desenvolvimento, requer o conhecimento da importância de conceitos necessários para uma prática pedagógica efetiva.

4.3. Conceitos fundamentais à prática pedagógica

4.3.1. Zona de desenvolvimento proximal

Vygotski (1993: pp. 238-246 apud Leontiev, 2005, et al) mostra a importância de que ao se analisar o desenvolvimento de uma criança jamais se deter naquilo que já amadureceu, mas também captar aquilo que ainda está em processo de formação. Assim, ele propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento, sendo estes: o nível de desenvolvimento atual, que segundo o autor é aquele que pode ser verificado através de testes nos quais a criança resolve problemas de forma autônoma; e o outro nível denominado de zona de desenvolvimento próximo; o qual envolve tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o adulto.

Dessa forma, a distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que realiza com o auxílio de outra pessoa mais experiente caracterizam-se, para Vygotsky (2005), a zona de “desenvolvimento potencial ou proximal”. A mesma define funções que estão em processo de maturação. A partir dessa afirmativa, compreende-se que o trabalho da escola deve direcionar atividades que impulsionem o desenvolvimento. Acerca da aprendizagem escolar o

autor diz:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança em idade escolar e no curso da sua instrução, vemos que na realidade de qualquer matéria exige da criança mais do que essa pode dar nesse momento, isto é, que esta realize na escola uma atividade que lhe obrigue a superar-se. Isso se reflete sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecundada. (...). Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de fazer é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma. (VYGOTSKI, 1993, apud DUARTE, 2007, p. 97).

A partir dessa afirmação, percebe-se a importância do professor conhecer não só os ciclos completados pela criança, mas também os que estão em via de formação para que possa elaborar estratégias pedagógicas que favoreçam esse processo. Nesse sentido, cabe uma indagação acerca das constantes queixas dos professores às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Será que as mesmas não estariam, por ventura, relacionadas a não compreensão dos educadores quanto à importância desses níveis de desenvolvimento? Ou será que o problema não está nos educadores que apenas estão avaliando o nível real sem, portanto, desenvolverem estratégias pedagógicas que proporcionem o amadurecimento dessas funções que ainda estão em via de desenvolvimento?

4.3.2 Funções psicológicas superiores

Segundo Vigotski (1999 apud Tuleski), as funções psicológicas superiores – como memória, atenção, abstração, aquisição de instrumentos, fala e pensamento – se originam nas relações do indivíduo e seu grupo social e cultural. Sendo assim, a natureza humana é constituída não apenas por fatores orgânicos, mas também pela cultura. Leontiev (1978) diz que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. Para ele ainda é preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (p. 267).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá na interação social e por intermédio do uso dos signos (objetos, forma, fenômeno, gesto, figura ou som). Destes, a linguagem é considerada um dos mais importantes que impulsiona o desenvolvimento psicológico, pois é graças à generalização verbal que a criança torna-se possuidora de um novo fator de desenvolvimento – a experiência humana-social – que se transforma no elemento fundamental da sua formação mental (LEONTIEV, 1978).

É por meio da linguagem que o ser humano desenvolve as capacidades de abstração e generalização. Para Kostiuk (2005), o domínio dos conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização. Tudo isso conduz à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas para o desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa, e à independência na assimilação de conhecimentos (p. 46-47).

Considerando que o grau de complexidade e a qualidade das mediações são condicionantes primários para o desenvolvimento psíquico, entendemos, nesse caso, que professores e professoras têm responsabilidades ímpares nesse processo, pois é a forma como compreende o desenvolvimento do psiquismo que vai guiar suas intervenções em sala.

4.3.3. Mediação

Ao nascer, o indivíduo principia a formação de sua individualidade por meio das apropriações dos elementos do meio humano imediato no qual está inserido, ou seja, são saberes adquiridos na esfera cotidiana. Para se apropriar desses saberes não precisa de uma reflexão, de uma relação consciente. No entanto, para se apropriar de conhecimentos científicos qualquer indivíduo precisa desenvolver suas capacidades reflexivas e conscientes. Dessa forma, sem a mediação necessária, ninguém passará da esfera dos conhecimentos cotidianos.

