



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB
CENTRAL DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

FRANCICLEIDE FERREIRA DE SOUZA JUVENCIO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM SALAS MULTISSERIADAS

CAMPINA GRANDE-PB

2017

FRANCICLEIDE FERREIRA DE SOUZA JUVENCIO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM SALAS MULTISSERIADAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação do Curso de graduação em Pedagogia em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Guia Rodrigues Rasia

CAMPINA GRANDE-PB

2017

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

J97d Juvencio, Francicleide Ferreira de Souza.
Dificuldades de aprendizagem em salas multisseriadas
[manuscrito] / Francicleide Ferreira de Souza Juvencio. - 2017
62 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Maria da Guia Rodrigues Rasia, Departamento de Psicologia - CCBS."

1. Aprendizagem. 2. Salas multissereadas. 3. Educação. 4. Meio escolar.

21. ed. CDD 370

FRANCICLEIDE FERREIRA DE SOUZA JUVENCIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação do Curso de graduação em Pedagogia em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba.


DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM SALAS MULTISSERIADAS

Aprovada em: 07/11/2017

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Maria da Graça Rodrigues Rasia (Orientadora)
(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB)


Profª Drª Neisânea Batista da Silva
(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB)


Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre
(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB)

CAMPINA GRANDE – PB

2017

Aos meus pais, Francisco e Maria Francileide, pela dedicação, força, apoio e incentivo me colocando sempre nas mãos de Deus, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que sempre esteve comigo, sempre presente em minha vida, não permitindo que fraquejasse e desistisse, multiplicando as minhas forças diante das dores, me dando coragem e fé para seguir adiante e pela oportunidade que me foi concedida. Gratidão!

Aos meus pais, Francisco e Maria Francileide, pela preocupação, carinho e cuidado, essa vitória é nossa. Amo vocês!

Ao meu esposo Wellington José que sempre persistiu nesse sonho, dando-me força e incentivando-me a chegar ao término deste curso. Obrigada pelo carinho!

A minha filha Lara Maria, razão da minha vida, presença constante em todos os momentos áridos e felizes. Agora sim, a atenção será dada totalmente a você minha flor.

Ao meu sogro José Simonildo (IN MEMORIAN) que em vida sempre me apoiou e me incentivou a seguir esse caminho e na sua vida espiritual deve estar feliz e sorrindo em ver minha felicidade e vitória. Quanta falta me faz!

À minha sogra Dona Socorro pela motivação, cuidado, atenção e contribuição, como também aos meus irmãos (Flávio, Fábio, Flávia) e cunhados (Flávio, Kátia) pela torcida.

As amigas de curso, em especial as parceiras Ana Maria e Andreza, agradeço o carinho, a amizade e atenção. A convivência durante estes anos foi muito gratificante.

À todas as pessoas que direta ou indiretamente, de várias formas influenciaram e cooperaram para a realização deste trabalho: Izabel, Rafaela, Dôrinha, Washington, minha madrinha Maria José, Sandra, Yohana, Nem.

À professora Kátia Ramos, fico muito grata por sua disponibilidade e colaboração ao formatar este trabalho.

À minha orientadora, a professora doutora Maria da Guia Rodrigues Rasia, que com sua dedicação, atenção, persistência e competência me ajudou a chegar até aqui. Os mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho tem como título: Dificuldades de Aprendizagem em Salas Multisseriadas, tendo como objetivo principal conhecer tal fenômeno em sua manifestação mais geral, identificando as causas no meio escolar. A pesquisa utilizou-se do método qualitativo e para a realização do estudo, o processo inicial se deu a partir do contato com a escola pesquisada. O estudo teórico e a aplicação do instrumento de coleta assim como a análise dos dados ocorreram de forma processual. Os dados da pesquisa foram coletados através de uma entrevista semi-estruturada com professores em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os dados revelaram que as dificuldades são presentes e constantes no meio escolar e sugerimos caminhos significativos de aprendizagem com a participação da família, do professor, e principalmente da escola enquanto mediadora de ações no processo.

Palavras-Chave: Dificuldades. Aprendizagem. Salas multisseriadas

ABSTRACT

The present work has as its title: Learning Difficulties in Multi-serial rooms with the main objective to know this phenomenon in its more general manifestation, identifying the causes in the school environment. The research used the qualitative method and for the accomplishment of the study the initial process was given from the contact with the research school. The theoretical study and the application of the instrument of collection as well as the analysis of the data occurred in a procedural way. The research data were collected through a semi-structured interview with teachers at a Municipal School for Early Childhood Education and Elementary Education. The data revealed that difficulties are present and constant in the school environment and we suggest significant ways of learning with the participation of the family, the teacher, and especially the school as a mediator of actions in the process.

Keywords: Difficulties. Learning. Multi-Serial Rooms

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 08 |
| 1. SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 10 |
| 1.1 O papel do cérebro na aprendizagem..... | 15 |
| 1.2 Dificuldade de Aprendizagem (DA) e Dificuldade Escolar (DE) | 18 |
| 2. O QUE SÃO SALAS MULTISSERIADAS | 29 |
| 3. FORMAÇÃO DOCENTE..... | 34 |
| 4. O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 40 |
| 4.1 Identificação da Instituição..... | 44 |
| 4.2 Universo e perfil dos sujeitos pesquisados | 45 |
| 4.3 Os alunos..... | 45 |
| 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 47 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 55 |
| REFERÊNCIAS..... | 58 |
| APÊNDICE..... | 62 |

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem compreendem-se a partir de um enfoque multidimensional, abrangendo fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/ sociais e pedagógicos. O maior desafio das dificuldades de aprendizagem reside na qualidade do ensino como também na excelência dos suportes e serviços oferecidos pelo sistema educativo.

A pesquisa teve o intuito de averiguar as dificuldades de ensino e aprendizagem em salas multisseriadas. O interesse pelo tema se justifica por vivenciar esta realidade no cotidiano escolar, tornando-se necessária a implantação de novas propostas pedagógicas, que envolvam todos os segmentos da educação: escola, família e aluno, visando minimizar a situação das classes multisseriadas, criando um espaço de discussão no ambiente escolar para tratar a problemática da dificuldade de aprendizagem.

A partir de conversa e entrevista com professores atuantes desta modalidade de ensino, buscou-se responder à pergunta que suscitou o estudo: Quais as maiores dificuldades de aprendizagem encontradas em salas multisseriadas?

A dificuldade de aprendizagem é uma temática que assola as escolas, porém são nas salas multisseriadas que as dificuldades se evidenciam de forma bem mais acentuada. O planejamento de ensino é um dos desafios para os educadores que nelas atuam. As práticas pedagógicas são supérfluas, os professores se queixam de não conseguirem atender a todos os alunos ao mesmo tempo, sendo difícil dar conta de toda essa situação, ficando desmotivados diante do insucesso dos alunos, por falta de um olhar diferenciado para com este modelo de ensino. No entanto, os alunos não são os únicos a serem avaliados neste contexto.

Os professores das escolas dessas turmas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nas turmas.

A própria escola, a ação docente, o sistema de ensino, devem estar abertos e se submeterem a críticas, enfim, todos devem ser avaliados. Assim, a avaliação

passa a ser vista como uma forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorá-lo.

Tal avaliação deve contemplar os processos cognitivos, como também aspectos formativos de constituição de identidades coletivas, através do vínculo entre a prática educativa com a comunidade na qual está inserida. Todas as ações pedagógicas devem estar voltadas para a garantia dos direitos de aprendizagem, de modo que os alunos se apropriem de conhecimentos e desenvolvam habilidades, fortalecendo e construindo também identidades coletivas e individuais em consonância com princípios fundamentais que representam conquistas sociais de valorização de culturas locais, luta contra preconceitos e desigualdades.

Objetivou-se o conhecimento da realidade das classes multisseriadas, buscando identificar alguns problemas que dificultam o desempenho do docente e atrapalham na formação do aluno.

Os objetivos específicos foram: analisar o funcionamento de classes multisseriadas, bem como observar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e suas dificuldades. Para fundamentar o trabalho, buscamos referenciar teoricamente os percursos desta pesquisa alicerçada por alguns autores, entre os quais citamos Fonseca (2009), Freire (1996), Lüdke (1986), Minayo (1999), etc, bem como, várias leituras de artigos disponíveis em revistas.

O presente estudo está estruturado da seguinte forma: O primeiro capítulo, trata-se do histórico sobre as dificuldades de aprendizagem, enfatizando o papel do cérebro, como também mostrando a diferença entre a dificuldade de aprendizagem e a dificuldade escolar. No segundo capítulo, dissertamos sobre as salas multisseriadas.

No terceiro capítulo, explanamos a respeito da formação do professor. Como toda essa trajetória se constitui num processo de investigação e pesquisa, no quarto capítulo falamos sobre o caminhar metodológico da pesquisa, a metodologia aplicada, a coleta de dados, a identificação da instituição, como também o perfil dos sujeitos pesquisados e dos alunos.

No quinto e último capítulo, evidenciamos sobre a apresentação e análise dos resultados da pesquisa.

Nas considerações finais, traçamos algumas reflexões acerca das situações de aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem.

1. SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Falar de dificuldade de aprendizagem é algo bem complexo, pois não há uma definição clara que abranja tal dificuldade. Durante muitos anos (séculos XVII – XIX), educadores e terapeutas refletiam sobre tal questão, orientados pelo enfoque orgânico através do desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, em especial da Psiquiatria. Os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria datam dessa época e eram feitos em laboratórios anexos a hospícios, com a rígida classificação, “anormais”, dada aos pacientes dessas instituições.

Posteriormente, o conceito de “anormalidade” começou a ser transferido dos hospitais para as escolas: 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 (SCOZ, 1994,p.19).

Alguns conceitos psicanalíticos foram incorporados na área médica desmistificando a visão dominante de doença mental e as concepções correntes acerca das causas das dificuldades de aprendizagem. Passaram a ter ênfase tanto a influência ambiental a respeito do desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida, como a dimensão afetivo-emocional determinante do comportamento e dos seus desvios. Isso acarretou uma mudança terminológica designando que as crianças que apresentavam problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar eram “criança problema” e não “criança anormal”.

Desse modo, houve substituição dos instrumentos da medicina, com o apoio em anomalias genéticas e orgânicas, por instrumentos da psicologia clínica, de cunho psicanalítico, que buscava causas dos desajustes infantis no ambiente-sócio familiar.

Os professores de psicologia, em grande escala, inicialmente, eram médicos com formação em Psiquiatria, Psicopatologia. Daí a construção teórica e instrumental da própria psicologia ter uma participação justa e decisiva dos profissionais da área médica, de modo a direcionar para aquisição de uma identidade pautada num modelo médico.

O movimento da Escola Nova foi outra vertente que repercutiu significativamente no pensamento educacional brasileiro, norteando a política da educação dos anos 1920 aos anos 1960.

O movimento buscava respostas para problemas educacionais brasileiros em experiências educativas já consagradas nos Estados Unidos e em países da Europa, baseadas numa nova concepção de infância, que reconhecia a especificidade psicológica da criança, em contraposição aos pressupostos filosóficos e psicopedagógicos do ensino tradicional (SCOZ, 1994, p. 21).

Tudo era importado, mas a Escola Nova propunha respeitar as diferenças individuais que veio da ciência piagetiana, dar ênfase a necessidade de uma pedagogia que fosse coerente com a natureza humana. Porém, tal proposta inicial, visando à criação de uma nova complementação entre a Pedagogia e a Psicologia, acabou numa redução psicológica para explicar os problemas de aprendizagem.

No entanto, a Escola Nova, atribuindo somente a fatores individuais físicos e psicológicos, as causas dos problemas de aprendizagem, não levou em consideração que o projeto seria inviável diante de uma sociedade dividida em classes em que os determinantes econômicos, políticos e sociais mais amplos é que regem essa sociedade.

O social não é o único fator existente, mas também a exigência do fator psicológico na visão interdisciplinar, a multiplicidade de aspectos apresentados pelo ser humano que não podem ser esquecidos durante a abordagem de questões referentes aos problemas de aprendizagem.

Faz-se necessário compreender os problemas de aprendizagem numa perspectiva multidimensional, isto é, numa fusão entre os fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/ sociais e pedagógicos, perceptíveis dentro das articulações sociais.

A psicopedagogia (década de 1980) em decorrência da eficácia na prática clínica, buscou se estruturar como corpo de conhecimento e se transformou em campo de estudos multidisciplinares com o objetivo de recuperar uma visão global do processo de aprendizagem e de tais problemas. A categoria profissional dos psicopedagogos a partir dos anos 60, se expandiu e se organizou na busca inicial das causas do fracasso escolar por meio de sondagem de aspectos de desenvolvimento físico e psicológico do aprendiz.

Os indivíduos que possuíam dificuldades na escola nessa época, eram encarados como portadores de disfunções psiconeurológicas, mentais e/ou psicológicas pelos psicopedagogos presos a uma concepção organicista e linear, com conotação claramente patologizante.

Os conceitos de Disfunção Cerebral Mínima (DCM) e o de Distúrbios de Aprendizagem (Afasias, disgrafias, discalculias, dislexia) trazidos por alguns pesquisadores, foram ideias difundidas nos consultórios particulares e posteriormente chegaram às escolas onde as crianças que tinham dificuldades para ler e escrever foram classificadas como disléxicas e hiperativas (as mais agitadas), problemas dos quais, às vezes, eram considerados como disfunções cerebrais. Com isso, as crianças tinham que ser encaminhadas a profissionais da área médica que intensificavam o diagnóstico dos professores, e recorriam, com frequência, a uma linha medicamentosa de tratamento.

O conceito de DCM permitiu uma aceitação maior da criança pelo professor e pelos pais, uma vez que, portadora de uma “doença” neurológica, ela não poderia ser responsabilizada pelo próprio fracasso (SCOZ,1994, p.24).

No entanto, os professores ficaram sem motivação diante disso, não investindo na aprendizagem. Nos consultórios de atendimento psicopedagógico foi reforçada a explicação organicista de problema de aprendizagem, dando ênfase, novamente, a questão da postura medicalizadora vigente na época.

A divulgação das propostas escolanovistas repercutiu também no pensamento psicopedagógico. Os psicopedagogos foram levados, diante da ênfase nos aspectos afetivos da aprendizagem, a utilizarem um número excessivo de testes e de instrumentos mensuráveis, para tentar encontrar índices que os levassem a um diagnóstico. Mais tarde, tal medida se mostrou ineficaz e prejudicial, pois alguns alunos eram tachados de incapazes para aprender.

Recentemente os psicopedagogos vêm reformulando sua linha de análise à luz de contribuições de várias áreas de conhecimento como a Psicologia, Antropologia, Linguística, Psicolinguística e, em especial, as contribuições de Ferreiro (1985,1986) que busca novos caminhos para entender a construção da aprendizagem da leitura e da escrita, partindo da teoria piagetiana. Ela dá outra dimensão com relação à concepção de problema de aprendizagem, pois considera

como hipóteses, muitos dos erros que a criança comete, com frequência, na produção oral e escrita, elaborando a construção do próprio conhecimento.

Segundo Scoz (1994, p. 25):

As ideias de Ferreiro também contribuem para que as escolas possam rever sua atuação frente aos alunos, procurando avaliá-los não em termos de respostas “boas e más”, mas pelo processo que os leva a tais respostas. A partir do momento em que respeitar a etapa de desenvolvimento na qual os alunos se encontram, e souber trabalhar esse limite, introduzindo propostas de trabalho ricas e desafiadoras, as escolas poderão transformar os “erros” dos alunos em algo construtivo.

O trabalho do autor L. S. Vigotski (1988) é uma vertente que contribui para dar outra dimensão à concepção de problema de aprendizagem, através do modelo histórico-cultural. Segundo Vigotski (1988), o desenvolvimento cognitivo das crianças é primeiro, determinado por processos biológicos e guiado, depois, pelas interações sociais com adultos, que realizam a iniciação e mediação do desenvolvimento das habilidades cognitivas pelas interações sociais. As crianças internalizam as operações e as direções verbais fornecidas pelos adultos ao passo que vão crescendo, dirigindo assim, seu próprio pensamento.

Diante disso, existem dois níveis de desenvolvimento que especificam as reais relações entre processo de desenvolvimento e capacidade do aprendiz: o nível real que refere-se ao desenvolvimento mental da criança, ou seja, aquilo que ela consegue fazer por si mesma, sozinha; e o nível potencial, que refere-se aquilo que a criança ainda vai aprender e/ou atingir para solucionar seus problemas, mas orientada por um adulto ou pessoas mais capacitadas. De acordo com Scoz:

A distância entre o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial é chamada zona de desenvolvimento proximal. Através dela, podemos dar conta não só dos processos de maturação já completados, mas também dos processos em vias de se desenvolver, demonstrando que o que uma criança pode fazer com assistência hoje, poderá fazer sozinha amanhã (1994, p. 26-27).

Isso implica dizer que a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) serve como indicação das funções mentais em processo de complementação ainda, podendo obter informações importantes para melhor delinear de forma instrucional e para

uma avaliação individual, ao concentrar os métodos diagnósticos naquilo que a criança pode fazer com orientação externa ou sem ela.

Sem desconsiderar o valor dos testes no diagnóstico de alguns problemas de aprendizagem, Vigotski (1988) chama a atenção para a restrição do seu alcance como instrumento de medida, fazendo decair os modismos da psicométrica ainda tão arraigados em nosso meio.

O problema de aprendizagem não se restringe somente à própria criança, é necessário considerar com mais rigor as diferenças na qualidade do ambiente social da mesma, por isso o conceito de zona de desenvolvimento proximal relativiza os métodos de diagnóstico dos problemas de aprendizagem e o papel da aprendizagem é revisto também, de forma que passa a ser um momento privilegiado no processo de desenvolvimento da criança, dando-lhe a possibilidade de ativar um conjunto de processos internos na esfera das inter-relações com as demais pessoas, que são absorvidos depois pelo próprio curso de seu desenvolvimento interior, transformando-se, finalmente, em aquisições internas.

Isso não quer dizer que a aprendizagem, seja por si só, desenvolvimento, porém uma organização correta da aprendizagem leva ao desenvolvimento da mente mobilizando todo um conjunto de processos de desenvolvimento, que sem o auxílio da aprendizagem é impossível de ser ativado.