Martins (2013) aponta como função nuclear da escola a transmissão do saber sistematizado. Esta tem o papel de mediar na superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado.

Duarte (2007), comungando com essa afirmativa, diz que:

A educação escolar, ao mediatizar a relação entre cotidiano e não-cotidiano na formação do indivíduo, forma nesse indivíduo necessidades cada vez mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana (as esferas das objetivações em - si) e situam-se nas esferas não-cotidianas da prática social (as esferas das objetivações genéricas para - si). (DUARTE, 2005, p. 2)

Para o autor, uma das diferenças entre apropriação das objetivações genéricas em-si e a apropriação das objetivações genéricas para-si está que esta última exige, em princípio, a superação do caráter não-consciente, espontâneo, com que se realiza a primeira.

Nesse sentido, o processo educativo escolar desempenha papel primordial na condução do indivíduo da individualidade em-si para a individualidade para-si. Isso só será possível se o processo educativo não apenas se limitar a colocar o indivíduo em contato com

as objetivações genéricas para-si, mas também despertar nesse a necessidade constante de buscas, cujas satisfações vão gerar novas necessidades, proporcionando com isso o desenvolvimento da pessoa.

O educador se constitui como figura importante no processo de aprendizagem, uma vez que é ele quem vai desempenhar a função de mediador e possibilitar as interações entre os estudantes com o objeto de construir conhecimentos.

Para Rego (1995), as demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos dos professores e das professoras são fundamentais no processo educativo, por exemplo, a promoção de situações que incentivem a curiosidade das crianças, a troca de informações entre os estudantes que permitem o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento. Mas, para que tudo isso ocorra, é importante salientar que o ensino deve organizar-se levando em consideração tanto o nível de desenvolvimento real quanto a área de desenvolvimento iminente, o que requer uma sólida formação dos educadores para atuar de forma a promover o desenvolvimento dos alunos.

Diante do exposto, atribuir as dificuldades de aprendizagem apenas a fatores biológicos é um grave equívoco. Percebe-se que a aprendizagem também está limitada pelas condições objetivas da organização social e, principalmente, à complexidade e qualidade das mediações. Nesse sentido, entende-se que a não aprendizagem pode estar relacionada a uma prática educacional que não leve em consideração o ritmo e o jeito próprio de cada um aprender, as vivências e experiências, assim como suas necessidades.

5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo teve como modalidade de pesquisa o método qualitativo, o qual traz consigo, de maneira inevitável, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Para Minayo (2003), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atividades. Isso corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem se reduzir à operacionalização de variáveis.

A respeito da pesquisa qualitativa, Lüdke (1986) mostra que a sua natureza se baseia no ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nesse sentido, esta abordagem proporciona um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente escolar e a situação que está sendo investigada.

5.1. Caracterização do campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada com cinco professoras das séries iniciais dos turnos manhã e tarde da Escola Estadual de Ensino Fundamental Severino Barbosa Camelo, na cidade de Boqueirão-PB. A referida escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, com as modalidades de Ensino Fundamental I e II, EJA e o Pedagógico em nível médio.

No que se refere à parte física, a escola possui uma estrutura significativa com dez salas de aula, seis banheiros, uma biblioteca, sala dos professores, sala para a diretoria, laboratório de informática, sala de multimídia e cantina.

5.2. Coleta dos dados

Para coleta dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. De acordo com Mazzotti e Gwandsznajder (2004), por natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários. Segundo os autores, nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistador faz perguntas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos.

De início, procurou-se a direção da escola com a finalidade de informar a respeito da pesquisa, bem como do objetivo da mesma. Em seguida foi realizada uma conversa com as professoras para explicar a finalidade da pesquisa. Assim, foi ressaltando a importância da

participação destas para a realização do estudo. Por fim, foi realizada a entrevista semiestruturada que se encontra no apêndice A.

5.3. Análise dos dados

Trabalhamos os dados a partir da Análise do Conteúdo, que é definida por Bardin (1997) como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplica a discursos diversos. Para a autora, o método da Análise de Conteúdo consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com: (a) a pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses ou objetivos para a pesquisa; (b) a exploração do material, em que se aplicam as técnicas específicas seguindo os objetivos e (c) o tratamento dos resultados e interações. A análise foi realizada partindo do contexto de interpretação da fala das professoras sobre o entendimento do que significa para estas a dificuldade de aprendizagem.

6. COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.

O presente capítulo trata da análise e discussão dos dados coletados a partir da entrevista. O público alvo para esta pesquisa foram cinco professoras do Ensino Fundamental I, principalmente das turmas do segundo, terceiro, quarto e quinto ano, pois se espera que as crianças nessa etapa de escolaridade já estejam alfabetizadas. Vale lembrar que as referidas professoras possuem formação pedagógica em nível superior e lecionam há mais de vinte anos.

Foi realizada uma entrevista com essas professoras contendo nove questões, dentre as quais, apenas seis serão analisadas por estarem relacionadas às dificuldades de aprendizagem e à psicologia Histórico-Cultural. As professoras serão citadas, na análise, como professora A, B, C, D, E.

Os dados coletados foram categorizados e analisados da seguinte forma:

1. Consideração sobre dificuldade de aprendizagem:

Quando questionadas sobre o que compreendiam sobre dificuldade de aprendizagem as professoras responderam:

Professora A

“É não saber ler, (...) aluno mal comportado”.

Professora B

“Quando se usa várias formas e o aluno, mesmo assim, não consegue aprender (...) ele se esforça mais não consegue”.

Professora C

“Falta de atenção na sala”.

Professora D

“Criança que não escreve, não conhece as letras”.

Professora E

“Quando o aluno não tem interesse pelo assunto trabalhado em sala”.

De acordo com as falas das professoras, percebe-se que estas entendem como dificuldade de aprendizagem a falta de atenção, a não leitura ou escrita e a falta de interesse dos estudantes, demonstrando, com isso, a atribuição a esses fatores as questões intrínsecas à

criança como uma causa orgânica. Dessa forma, observa-se que a centralização da dificuldade de aprendizagem nos alunos e nas alunas não foi algo que aconteceu no início da história da definição desta, mas que se remonta até os dias de hoje no ambiente escolar.

Antes de responder a pergunta houve hesitação por parte destas, demonstrando certa insegurança nas respostas dadas. Com isso, percebe-se que não há uma compreensão segura do que é a dificuldade de aprendizagem. Confirmando o que diz Fonseca (2009), quando afirma que sobre as dificuldades de aprendizagem há muitas opiniões, poucas informações e restrito e controverso conhecimento dos vários profissionais que atuam na área.

Para Scoz (1994), os problemas de aprendizagem precisam ser compreendidos a partir de um enfoque multidimensional, nos quais se envolvam fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos que são percebidos dentro das articulações sociais. Nessa proposição, Werner (2001) assinala que o sujeito é considerado um ser social, constituído por relações culturais e históricas estabelecidas numa relação dialética entre o biológico e o social. Assim, como afirma Tacca (2007), é preciso tirar a ênfase que incide sobre o educando para entender o papel das relações com o sistema escolar, com o currículo e com as pessoas no espaço escolar.

2. Consideração sobre dificuldade escolar.

A essa questão as professoras responderam:

Professora A

“É a falta de articulação entre família e escola”.

Professora B

“É Quando a gente (professor) precisa de um apoio que não tem, falta de recurso, falta de uma equipe como: psicólogo, especialistas”.

Professora C

“Falta de interação entre família e escola (...) a culpa não é do professor, é da escola”.

Professora D

“Falta de assistência, de alguém que possa nos ajudar a enfrentar as dificuldades em sala”.

Professora E

“É quando os pais não participam, não vêm saber como está o aprendizado do filho”.

Quatro das docentes consideram como dificuldade escolar (DE) a falta de articulação entre a família e a escola. Já a professora D conceitua como DE a falta de assistência aos professores.

Ao realizar a pergunta, algumas professoras questionaram: “dificuldade de aprendizagem?!”, “dificuldade escolar?!”, como entendessem se tratar da mesma coisa. A hesitação das docentes evidencia uma incompreensão sobre a dificuldade escolar confirmando o que diz Smolka (1988). Em suas palavras, há uma confusão por parte dos educadores em diferenciar dificuldade de aprendizagem das dificuldades escolar. Ciasca (2006) considera como sendo uma dificuldade escolar a criança que não aprende por ter um problema pedagógico, relacionado à falta de adaptação, ao método de ensino, à escola, ou que tenha outros problemas de ordem acadêmica.