É preciso entender a aprendizagem como um processo intensamente social, que foque nas formas de aprender de maneira emergente, não propondo uma instrução programada, mecânica muitas vezes, restrita somente às dificuldades, mas que aposte nas crianças, em suas capacidades, propondo trabalhar levando em consideração suas qualidades e não seus defeitos.

Analisando esse panorama é permitido questionar o grande número de avaliações psicoeducacionais que acabam transferindo um problema social de ensinagem para o âmbito individual, de aprendizagem. De acordo com Meira (2003), essas avaliações se restringem a diagnosticar o aluno, na grande maioria dos casos. Desta forma, se aceita a queixa tida como real, como um dado concreto, verdadeiro, situada no indivíduo. É importante frisar que tais práticas legitimam a culpabilização da criança pelo não aprender, tornando-a alvo de rotulações como portadora de distúrbios de aprendizagem com facilidade.

O distúrbio de aprendizagem trata-se de um termo genérico e se refere a um grupo heterogêneo de desordens que se manifestam por dificuldades na aquisição e no uso da audição, da fala, escrita e raciocínio matemático. Tais desordens são intrínsecas ao indivíduo o que presume ser uma disfunção de sistema nervoso central.

No entanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer de forma concomitante com outras desordens como: distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, pode também sofrer influências ambientais (diferenças culturais,...) ou fatores psicogenéticos. Porém, não resultam diretamente destas condições ou influências. Daí a importância de entender o papel do cérebro na aprendizagem no tópico seguinte.

1.1. O papel do cérebro na aprendizagem

O nosso cérebro é a mola propulsora que comanda o corpo e é de extrema importância na aprendizagem como um todo. De acordo com Fonseca:

O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) introduzido por Samuel Kirk em 1963 não é ainda hoje consensual, quer em termos de elegibilidade quer de identificação. Todavia a condição de DA é amplamente reconhecida como um problema que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola, e freqüentemente projeta-se ao longo da vida adulta (2009, p. 139).

Mesmo com a explosão sem medida da investigação produzida nas últimas décadas, das avançadas medidas políticas e educacionais em resposta ao crescimento preocupante do insucesso como também do abandono escolar, do fraco desempenho dos estudantes em exames nacionais e internacionais, das diversas tentativas para ampliar a qualidade de formação dos docentes, das pressões praticadas pelos pais, enfim, as DA continuam gerando muitas discussões, questionamentos.

Os indivíduos que apresentam DA são portadores de um potencial intelectual considerado médio, não possuem perturbações visuais ou auditivas, sendo motivados em aprender e introduzidos num processo em que o ensino é eficaz para a maioria, mostram dificuldades imprevistas em alguns tipos de aprendizagem, a saber:

- de índole escolar e ou acadêmica, isto é, simbólica ou verbal, como aprender a ler, a escrever e a contar;
- de índole psicossocial e ou psicomotora, isto é, não simbólica ou não verbal, como aprender a orientar-se no espaço, a andar de bicicleta, a desenhar, a pintar, a interagir socialmente com os seus pares, etc. (FONSECA, 2009, p.139-140).

As DA podem impedir de forma inexplicável e criar obstáculos no aprendizado da fala, na audição, na leitura, na escrita, no raciocínio, na resolução de problemas matemáticos, etc, podendo prolongar-se no decorrer da vida.

Trata-se de um tema de reflexão interdisciplinar complexa exatamente porque o sujeito (aluno, estudante, formando, etc.) quando aprende uma dada tarefa (ler, escrever, contar, pensar, etc.) apresenta uma combinação única e original de talentos (áreas fortes) e de vulnerabilidades (áreas fracas), ou seja, um perfil de aprendizagem muitas vezes não detectáveis pelos instrumentos de diagnóstico habitualmente mais utilizados (FONSECA, 2009, p. 140).

Mesmo os testes formais de inteligência, que contabilizam o Quociente Intelectual (QI) não bastam para identificar DA, visto que crianças, jovens (sobretudo os jovens sobredotados) que apresentam QIs superiores à média, revelam dificuldades específicas na aprendizagem como dislexias, disortografias e discalculias.

De acordo com Fonseca (2009), pesquisas internacionais convergiram em algumas concordâncias de idéias a respeito do fenômeno das DA, a saber: na sua diversificação, embora cerca de 80% tenham enfoque na dislexia e na disortografia; na sua ocorrência em todos os níveis de QI e também em todos os níveis socioeconômicos; no seu envolvimento genético bem como em sua constatação em várias gerações na mesma família; em sua co-morbilidade, principalmente com a epidemia silenciosa dos défices de atenção com hiperatividade ou sem ela; nos sinais de discordância entre o potencial de aprendizagem normal e seu aproveitamento escolar abaixo do normal; em suas estruturas cerebrais atípicas como assimetrias hemisféricas, etopias, displasias, etc.; em seus pré-requisitos lingüísticos sejam eles fonológicos, morfológicos, semântico-sintáticos, léxicos, entre outros; em seus pré-requisitos cognitivos relacionados ao conhecimento básico e processamento de informação, ou seja, o input - integração/planificação e o output

– feedback, com automatização descodificativa e codificativa fraca (hipótese de disfuncionamento cerebeloso e vestibular), etc.

O cérebro é o órgão da aprendizagem e da civilização, porém é inevitável no ser aprendente que a aprendizagem o envolva, tendo que processar informação para que ela se verifique. Ao aprender, o cérebro necessita de processar o material a ser aprendido, independente de cada sujeito o realizar de maneira diferente, de acordo com a preferência do seu estilo de aprendizagem.

A leitura, por exemplo, implica processar letras que têm categorizações fonológicas específicas para serem descodificadas e compreendidas. De um processo de captação visual, o cérebro tem em seguida de categorizar formas de letras com sons, por meio de processos auditivos complexos a fim de inferir significações cognitivas contidas em palavras que compõem um texto (FONSECA, 2009, p. 153).

Depois de devidamente descodificada, a informação uma vez integrada é retirada e armazenada para que gere a compreensão, o nexos e a sequência de eventos da informação escrita.

Para que a criança ou o jovem leia, o cérebro deve estar envolvido em funções psíquicas superiores tais como a atenção e a concentração; a discriminação, a análise e síntese de letras e sons; a compreensão do sentido do texto; a memorização das conexões e relações narrativas; recordar os atores, personagens e locais referidos; a relembrada das minúcias e detalhes do texto; desenvolver conclusões, etc.

A criança ou o jovem terá dificuldades de recontar e de compreender significados na leitura se tiver problemas de atenção, de percepção analítica (análise), de memorização e relembrada de dados de informação, entre outros, pois a mesma não tem acesso à informação devido a seu processamento ser frágil, fragmentado e, seu cérebro não opera harmoniosamente, de forma eficaz e integrada visto que a interação entre ela e a tarefa não se verifica, daí surgem dislexias, disortografias ou discalculias, mais precisamente as famosas DA.

As DA originam por vulnerabilidade sistêmica dos seus processos de informação, visto que o cérebro não causa lesões, fica intacto.

A lesão cerebral grave, por exemplo, pode implicar diversas incapacidades de aprendizagem (afasias, agnosias, apraxias,

alexias, agrafias, acalculias, etc.); em contrapartida, as lesões cerebrais mínimas, que estiveram na fase de fundação do estudo das DA, podem implicar não incapacidades, mas dificuldades de aprendizagem (disfalias, disgnosias, dispraxias, dislexias, disgrafias, discalculias, etc., embora nem sempre sejam detectadas com os processos de diagnósticos neurológicos mais avançados, como por exemplo: a eletroencefalografia, a ressonância magnética, a emissão de pósitrons, etc., técnicas estas que ajudaram imensamente a compreender a natureza neurofuncional das DA. (GALABURDA, 2005 apud FONSECA, 2009, p. 154).

A aprendizagem abrange um processo funcional dinâmico que integra quatro componentes cognitivos primordiais que são o *input*, relacionado a audição, visual, etc; a *cognição*, que abarca a atenção, memória, integração, processamento simultâneo e seqüencial, compreensão, etc; o *output*, que compreende o falar, discutir, desenhar, observar, ler, escrever, contar, resolver problemas, etc; e a *retroalimentação*, que implica repetir, organizar, controlar, regular, realizar, etc.

Portanto, aprender envolve unidades funcionais do cérebro que estejam em perfeita interação, pois o indivíduo pode experimentar DA se essa dinâmica neurofuncional não for harmoniosa.