A resposta da professora D chamou atenção quando afirma que “a culpa não é do professor, é da escola”. Através da afirmação da mesma pode-se observar a necessidade de se livrar da culpa. Patto (1999), ao se referir ao fracasso escolar, diz que o caminho para a resolução deste não está em achar o culpado, mas sim entender as condições de trabalho do professor e sua relação com alunos e alunas.

Observa-se, ainda, que a maioria das respostas evidencia a atribuição da dificuldade escolar à família. Essa visão é percebida por Patto (1999), quando ao realizar uma análise detalhada sobre o fracasso escolar mostra que, inicialmente, este era atribuído ao educando ou à família. Essa atitude da escola de se eximir da culpa, colocando-a no aluno, favorece a reprodução das desigualdades sociais, pois segundo Patto (1999), os estudantes de nível socioeconômico cultural baixo são os principais candidatos a repetência e a evasão, fato que os levam ao fracasso escolar.

Libâneo (1994), corroborando com esse pensamento, afirma que o ensino só será capaz de superar o fracasso escolar se os objetivos e conteúdos forem acessíveis, socialmente significativos e assimilados por alunos e alunas.

A incompreensão, por parte do educador, sobre o que é uma dificuldade escolar traz prejuízos aos educandos, pois os docentes podem estar atribuindo aos alunos e as alunas uma culpa que pertence ao sistema educacional, à instituição ou mesmo ao seu trabalho em sala de aula. Dessa maneira, este educador não poderá intervir de forma efetiva diante de uma dificuldade apresentada pelos estudantes, uma vez que não compreende a origem destas.

3. Fatores que contribuem para a não aprendizagem da criança.

As respostas das professoras a esse questionamento foram:

Professora A

“Falta de apoio dos pais”

Professora B

“Alguns especialistas dizem que é falta de uma boa alimentação, eu não concordo, acho que é falta de acompanhamento dos pais”.

Professora C

“Falta de atenção por algum problema em casa com a família, falta de estrutura familiar”.

Professora D

“Acho que um ambiente familiar hostil contribui, pois a criança traz isso para a escola”.

Professora E

“Falta de amor dos pais, rigidez do professor, falta de uma boa aula”.

A maior parte das professoras atribuiu os fatores da não aprendizagem das crianças ao ambiente familiar. Apenas a professora E acrescentou como fatores contribuintes “a rigidez do professor” e “a falta de uma boa aula”. As respostas evidenciam que a atribuição à família ou à criança ainda é presente no meio educacional. Machado (2000 et al) mostra que a história desse olhar que culpabiliza o sujeito oficializou-se com o desenvolvimento das ciências humanas (século XIX), cujos argumentos isentavam a desigualdade social, inerente ao nosso sistema, das responsabilidades pelas diferenças sociais. Embora não havendo concordância entre pesquisadores sobre as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, sabe-se que mesmo não podendo ser responsáveis isoladamente pelas DA, fatores de ordem afetivo, social ou ambiental, cognitivo, pedagógico e orgânico podem interferir na aprendizagem. Fonseca (1999) afirma que um bom ambiente familiar ou social que favoreça a quantidade e a qualidade de oportunidades suficientes de interdependência entre adultos e crianças são condições mínimas requeridas para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem. No entanto, esses fatores não podem ser tomados como causa exclusiva da não aprendizagem. Para Strick e Smith (2001), muitos estudantes não conseguem um bom desempenho em virtude da incapacidade da escola de se ajustar às diferenças. Dessa forma, é mais cômodo para a escola culpar os alunos e as alunas pelo insucesso do que reconhecer que o erro está na própria instituição.

A busca para um efetivo trabalho, que promova o desenvolvimento de alunos e alunas, requer uma compreensão sobre quais metodologias atendem as necessidades das crianças de acordo com a disponibilização de recursos apropriados. Como também se faz necessário uma adequada intervenção que respeite os ritmos de aprendizagem de cada estudante, uma vez que estes são fatores decisivos para uma aprendizagem efetiva.