1.2. Dificuldade de aprendizagem (DA) e dificuldade escolar (DE)

As DA são um fenômeno que apresentam diversificação, ocorrem em todos os níveis socioeconômicos, como em todos os níveis de QI. Porém, há muitas discussões ainda, muitas incertezas, muitas indagações e controvérsias a respeito das constatações de alguns consensos citados acima. Será que as DA exemplificam uma corrente contínua de dificuldades, desde a comunicação não verbal à verbal, desde os défices da linguagem oral à linguagem escrita e quantitativa? Será que os problemas na aprendizagem são fenômenos diversos? Será que as crianças, jovens, e jovens com dislexia são diferentes das crianças ou jovens maus leitores? As DA sutis e severas são discutidas em sua natureza? Que nível de análise pretende-se dedicar às DA? Será que o nível psicológico com os testes de inteligência é suficiente? Será que a abordagem médica, genética ou neurocientífica, resolve? Será que a DA trata-se tão somente de uma visão sociocultural, sócio-histórica ou pedagógica? Será que as DA estão ligadas ao indivíduo ou ao sistema educacional, ou é resultado de suas interações complexas? O diagnóstico tem dado explicações

a respeito das causas? Por que será que o diagnóstico tradicional não oferece estratégias de intervenção reeducativas eficientes? As DA serão recuperáveis com interferências uniterapêuticas ou unirreabilitativas extraordinárias, ou seja, psicofarmacológicas, visuais, posturais, fonológicas, metodológicas, etc, ou deverão ter uma intervenção multidisciplinar e mais co-terapêutica?

Existem muitas opiniões, pouca informação, em que o conhecimento sobre o assunto é limitado, controverso, enquadrando as DA às questões sociais mais urgentes como as aprendizagens escolares, por isso, não é de se estranhar que as DA ainda não mereçam ou usufruam de uma definição consensual dos médicos, psicólogos, professores, formadores, terapeutas, investigadores, sociólogos, entre outros profissionais que atuam nesta área.

Os abismos são grandes ainda para que se possam compreender as DA devido a sua complexidade como também a sua diversidade, haja vista a sua contribuição em muitas investigações, em dados, em explicações teóricas para seu esclarecimento.

Diversos fatores interferem no processo de aprendizagem, como o estímulo, a motivação e o ambiente no qual o aluno está inserido. A dificuldade é algo adquirido, por isso, diversas áreas do cérebro precisam ser estimuladas, para termos a habilidade.

Já a dificuldade escolar tem origem pedagógica e está relacionada a problemas no método e na estrutura de ensino, na adequação escolar e em aspectos emocionais, além de dificuldades socioeconômicas, culturais e no meio onde a criança vive.

A disfunção neurológica é a característica principal que diferencia crianças com distúrbios de aprendizagem das crianças com dificuldades de aprendizagem (ROCHA, 2004). Baseando-se nesta definição, é possível considerar que as dificuldades de aprendizagem são removíveis facilmente, por se constituírem em problemas no processo ensino-aprendizagem, não relacionadas a fatores biológicos que resultam de disfunções do sistema nervoso central (SNC).

Segundo Fonseca (2004, 1984) as DA são um conjunto heterogêneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, ou outras expressões de significado semelhante, revelando dificuldades significativas e ou específicas no processo de aprendizagem verbal, no caso a aquisição, integração e expressão de

uma ou várias habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo.

Vários autores introduzem no conceito das DA, além das DA verbais e simbólicas, também as DA não verbais ou não simbólicas que envolvem combinações de problemas de orientação, posição e visualização espacial, de atenção e concentração, de psicomotricidade, integração, imitação, percepção e competência social, entre outros, fortalecendo a explicação filogenética e neurofuncional dos dois hemisférios cerebrais em qualquer tipo de aprendizagem humana.

Deste modo, as DA abrangem subtipos relacionados com o hemisfério esquerdo que é mais centrado nos subtipos verbais, fonológicos ou psicolingüísticos, que são dificuldades de leitura e de escrita, e com o hemisfério direito, centrado nos subtipos não verbais ou psicossociais, que são a socialização e a comunicação.

Os diferentes subtipos decorrem de investigações (cerca de 40 anos) mesmo não sendo mutuamente exclusivos, porém conectados intimamente, são investigações que colocam dois aspectos da definição das DA, sendo elas, geral e subtípica.

A definição geral propõe subtipos formais que se referem com o aproveitamento escolar, como também subtipos informais que se referem ao comportamento social, cabendo outros subtipos mais específicos, em cada um deles, respectivamente.

As DA não verbais (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 dificuldades 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. Ao contrário, o padrão das DA verbais (DAV) sugere dificuldades acadêmicas mais na leitura e na 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 (FONSECA, 2009, p. 143-144).

Desta recente subdivisão das DA vem à tona uma verdade evidente e árdua para a sua compreensão, isto é, a relação inseparável entre a aprendizagem e a integridade do cérebro, ou entre as DA e as disfunções cerebrais, consubstanciadas

no seu processo neuromaturacional e neurofuncional dinâmico, seja na criança, no jovem ou no jovem DA, a expressão de múltiplas relações e interações intra e inter-hemisféricas que a sustentam.

Os axiomas de definição mais debatidos devem levar em consideração que as DA ocorrem num contexto educacional adequado com condições e oportunidades de ensino suficientes, eficientes, conseqüentemente não atípicas ou irregulares, que sugerem que a criança ou o jovem está, ou foi, incorporada num sistema de ensino adequado para a maioria, seja no ajustamento do currículo, seja na competência pedagógica e instrucional dos professores e ao contrário, as dificuldades de aprendizagem podem refletir dificuldades de ensino ou dispedagogia.

O processo de ensino-aprendizagem inclui um modelo complexo de interação entre três componentes que são o professor, o currículo, ou seja, o conjunto de tarefas, e os alunos, podendo ser, em síntese, equacionados nos dois modelos: isósceles e eqüiláteros.

O modelo isósceles propõe que, o professor mantém com o currículo ou com o método de aprendizagem oficial ou tradicional, íntimo respeito com a operacionalidade de suas práticas pedagógicas, deixando de lado ou descuidando do estilo de aprendizagem, das competências de processamento de informação e do nível dos pré-requisitos, ou seja, nível de prontidão dos alunos.

Este modelo tem a tendência de gerar mais DA e mais insucesso escolar por falta de impedimento entre as suas componentes, o que implica uma elevada distância e uma fraca mediatização entre o professor e o estudante e, conseqüentemente, entre o currículo.

Já o modelo eqüilátero propõe que o professor pode dominar o currículo, estruturar e gerir através de vários níveis de aprendizagem, a saber: lenta, normal ou rápida, levando em consideração as características do potencial de aprendizagem, a diversidade e a heterogeneidade do perfil cognitivo, isto é, das áreas fortes e fracas dos alunos.

Este modelo tem a tendência de promover uma elevada mediatização, uma interação total e flexível entre os três componentes, mediatizador, mediatizado e currículo adaptado, impulsionando desta forma modificabilidade cognitiva e sustentabilidade dos processos de ensino-aprendizagem envolvidos, diminuindo, conseqüentemente, as DA como também o insucesso escolar, de forma que o

ensino mediatizado favorece a proximidade entre o mediatizador e os mediatizados, fazendo face ao currículo de forma cooperativa e mais centrada nos perfis cognitivos.

Em nenhum critério de diagnóstico confiável as DA podem ser conotadas como deficiência mental, pois em termos de necessidades especiais constituem por essas características um grupo completamente distinto. Por isso, as DA podem ocorrer mesmo em criança, jovem e sobretudo em jovens sobredotados, visto que há muitos exemplos de figuras influentes da cultura, da economia, da arte e da ciência que foram identificadas com DA na sua infância e adolescência tais como Leonardo da Vinci, Walt Disney, Tom Cruise, Einstein, entre outros.

No entanto, é importante compreender que cada criança, jovem ou jovem com DA, é um ser aprendente diferente e, neste caso, deve ser avaliado e habilitado como um indivíduo total, único e evolutivo, pois podem revelar competências e talentos interessantes em outras áreas e apresentar aproveitamento escolar adequado, visto que muitos deles chegam mesmo a concluir cursos superiores.

A questão do potencial de discrepância, ou seja, desigualdade, discordância, sugere a colocação de outro axioma das DA, o potencial de integridade neuropsicológica (PINP). Apesar de ser estimado e diagnosticado normalmente por neuropsicólogos, deve ser respeitado também, não sendo identificada qualquer deficiência ou patologia nas crianças, jovens ou jovens DA, seja sensorial (visão ou audição), mental, neurológica ou motora.

Mesmo o PINP sendo invulnerável e intacto à luz dos diagnósticos mais comuns e familiares, a maioria das crianças ou jovens como também jovens DA, revelam uma combinação de habilidades e dificuldades sejam elas disfunções, distúrbios, dificuldades, problemas, entre outros, afetando o processo de aprendizagem onde necessariamente o funcionamento do cérebro (dois hemisférios e três unidades funcionais lúrianas) está implicado, como o órgão da aprendizagem por excelência que é cuja transformação neurofuncional mais acelerada ocorre exatamente entre os anos iniciais da escolaridade.

Uma das razões das dificuldades na leitura e na escrita pode ser encontrada no PINP, isto é, na integridade e na especialização dos dois hemisférios, pois ler exige a descodificação de fonemas, um rápido processamento seqüencial de optemas, um mapeamento cognitivo compreensivo, etc. Tais processos neurológicos

que compõem o ato da leitura ocorrem e são dirigidos pelo hemisfério esquerdo e se lesionado provoca alexia, uma incapacidade na leitura.

Como inúmeras investigações têm provado (GALABURDA, 1989, 1985; GALABURDA e col. 2005, 1979, 1978), as crianças ou os jovens DA, sobretudo disléxicos, possuem um hemisfério direito mais potente que o esquerdo, por isso tendem a apresentar talentos nas competências visuoespaciais, visuoespaciais e visuográficas, nas competências de resolução de problemas, nas competências holísticas de pensamento, nas competências musicais, etc. As funções analíticas, como as fonológicas e seqüenciais da leitura, ao contrário das globais, são-lhes mais difíceis de dominar (FONSECA, 2009,p. 150).