4. Atitude em relação às dificuldades de aprendizagem.

As respostas a essa indagação foram:

Professora A

“Ajudo fazendo outra atividade”

Professora B

“Faço a atividade mais fácil para que possam ter uma melhor compreensão”

Professora C

“Tento me aproximar mais para que possam ter uma melhor compreensão”.

Professora D

“Trago o aluno para perto de mim”.

Professora E

“Converso com os pais e tento investir mais no aluno”.

Embora demonstrem disposição para ajudar a criança que apresenta uma dificuldade para aprender, as docentes expressam, por meio das falas, despreparo para lidar com as dificuldades. De acordo com Leontiev (2005), o desenvolvimento do psiquismo se dá mediante seu funcionamento por meio de atividades que os determine. O autor aponta, como condicionantes primários para o desenvolvimento do psiquismo, a complexidade dessas atividades e as mediações para a execução das mesmas. Para tanto, ajudar a criança a superar os obstáculos encontrados no caminho educacional requer uma preparação e conhecimento das docentes acerca da aprendizagem, do contrário, a dificuldade persistirá. Facci (2007) explica que o professor deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ajudando a criança a guiar o seu caminho. A autora, fundamentada em Vigotski, (1995) afirma que o aprendizado é considerado um aspecto necessário e fundamental para as funções superiores acontecerem.

5. Papel da mediação na aprendizagem.

Sobre esse questionamento as professoras deram as seguintes respostas:

Professora A

“É importante pra ele ajudar o aluno”

Professora B

“A mediação ajuda a criança a avançar”

Professora C

“A mediação é tudo, é fundamental para que a criança aprenda”.

Professora D

“É importante”.

Professora E

“Tem valor muito grande”.

As professoras reconhecem que a mediação exerce um papel importante para a aprendizagem, porém não evidenciam conhecimento da real função da mediação no desenvolvimento da criança. Para Vigotski (1988), a mediação tem papel fundamental na aprendizagem do sujeito, pois as formas mais complexas do pensamento se constituem por apropriação de signos culturais. Assim, a formação do pensamento se dá por meio das mediações culturais do desenvolvimento psíquico. Nessa proposição, o educador se constitui como figura importante no processo de aprendizagem, uma vez que é ele quem vai desempenhar a função de mediador e possibilitar as interações com os objetos de conhecimento.

Segundo Vigotski (2001), a formação de conceitos se dá nas esferas cotidianas e não-cotidianas, sendo os conceitos cotidianos elaborados no dia a dia da criança por meio das vivências. Enquanto que os conceitos científicos são mais complexos e para serem elaborados necessitam da mediação da educação escolar. Martins (2013) aponta como função nuclear da escola a transmissão do saber sistematizado, ou seja, a escola tem o papel de mediar na superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado.

Duarte (2007) diz que “a educação escolar, ao mediatizar a relação entre cotidiano e não-cotidiano na formação do indivíduo, forma nesse indivíduo necessidade cada vez mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana e situa-se na esfera não-cotidiana da prática social” (p. 2).

6. Aprendizagem como promotora do desenvolvimento

Para essa pergunta, obtivemos como respostas:

Professora A

“Não, eu acho que não”.

Professora B

“Sim, porque tem a educação escolar e a do mundo, toda ela contribui, embora que não contribua para uma boa formação”.

Professora C

“Sim, qualquer que seja a aprendizagem, tudo influi no desenvolvimento da criança”.

Professora D

“Promove, sim, promove”.

Professora E

“Com certeza”.

A resposta da professora A, embora se aproxime do que diz a Psicologia Histórico-Cultural sobre a contribuição da aprendizagem para o desenvolvimento, não apresenta firmeza quanto a seu ponto de vista, levando-nos a inferir que não há um entendimento conciso sobre qual tipo de aprendizagem promove o desenvolvimento. Para Vygotski (2005), nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento. Para que isso aconteça, necessita-se que haja a seleção de conteúdos e a organização da aprendizagem. Saviani (2003), comungando com esse pensamento, argumenta que

... a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...] a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado. (p. 14).

Apesar das professoras B, C, D e E afirmarem que toda aprendizagem promove o desenvolvimento, a fala da professora B se destaca, pois embora reconhecendo que existe a aprendizagem cotidiana e a científica, ela se contradiz ao afirmar que ambas promovem o desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (2005), “a aprendizagem em si não é desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. (p. 45).

O referido autor propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o atual, que expressa tudo o que a criança faz de forma autônoma, e o nível proximal, o qual envolve tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o adulto. Para o estudioso, a zona de desenvolvimento potencial define funções que estão em processo de maturação. Nesse sentido, a aprendizagem que promove o desenvolvimento é aquela que incide na zona de desenvolvimento para que a criança avance, e isso só será possível se o professor ou professora conhecer não só os ciclos completados pela criança, mas também os que estão em via de formação para que assim possa elaborar estratégias pedagógicas que favoreçam esse processo.

Tendo descrito, sistematizado e analisado os dados da pesquisa, passaremos às nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo, no qual objetivamos entender a compreensão dos professores e professoras das séries iniciais acerca das dificuldades de aprendizagem, observou-se, diante dos dados apresentados pelas professoras, que não há uma compreensão segura do que é uma dificuldade de aprendizagem para as professoras. Ainda assim, as dificuldades apontadas por estas são atribuídas a fatores exclusivamente orgânicos, evidenciando, então, a prevalência da visão organicista da dificuldade de aprendizagem no ambiente escolar. Diante dessa percepção, considera-se, urgente, que haja, por parte dessas profissionais, uma compreensão para além das causas orgânicas, pois assim poderão perceber o indivíduo na sua totalidade e entender que uma prática que desconsidera a criança e o seu contexto também ignora que o homem é um ser social que se constitui em um processo histórico e, assim, é impossível entendê-lo de forma completa fora desta concepção.

A confusão entre a dificuldade escolar e a dificuldade de aprendizagem coloca em pauta a responsabilidade da escola, bem como seu efetivo papel. Nas respostas, as professoras atribuem as DE à família. Essa atitude, além de ser perniciososa, por estar atribuindo aos alunos e as alunas uma culpa que pode pertencer ao sistema educacional, à instituição ou mesmo ao trabalho dos educadores em sala de aula, favorece, também, para a reprodução das desigualdades sociais.

Para a compreensão concisa, por parte do educador, sobre o que é uma dificuldade escolar, se faz necessário, uma vez que entendendo a origem da DE, que o educador tenha condições de intervir de forma eficaz.

Por meio de estudos, partindo da visão da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que a mediação tem um papel essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e que é por meio destas que as operações mais complexas do pensamento vão se formando, necessitando assim, de intervenções adequadas que exigem atividades bem articuladas. Partindo dessa compreensão, as respostas dadas pelas professoras nos desperta um questionamento e ao mesmo tempo uma preocupação quanto ao entendimento destas acerca da mediação, pois se não há entendimento ao menos do que é a mediação, como fazê-la?

A compreensão de que toda aprendizagem promove o desenvolvimento, como foi percebida na fala das professoras, também é preocupante, uma vez que se é entendida dessa forma, infere-se que não haverá um esforço por parte dos docentes em desenvolver atividades

que instiguem avanços na zona de desenvolvimento proximal. Portanto, alunos e de alunas terão como consequência a dificuldade de desenvolver suas capacidades intelectuais.