Muitos talentos no âmbito da criatividade, da computação e da arte fazem parte da história das DA, por isso muitos disléxicos chegam a serem considerados pensadores espaciais.

O domínio e o uso da linguagem escrita (descodificação e codificação) são as áreas mais vulneráveis que estão particularmente relacionadas, podendo integrar problemas de notação alfabética, numérica ou outra.

Portanto, as DA podem resultar da combinação de défices de processamento, seja fonológico, visual ou auditivo, com reflexos na chamada lenta ou na recuperação pouco automatizada de dados da informação, por isso a razão de alguns défices cognitivos serem associados a certas causas de ordem neurológica.

O conjunto destes défices pode apresentar várias causas, principalmente ocorridas no desenvolvimento neurológico precoce, podendo produzir dificuldades na aquisição da leitura, da escrita, do ditado, da resolução de problemas, entre outros, que só podem ser ultrapassadas com métodos de aprendizagem alternativas.

As DA devem conter fatores de exclusão não devendo se relacionar com qualquer tipo de deficiência, implicando, portanto, a integridade bio-psico-social do indivíduo, seja sensorial, socioemocional, mental, motora, cultural, etc. Isto quer dizer que a criança, jovem e também jovem DA não aprende de maneira normal ou harmoniosa, porém não são portadores de deficiência visual, auditiva, mental, motora ou socioemocional, muito menos que as DA podem resultar ou emergir num contexto social de privação afetiva, de miséria, de pobreza, de abandono ou desvantagem socioeconômica ou socioafetiva.

As DA devem conter também fatores de inclusão as caracterizando de forma efetiva psicoeducacionalmente como necessidades ou características invulgares e que se enfocam nos problemas de processamento de informação que são a essência do processo de aprendizagem, envolvendo a interação entre o ser-aprendente, ou seja, o aluno, o estudante, o formando, o sujeito, e a tarefa, ou seja, ler, escrever, contar, etc.

Quando alguém aprende qualquer coisa, como ler ou escrever, está sempre em jogo um processo de informação entre o *sujeito aprendente* (o aluno) e a *tarefa*, neste exemplo, a leitura ou a escrita. Independentemente de qualquer processo de aprendizagem ser diferente para cada criança ou jovem ou também jovem com DA, dado o seu perfil de característica ser único e individual, [...] a aprendizagem envolve sempre uma *interação entre o sujeito e a tarefa* (FONSECA, 2009, p. 151-2).

Isto implica dizer que a aprendizagem por ser uma mudança de comportamento provocada pela experiência entre um momento inicial, em que a tarefa não é dominada, e um momento final, em que a tarefa passa a ser dominada e automática, os dois componentes devem ser considerados para percebê-la, isto é, tanto o sujeito aprendente, (o sujeito, o aluno) como a tarefa, (ler e escrever) abrangendo também os materiais (livros, fichas, jogos, letras ...) e os recursos que serão utilizados nesse processo.

Aprender, sem dúvidas, é a tarefa mais importante da escola. É sabido que muitas crianças ou jovens aprendem sem dificuldades, com a maior facilidade, já outras, apesar de seu potencial de aprendizagem normal, não aprendem por meio de uma instrução convencional.

O aprender na escola, principalmente nas etapas iniciais de escolarização, cumpre um papel importante no processo de desenvolvimento da criança onde uma diversidade de fatores individuais e ambientais interfere no processo de aprender. Em meio aos fatores internos, as variáveis afetivas são consideradas como importantes na compreensão do envolvimento da criança com as situações de aprendizagem, o que acaba influenciando no desempenho escolar e no desenvolvimento da personalidade.

Nesse contexto, as dificuldades de aprendizagem escolar referem-se ao atraso escolar, que tem como característica a reprovação, baixo rendimento, ou prejuízos na aquisição de conhecimentos esperados.

Segundo Weiss (1992), a aprendizagem se caracteriza como um processo que integra o pensar, o sentir, o falar e o agir, visto que neste processo as rupturas e inibições implicam dificuldades.

Como consequências destas dificuldades, se manifestam o atraso escolar e o baixo rendimento, envolvendo uma complexidade de fatores.

O corpo, a condição cognitiva de aprendizagem e a dinâmica do comportamento constituem, segundo Pain (1992), os três planos que se inter-relacionam para garantir as condições internas da aprendizagem (FUNAYAMA, 2000, p. 79).

De acordo com essa conceituação o corpo é tido como a infra-estrutura neurofisiológica cumprindo a função de mediador da ação, já a condição cognitiva refere-se às estruturas que permitem a organização dos estímulos e do conhecimento e a dinâmica do comportamento se caracteriza como o processamento da realidade e a ação sobre o meio.

Os aspectos afetivos em conjunto com os aspectos cognitivos e biológicos, são identificados na maioria das vezes como fatores individuais, interno da criança, que ou de forma isolada ou em interação determinam as condições de aprendizagem.

Já os fatores externos como a escola e a família podem ser considerados como fontes de recursos ou de limites para a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Marturano, 1997). O ingresso da criança na escola na maioria das culturas corresponde a uma fase de desenvolvimento socialmente decisiva. De acordo com Erikson (1971), a criança nessa etapa experimenta a necessidade de ser reconhecida pela realização das tarefas valorizadas através do meio ambiente. Segundo Lindahl (1988) as diferenças e especificidades na busca de realização e competência são determinadas na maioria das vezes pelas expectativas que a própria criança, sua família e a escola irão desenvolver em relação à escolarização.

Nesta concepção, variáveis internas e externas se aproximam, propondo a interdependência desses fatores de modo que as variáveis internas refletem de certa maneira seu contexto de inserção.

Nesse sentido, variáveis internas como crenças, escolhas, atribuições causais, expectativas de sucesso, sentimentos e memórias influenciam a motivação acadêmica, funcionando como mediadores de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1994 apud FUNAYAMA, 2000, p. 80).

Na medida em que a criança desenvolve estratégias de aprendizagem, o processo de aprendizagem se efetiva de forma favorável, acessando para isso recursos cognitivos, metacognitivos e afetivos.

Martin e Marchesi (1995) analisando o processo de aprendizagem enfocam que a aquisição de informações depende do conjunto de habilidades e conhecimentos prévios do indivíduo como também das suas habilidades metacognitivas (capacidade de controle sobre os processos cognitivos).

É imensa a diversidade das DA, por isso faz-se necessário ter consciência dos problemas das crianças ou jovens e também jovens com DA, respeitando alguns dados de investigação, pois os mesmos implicam em sua identificação precoce e em seu diagnóstico psicoeducacional. É de suma importância a necessidade de treinar profissionais para a identificação precoce, como também recolher dados de muitas pessoas, principalmente dos próprios pais.

A educação une-se a um processo de transmissão cultural entre gerações, ou seja, os pais e os professores tidos como seres experientes, e as crianças, jovens ou alunos tidos como seres inexperientes, numa interação humana que é exclusiva da espécie.

Todo o processo de interação da criança ou jovem desde que nasce até que entra para as instituições escolares é a chave determinante para identificar sinais de risco que interferem com a maturidade e qualidade dos pré-requisitos que podem tender, mais tarde, para as DA ao longo do percurso escolar (FONSECA, 2009, p.159-160).

As crianças ou os jovens que são privados ou muito desfavorecidos socialmente e culturalmente, apresentam muitas DA por outros motivos que não biológicos ou neurológicos, porém essencialmente por motivos do tipo psicossocial interferindo assim, de forma dialética com aquelas.

A fragilidade do seu desenvolvimento neurológico expresso em atrasos psicomotores, lingüísticos, cognitivos, socioemocionais, entre outras ordens, trata-se

de um impedimento sério para o desenvolvimento de competências de aprendizagem.

Uma das estratégias profiláticas e preventivas mais importantes para reduzir e minimizar os efeitos das DA é a identificação precoce na Educação Infantil, ou mesmo antes dela, pois é neste período crítico de desenvolvimento que a plasticidade neuronal é maior, o que implica em efeitos de uma intervenção compensatória e em tempo útil, podendo acarretar conseqüências bem positivas nas aprendizagens posteriores.

Para que essas estratégias preventivas se desenvolvam, é preciso considerar além dos educadores e professores, os próprios pais, pois conhecendo muito bem os seus filhos podem observar neles padrões de desenvolvimento diferentes mesmo que seja na mesma família, como por exemplo, eles podem notar que um dos seus filhos tem mais dificuldades no domínio alfabético que outro, ou que tem mais resistência para aprender a ler, ou é mais distraído e sem coordenação.

Os pais devem levar em consideração tais questões, isto é, se preocupar seriamente, observando diariamente, pois em sua reflexão não profissional podem detectar sinais muito importantes para organizar uma avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem de seus filhos tais como: esquecimento, dificuldades de expressão lingüística, inversão de letras, ou seja, escrita do nome espelhado, dificuldades em lembrar as letras do alfabeto, dificuldades em recuperar a seqüência das letras do alfabeto, se existe algum histórico de DA na família, dificuldades psicomotoras, isto é, na tonicidade, postura, lateralidade, estruturação e organização do espaço e do tempo, ritmo, etc, dificuldades nas aquisições básicas de atenção, concentração, interação, afiliação e imitação, confusão com pares de palavras que soam igual (vaca-faca, tua-lua, etc), dificuldade em nomear rapidamente objetos e imagens, dificuldades em reconhecer e identificar sons iniciais e finais de palavras simples, dificuldades em juntar os sons ou fonemas para formar palavras simples, dificuldades em completar palavras e frases simples, dificuldades em memorizar e reproduzir números, sílabas, palavras, pseudopalavras, frases, pequenas histórias, etc.

Estes sinais são identificados facilmente por pais e professores, e ambos, devem trabalhar em conjunto, para que a cooperação, a ação simultânea envolvente e a interação permanente aliada à comunicação possam encontrar meios,

alternativas de suporte e de apoio pedagógico, minimizando os efeitos das DA na criança, no jovem ou também no jovem DA.

Segundo Fonseca (2009, p. 164) “o processo de identificação precoce deve ser seguido de um processo de avaliação mais intensivo, mais dinâmico e não meramente formal”.

Se existe dificuldade de aprendizagem, é comum ocorrer também dificuldade escolar, ou ocorrer as duas. Imagine tal situação em uma sala multisseriada, por essa razão constata-se na maioria dessas salas a ocorrência maior da dificuldade escolar que dificulta o trabalho do professor onde o mesmo não estando por dentro da situação, atribui a dificuldade ao próprio aluno, o rotulando.

O enfoque no processo de escolarização e não nos problemas/distúrbios de aprendizagem tem a intenção de romper com a atribuição da responsabilidade pelo não-aprender à criança ou a distúrbios de aprendizagem e sua origem é entendida muitas vezes somente como psicológica, biológica ou emocional. O psicólogo deveria intervir favorecendo a reflexão, do professor e da criança, sobre os estereótipos na escola, fazendo-se acreditar que a dificuldade no processo de escolarização é da criança, daí os resultados elevados de repetência, evasão, exclusão e rotulação.

Dificuldades no âmbito individual tido como distúrbio de aprendizagem deveriam se tornar uma suposição quando fossem acabadas todas as informações e análises sobre a escola, e como resultado do trabalho de investigação e intervenção, fosse constatada a adequação da escola, tarefa árdua.

Diante disto, a seguir, no capítulo 2 será dado o enfoque nas salas multisseriadas.

2. O QUE SÃO SALAS MULTISSERIADAS

Segundo Aranha (2006, p. 190) “o processo de urbanização provocou o aumento da população nas cidades, dando início a uma pequena burguesia, dedicada ao comércio interno.” De acordo com a ótica de crescimento urbano, industrial e econômico, em meados do século XX, por volta de 1930, foi aí que a população do campo encontrou muitos interesses no meio urbano, migrando para esses locais, onde buscavam estabelecer residência e dedicar-se assim ao trabalho nas fábricas que surgiam. Por outro lado, os interesses pela educação cresciam e muitos pais buscavam na cidade uma educação de qualidade, isto é, uma melhor educação para seus filhos.

Foi aí que iniciou a história da educação no campo, pois foi uma maneira de reter os trabalhadores neste espaço, visto que a economia brasileira ainda baseava-se no modelo agrário-exportador.

Segundo Sehnem (2001, p. 22-23), “as elites preocupavam-se com a educação rural devido ao grande fluxo migratório campo-cidade que ocorreu na primeira e segunda metade do século XX. Preocupavam-se com o crescimento populacional urbano e a possível baixa da produtividade do campo”. Isto quer dizer que, segundo a autora, a educação foi tratada como um mecanismo de contenção migratória. Para tentar solucionar os problemas causados pela migração da população do campo para a cidade, a elite preocupada, pensava em um modelo de escola com as características seguintes:

(...) num determinado tipo de escola, que atendesse as orientações do ruralismo pedagógico. Propunha-se uma escola integrada às condições locais regionalizadas, cujo objetivo escolanovista reforçava essa posição ‘da escola colocada à realidade’, baseada no princípio de ‘adequação’ e assim colocava-se ao lado das forças conservadoras (...) (MAIA, 1982, p. 5 apud SEHNEM, 2001, p. 24).

Foi assim que surgiu o ensino no campo, que segundo Silva (2003) era através da criação de classes multisseriadas, com várias turmas agrupadas, pelo fato do número de alunos nessas escolas geralmente serem reduzidos. Mesmo amplamente difundido no século XX, o ensino em classes multisseriadas atualmente vem sendo questionado, ou seja, vem enfrentando situações de desigualdades em

comparação com as classes regulares de ensino, em especial às localizadas nos centros urbanos, no tocante a qualidade do ensino oferecido, por exemplo.

É evidente na comunidade urbana um privilégio relativo, especialmente para as classes sociais mais favorecidas economicamente, podendo usufruir paradoxalmente das ofertas educacionais extracurriculares. Na área rural isso não acontece, pois a escola é o único meio de lazer e socialização, na maioria das vezes, devido ao distanciamento geográfico em que as famílias se encontram.

Complementando o pensamento com um excerto extraído do IV Colóquio Nacional Educação e Contemporaneidade e com base nos estudos de Piza e Sena (2001):

As escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria, por isso, os professores e os administradores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Porém, o desaparecimento natural não existe na história, trata-se, sempre, de funções sociais que cumprem ou deixam de cumprir para desaparecerem ou para recriarem. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentrando o século XXI (MATOS, 2010).

É possível relacionar este mito da não-qualidade de ensino aos currículos e planos de estudos existentes nas escolas do campo, pois geralmente esses documentos são baseados nas propostas encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação, que as formula de acordo com as necessidades das escolas urbanas, estando totalmente desconexos da realidade, do contexto ao qual estão vinculados. Daí a ineficácia dos currículos, criando-se, dessa forma, mitos a respeito da falta de qualidade existente nestas instituições.

Porém, uma forma de reinventar tal entendimento seria a implantação de uma proposta exclusiva, própria às escolas do campo, de forma que estas pudessem vir a contemplar as experiências como também as necessidades dos estudantes envolvidos no processo.

Neste sentido, (ARROYO, apud MATOS e WIZNIEWSKY et AL, 2012) fala da implantação de uma escola pautada em um modelo que trabalhe os interesses, ou seja, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores (as) do campo, em suas várias formas de trabalho e organização, em um processo

permanente, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias no tocante ao desenvolvimento social e econômico desta população de forma igualitária. Para a sua implementação, são condições fundamentais a identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo.

Machado e Cardoso (1988) apontam, a respeito da eficácia da educação, a importância da implantação de uma escola baseada nos princípios freireanos que, preserve e valorize a cultura regional, dando possibilidade de, através desta cultura, haver uma melhoria e aperfeiçoamento das condições de vida; viabilize um processo educativo em articulação com as expectativas da comunidade rural, dando oportunidade para a integração entre a escola e a comunidade e assim identificar os conteúdos e objetos que levem o aluno a compreender, analisar, expressar, transformar sua realidade em conjunto com o seu grupo social; integre a educação aos demais setores da comunidade rural norteando a atividade da escola como agência de mudança social e que o aluno seja o sujeito histórico de tal mudança.

Fica claro que, uma educação no campo deve estar vinculada à realidade dos educandos nela inseridos, ligando-os ao meio em que vivem para que possam construir aprendizagens efetivas e significativas, duradouras e indispensáveis a suas vidas.

Milhões de brasileiros estudam em classes multisseriadas de escolas rurais. Porém, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007) a qualidade da educação dessas escolas é negativa e deixa a desejar. Um dos grandes desafios pedagógicos são as escolas reunirem em uma sala apenas, alunos de diferentes idades e com níveis escolares variados. Segundo o INEP, classes multisseriadas são aquelas que “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de alunos responsáveis pela classe” (INEP, 2007, p.25). Geralmente, estas classes possuem um professor que ensina todos os alunos de vários níveis escolares.

Diante disso, a educação no campo apresenta dificuldades no tocante à escolarização e à qualidade da educação, sem adequações necessárias no atendimento a escolarização rural e a realidade que os professores e alunos vivenciam.

Embora haja um avanço às legislações específicas a educação do campo e classes multisseriadas, não houve qualidade no atendimento escolar aos alunos do

meio rural. Algumas das muitas dificuldades da educação do campo são: ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar, propostas pedagógicas inexistentes e desatualizadas, classes multisseriadas com educação de baixa qualidade, professores sem habilitação e não efetivados, demonstrando que a realidade brasileira e a qualidade da educação do campo são negativas.

Segundo o INEP, fatores como ausência de capacitação para professores, falta de material adequado, falta de infra-estrutura básica, podem estar relacionados com as dificuldades educacionais. E todos esses fatores devem favorecer a atividade docente e garantir a afetividade do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho dos professores é afetado tanto quanto o desempenho dos alunos, isto é, as condições existenciais da escola, a estrutura precária, dificuldades quanto ao transporte. O outro fator são as atribuições dadas aos professores, o acúmulo de funções, pois como as escolas da zona rural são pequenas, o único professor é responsável ainda pela administração e gestão escolar, limpeza do espaço, enfim, uma carga de tarefas e com isso, o esgotamento do profissional.