Diante do que foi colocado, constatou-se um despreparo das professoras participantes da pesquisa sobre problemas circundantes do meio educacional, bem como dos conhecimentos necessários à prática pedagógica, a exemplo da mediação. Essa falta, não dos alunos e das alunas, mas dos docentes, põe em relevo uma necessidade de busca para uma melhor compreensão do desenvolvimento do indivíduo. Para isso, o conhecimento da Psicologia Histórico-Cultural será de grande relevância para que os professores e professoras compreendam melhor a aprendizagem e assim possam cumprir com seu papel, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- BARBOSA, Laura Monte Serra T. Psicopedagogia: **Um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2 ed. Curitiba: Bolsa Nacional do livro, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASSEDAS, Eulália (org). **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**; trad. Beatriz Affonso Neves. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BORUCHOVITCH, Evely. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, Firmino Fernandes. et al (Orgs). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem e transtorno de atenção: algumas reflexões. In: MALUF, Maria Irene (coord.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPp- Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.
- _____. **Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças**. Análise de uma prática multidisciplinar. Dissertação de mestrado, São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. Educação e saúde? Educação x saúde? Educação e saúde! **Cadernos CEDES**, n. 15, p. 7-15. São Paulo: Cortez, 1985.
- CORREIA, L. de M. **Educação especial e necessidades educativas especiais: ao encontro de uma plataforma comum: relatório apresentado ao Secretário de Estado da Educação**. Lisboa: Ministério da Educação, 2005.
- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico; investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou, Editora Progreso, 1988.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- _____. A escola de Vigotski e a educação escolar (Hipótese para uma leitura Pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. In: _____.
- EDIT, Nadia Maria; TULESKI, Silvana Calvo. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperatina. In: MEIRA, Maria Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia Histórico-Cultural. In: **Caderno de Pesquisa**, v.40, n.139, p.121-146, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a07.pdf>>. Acesso em 20 mar.2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. “- Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?”. - Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo, FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

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

_____. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 114-143.

GHIGIARELLI, Denise Ferreira. **TDAH e o processo de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/textos/textos/item/1065-tdah-e-o-processo-de-aprendizagem.html>>. Acesso em 10 Mar. de 2015.

JARDIM, Wagner Rogério de Souza. **Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. IN: LEONTIEV, Alex, et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e problema do atraso mental. IN: LEONTIEV, Alex, et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: Mudanças Necessárias. IN: TANAMACHI, Elenita de Rício, et al (Orgs). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MARTIN, E. e MARCHESI, A. (1996). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. Apud C. Coll; J. Palácios e A. Marchesi (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 24-35.

MARTINELLI, Selma de Cássia. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. IN: SISTO, Firmino Fernandes. et al (Orgs). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARTINS, Lígia Maria. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Marta KOHL de, VIGOTSKY. **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PATTO, Maria Helena Sousa. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Kátia Regina do Carmo. **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 5 mar. 2015.

PIAGET, J. **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**. Ed. Delachaux Niestlé, Neuchâtel, 1950.

REGO, T. C. Vygotski: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSSINI, Sônia D. Rodrigues; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Fracasso Escolar; estudo documental de encaminhamentos. In: SISTO, Firmino Fernandes. et al (Orgs). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, (edição comemorativa), 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**: O problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Psicopedagogia e realidade Escolar**: O problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades de Aprendizagem. IN: SISTO, Fermino Fernandes. et al (Orgs). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SMITH, Corine, STRICK, Lisa. **Dificuldade de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLKA, A.L. (1988). **Anais do I Simpósio sobre Dificuldades e Distúrbio da Aprendizagem**. Campinas: FCM/Unicamp, 34-47.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Dificuldade de Aprendizagem (DA): Doenças neurológicas ou percalço Pedagógico? In: **B. téc. Senac:a R.Educ. Prof.**, RJ. v 38,nº 03,set/dez.2012. Disponível em: <www.senac.br/media/26332/1.pdf>. Acesso em fev. 2015.

TACCA, Maria Carmen V.R; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender**. In: Psicologia, Ciências e profissão, 2007.

TULESKI, Silvana Calvo, EIDT, Nadia Maria. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia Histórico-Cultural. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.12, n.3, p.531-540, set./dez.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a07.pdf>>. Acesso em 30 fev. 2015.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. IN: LEONTIEV, Alex, et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

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

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WERNER, Jairo. **Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada que foi aplicada às professoras das séries iniciais do ensino fundamental referente à compreensão das mesmas acerca das dificuldades de aprendizagem:

- 1) O que você considera como dificuldade de aprendizagem?
- 2) O que você considera como dificuldade escolar?
- 3) Na sua compreensão, quais são os principais fatores que contribuem para a não aprendizagem de uma criança?
- 4) Ao perceber a dificuldade de aprendizagem de um aluno, qual é sua atitude em relação a isso?
- 5) Como você entende o papel da mediação na aprendizagem?
- 6) Você considera que toda aprendizagem promove o desenvolvimento da criança?