É importante ressaltar também a pouca experiência do professor numa obrigação que lhe é imposta, em desenvolver a docência em uma turma com várias séries, e a experiência acumulada conta muito.

As comunidades e professores inseridos nesse contexto não têm acompanhamento das Secretarias Estaduais e Municipais, tendo um tratamento diferenciado das escolas urbanas, onde estas são mais privilegiadas no acompanhamento pedagógico e nos recursos materiais.

A organização, o trabalho pedagógico e seu planejamento são desafios para o professor que deve organizar seu tempo e atender todos os níveis, com planejamento de aulas diferentes e atividades também diferenciadas para todas as séries.

Os pais participam pouco e não ajudam seus filhos com os conteúdos, pois trabalham na agricultura e possuem baixa ou nenhuma escolaridade, o que prejudica o rendimento do aluno, além do trabalho infantil. Contudo, o professor ao longo de sua trajetória deve construir e reconstruir saberes pedagógicos para acompanhar sua atuação docente.

As escolas do campo apresentam muitas dificuldades, como a multissérie que é uma característica marcante. É importante ressaltar a luta das escolas do campo

para funcionar e dar possibilidades das crianças terem acesso ao conhecimento, o patrimônio da humanidade.

A educação como um todo é marcada por problemas como dificuldades de acesso, ausência de qualidade, infraestrutura precária, evasão escolar, enfim. É no campo que tais dificuldades são maiores, por falta de políticas públicas.

A organização das escolas do campo é uma característica fundamental e é de grande importância uma reflexão das condições de funcionamento e permanência destas escolas, a prática docente e o projeto político pedagógico (PPP), pois há um número elevado de matrículas dos alunos no campo. Porém, há um desrespeito para com essas escolas apresentando estruturas precárias de funcionamento, carência de materiais pedagógicos, falta de políticas públicas que garantam aos professores melhores condições para desenvolverem sua prática docente de forma adequada.

A maioria dos alunos do campo é carente na questão econômica e principalmente na falta de atenção de seus familiares, pois na maioria das vezes os pais trabalham o dia inteiro e não têm tempo, principalmente em ajudar nas tarefas escolares dos filhos, pois alguns são analfabetos e outros possuem o Ensino Fundamental incompleto.

Diante de tanta dificuldade dessa realidade, é importante refletir a qualidade de ensino nessas escolas multisseriadas, no tocante ao processo de letramento e alfabetização dos discentes, se estão aprendendo, desenvolvendo o senso crítico, refletindo a sua identidade cultural para garantir seu direito à cidadania e a construção da autonomia.

Uma prática docente envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor. Por isso, faz-se necessário uma formação permanente do professor para que o mesmo reflita criticamente sobre sua prática. Diante disto, será abordado, a seguir, um pouco sobre a formação docente.

3. FORMAÇÃO DOCENTE

A partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, a luta dos educadores trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, no quadro de movimento mais geral da democratização da sociedade, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade como também a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.

No que tange a formação do professor, o Comitê Nacional, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e em seguida e até hoje a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), têm papel primordial no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação dos recursos humanos para a educação dentro de uma visão tecnicista imperante no pensamento oficial.

Os anos 80 marcaram a quebra com o pensamento tecnicista predominante na área até então.

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

Esta concepção emancipadora de educação e formação avançou na busca de superar as diferenças entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, ao passo que a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos, como a concepção de profissional de educação, tendo na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade, parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo escolar.

Os educadores vêm construindo a concepção de base comum nacional de forma teórica e prática, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão (ANFOPE,1992) e que atualmente é tida como poderoso referencial na busca de garantir a igualdade de condições de formação.

Em sua construção, os princípios gerais do movimento manifestam a compreensão dos educadores para a necessidade de a concepção da forma de organização da escola estar vinculada a formação do educador, as grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores na construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária.

A luta pela formação do educador está inserida na crise educacional brasileira, e parte de uma problemática mais ampla, reflexo das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção altamente desigual, excludente e injusta, colocando a maioria da população em um patamar de desemprego, exploração e miséria.

Já nos anos 90 (denominados Década da Educação) houve o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, onde a escola teve papel preponderante. Nessa década, a educação e a formação dos professores ganham estratégica importância para a realização das reformas educativas (FREITAS, 1999).

As referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estreitamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação das novas gerações (FREITAS, 1999, p. 143).

Para que a análise do trabalho docente seja concebido como uma unidade, faz-se necessário examinar a articulação entre as condições subjetivas, ou seja, a formação do professor, e as condições objetivas, ou seja, as condições efetivas de trabalho que englobam a organização da prática escolar e a remuneração do professor.

As condições subjetivas têm como características o trabalho humano visto que todo trabalho humano se constitui numa atividade consciente, como enfatiza o trecho clássico de O Capital (MARX, 1968, 202) a respeito dessa questão: No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual

opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Ao planificar a sua ação, o homem age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, o que dependerá do grau de objetivação do processo de trabalho em questão. A atividade de ensino escolar é realizada com a presença de professor e alunos onde o professor mantém autonomia na escolha e realização de metodologias, bem como selecionar os conteúdos e atividades pedagógicas que sejam adequadas aos seus alunos, de acordo com seus interesses, suas necessidades e dificuldades.

O significado do trabalho dos professores é formado pela finalidade da ação de ensinar, ou seja, pelo seu objetivo, como também pelo conteúdo concreto que se efetiva através das operações realizadas de forma consciente pelo professor, levando em consideração as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Mesmo que o processo de apropriação e objetivação seja sempre um processo educativo, com a mediação de uma ou mais pessoas, mesmo não havendo consciência da característica da situação, o trabalho do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento, apresenta particularidades, isto é, a educação formal é qualificada como diferente por ter como finalidade específica, propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos permitindo expressão elaborada para entender a realidade social.

A finalidade do trabalho docente consiste, todavia, em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social, isto é, o professor teria uma função de mediação entre a formação do aluno na vida cotidiana em sua apropriação, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos, costumes e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc (DUARTE, 1993).

A própria existência da escola, de acordo com Saviani (1991b, p. 23) está voltada “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

A formação profissional trata-se de um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir com

maestria o processo de ensino, implicando, assim, numa contínua interpenetração entre a teoria e a prática, ou seja, em que a teoria esteja vinculada aos problemas reais, postos pela experiência prática e a ação prática esteja orientada teoricamente.

É muito complicado trabalhar com um ensino seriado, conteúdos específicos a cada série, numa turma de alunos com diversas características no nível, ritmo de aprendizagem e contexto socioculturais os mais diversos em que o professor se vê ali com as mudanças políticas e propostas impostas precisando improvisar, despreparados.

É possível criar situações coletivas que valorizem e cultivem o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já usa em sala, porém requer organização de tempos e espaços dos saberes, das experiências de socialização de forma respeitosa e exigindo dos educadores novos compromissos com a ação pedagógica. “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças.” (FREIRE, 1996, p. 11).

De acordo com Freire (1996) é preciso uma reflexão crítica sobre a prática, pois ensinar não é transferir conhecimento e sim criar soluções, possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (FREIRE, 1996. p. 25).

Há o ato de ensinar e aprender, pois quem ensina aprende e quem aprende ensina. Para que o professor dirija com competência o processo de ensino, é preciso uma formação profissional que é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor, implicando em uma contínua interpenetração entre teoria e prática. É preciso fazer uma tomada de consciência a respeito do papel que um professor deve assumir e qual o sentimento de pertencimento que se tem enquanto profissional de ensino.

Ensinamos procurando dar o melhor de nós mesmos, dentro de dispositivos institucionais que nos foram propostos, pondo em prática procedimentos didáticos que tentamos elaborar de maneira menos ruim possível... Porém, jamais devemos perder de vista que o

acontecimento pedagógico não pode ser programado por ninguém. Podemos fazer de tudo para que ele ocorra, empenhar-nos para torná-lo plausível... Mas, felizmente, ele será sempre excepcional. Embora bastante previsível, ele não deixa de ser, quando ocorre, inimaginável (MEIRIEU, 2006, p. 47).

É de suma importância sempre ressignificar a prática, refletindo criticamente sobre ela. O planejamento do ensino é uma das responsabilidades que o professor deve ter. Vai além de uma obrigação, é uma forma de garantir a sua autonomia como profissional. De acordo com Freire, a prática não planejada “produz um saber ingênuo, um saber de experiência [...] (na qual) falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (1996, p. 43). É na falta de um planejamento realizado pelo próprio docente que são impostos modos de agir padronizados e não reflexivos, que muitas das vezes são contrários às concepções dos próprios professores. O planejamento, no entanto, é uma ação autoformativa, que propicia a articulação entre o que sabemos, o que fazemos e o que vamos fazer. Segundo Gomez (1995, p. 10), ao planejarmos, aprendemos a “construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas”.

O planejamento também é um instrumento de democratização, visto que quem não planeja não permite que outros participem de forma ativa das ações, pois estará inseguro diante do que virá, ou seja, está sempre improvisando. Quando planejamos, permitimos uma leitura mais ampla da situação e envolvemos outros sujeitos e saberes para alcançarmos o que almejamos. Resumindo, trata-se também de uma postura respeitosa para com aqueles com quem desenvolvemos a ação pedagógica e para com nosso próprio desenvolvimento.

Atualmente, quando se discursa sobre a valorização do magistério e sua profissionalização, é profunda a desqualificação, a desvalorização deste profissional, pois se privilegia a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado quando se deveria investir totalmente no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas.

No tocante a formação continuada, as políticas públicas atualmente reforçam a concepção pragmática e conteudista da formação de professores, onde deveria ser uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global

para o profissional da educação, aliado à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, devendo ser entendida como:

Continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

Defendida pelos educadores como dever do Estado e das instituições contratantes, públicas e privadas, e direito dos professores, tal formação tem essa relação invertida nas políticas educacionais atuais.

No capítulo seguinte, o enfoque será dado à metodologia da pesquisa e como se deu o seu caminhar.

4. O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Nesse tipo de investigação, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboraram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Para Minayo (1999, p. 107) “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”.

Lüdke (1986), Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de pesquisa qualitativa e apresentam cinco características fundamentais a respeito desse tipo de estudo, a saber:

Primeiro, que a pesquisa qualitativa tem como sua fonte direta de dados o ambiente natural e como seu principal instrumento, o pesquisador. Isto implica em um contato direto entre o pesquisador com o ambiente e a situação investigada. De acordo com Lüdke (1986, p. 11), “a justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto.” Para entender um determinado objeto, deve se levar em consideração as circunstâncias particulares, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas, que devem fazer referência também ao contexto onde aparece, isto é, à situação.

Segundo, porque os dados coletados são predominantemente descritivos e o material obtido rico em descrições de pessoas, acontecimentos, situações, incluindo transcrições de entrevistas, depoimentos, fotografias, entre outros. Citações são sempre usadas para dar subsídio a uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são importantes.

O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (LÜDKE, 1986, p. 12).

A terceira característica mostra que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O pesquisador se interessa em estudar um dado

problema para verificar como, o mesmo, se manifesta nas atividades, procedimentos e interações do dia a dia, do cotidiano.

Com relação à quarta característica, diz que o foco de atenção especial pelo pesquisador é o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, tentando captar a perspectiva dos participantes, ou seja, a sua maneira de encarar as questões que estão sendo focadas.

Ao revelar os pontos de vista dos participantes, o pesquisador precisa ter cuidado com a acuidade de suas percepções, procurando assim meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que possam ser confirmadas ou não.

A quinta característica funda-se na análise dos dados que tende a seguir um processo indutivo cuja preocupação dos pesquisadores não é buscar evidências para comprovar hipóteses definidas antes do início dos estudos. É basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima que se formam as abstrações ou se consolidam.

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve (LÜDKE, 1986, p. 13).

A pesquisa qualitativa ou naturalística segundo os autores Bogdan e Biklen (1982) seria como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, envolvendo a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, dando mais ênfase ao processo do que ao produto e, sobretudo, se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

Para que a pesquisa aconteça faz-se necessário promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre certo assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

O porquê do estudo se deu a partir do tema dificuldades de aprendizagem em salas multisseriadas, através do estudo de um problema que despertou o interesse e a preocupação pelo tema.

Vale lembrar que a pesquisa é uma atividade humana e social e traz de forma inevitável a carga de valores, de preferências, de interesses e princípios que orientam o pesquisador onde o seu papel é justamente de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências estabelecidas a partir da pesquisa.

Com base nisto, foram escolhidos para serem entrevistados professores que atuaram e atuam em salas multisseriadas, exercendo funções como professores e ainda responsáveis pela escola como um todo.

O método de coleta de dados escolhido foi entrevista (Apêndice), uma poderosa arma de comunicação. A mesma representa um dos instrumentos básicos para se coletar dados. Em quase todos os tipos de investigação utilizados a entrevista é uma das principais técnicas de trabalho, desempenhando papel importante nas atividades científicas e em muitas outras atividades humanas. Para Minayo (1999, p. 107) “a entrevista - tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de colheita de informações sobre determinado tema científico - é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo”.

A entrevista é do tipo semi-estruturada, pois se desenrola a partir de um esquema básico, mas não aplicado de forma rígida, permitindo que o entrevistador realize as adaptações necessárias.

A entrevista semi-estruturada para Minayo (1999) trata-se de uma combinação de perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, visto que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. Segundo Lüdke (1986), qualquer tipo de entrevista exige uma série de exigências e de cuidados, primeiramente um grande respeito pelo entrevistado, desde um local, horários marcados e cumpridos como lhe convém até total garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se preciso for.

Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada (LÜDKE, 1986,p.35).

De acordo com Haguette (2000), a entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo obter informações por parte do outro, o entrevistado, onde as

informações são obtidas através de um roteiro de entrevista que consta de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida.

Lüdke (1986) aponta a importância de, inicialmente, haver um caráter de interação que deve permear a entrevista, mais do que outros instrumentos de pesquisa que geralmente estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado.

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE, 1986, p. 33-34).

As informações fluirão de maneira notável e autêntica na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, recíproca. Existe uma grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas que é a captação imediata e corrente da informação desejada sobre os mais variados tópicos e praticamente com qualquer tipo de informante.

Uma entrevista bem elaborada permite que se aprofundem pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, no caso do questionário, como também pode atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, no caso de pessoas com pouca instrução formal, pois seria inviável a aplicação de um questionário escrito. Isto a torna particularmente útil.

A entrevista torna-se importante porque se realiza cada vez de maneira exclusiva, única, mesmo com indivíduos ou com grupos, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações, a tornando eficaz de certa maneira, ao obter as informações desejadas, pois ganha vida quando se inicia um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Além do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, faz-se necessário que o entrevistador desenvolva uma grande capacidade de ouvir atentamente e também estimular o rumo natural de informações por parte do entrevistado. Tal estimulação não deve forçar o rumo das respostas para certa

direção. Porém, deve apenas garantir um clima de confiança, para que assim o informante se sinta à vontade para se expressar de maneira livre.

A entrevista é importante por se tratar de uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, em especial pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador, pois quanto mais estiver preparado, mais informado sobre o tema em questão e o tipo de informante que irá abordar maior será, com certeza, o proveito obtido com a entrevista.

4.1. Identificação da instituição

A referida escola está situada no Sítio Caiana dos Mares que fica a 18 km do Município de Alagoa Grande-PB. O espaço físico inicial da escola constava de alpendres, uma sala de aula, um pátio, dois banheiros e uma residência na qual morava uma professora estadual, a senhora Rita Cruz de Oliveira (Nita Cruz), que lecionou e morou nesta Escola desde a fundação até o ano de 1981, quando se aposentou.

Desde o início, a Escola atendia a Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1° ao 5° ano e alfabetização de jovens e adultos (EJA).

Inicialmente a escola recebeu o nome Escola Mista Estadual Caiana dos Azeites, só depois de sua municipalização na década de 1960 é que passou a chamar-se Grupo Escolar Nemésio Régis em homenagem ao ilustre filho desta terra Nemésio de Almeida Régis, um grande político, filho do Major Cândido Régis de Brito (Major Candoia) e da Senhora Guilhermina de Almeida Régis (Dona Lelina), donos do Engenho Mares e que muito ajudaram no desenvolvimento da comunidade, desde a construção da atual Capela de São Sebastião e Imaculado Coração de Maria até solicitar a construção do prédio onde funciona atualmente a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nemésio Régis, na gestão do presidente Dutra na década de 1950.

Atualmente a Escola funciona com as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil pela manhã e Ensino Fundamental à tarde.

Os recursos financeiros recebidos pela Escola para a manutenção básica vem do Ministério da Educação (MEC), através do Programa Dinheiro Direto na Escola

(PDDE) cujo principal objetivo é contribuir para melhoria da infraestrutura física e pedagógica da Escola.

A Escola Municipal dispõe no momento atual de um espaço físico distribuído em duas (02) salas de aula, uma (01) diretoria, uma (01) cozinha, três (03) banheiros sendo um (01) acessível, um (01) pátio coberto, uma residência.

A escola conta com cinco (05) funcionários, sendo: dois (02) professores (um deles responsável pela escola), uma (01) auxiliar de serviços gerais, uma (01) merendeira, um (01) vigilante.

4.2. Universo e perfil dos sujeitos pesquisados

Foram entrevistados quatro (04) professores sendo três (03) do sexo feminino e um (01) do sexo masculino, distribuídos em diferentes níveis de escolaridade, que são: uma com Nível Superior Completo (Licenciatura em Pedagogia), uma com Magistério (nível médio), uma com Logos II e um com Nível Superior Completo (Licenciatura em Pedagogia e Letras) e Especialização em Educação Básica.

A faixa etária desses educadores varia entre 25 e 76 anos de idade, desses quatro (04), três (03) são residentes na zona rural e uma (01) da zona urbana. Com relação ao tempo de trabalho, há uma variável entre três (03), vinte (20) e quarenta e dois (42) anos. Todos são casados. Dois deles lecionam até hoje, uma se aposentou e a outra enveredou para outra área.

4.3. Os alunos

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nemésio Régis é composta por alunos na faixa etária entre 04 e 12 anos de idade, os mesmos residem na zona rural.

Os padrões sociais e econômicos dos pais desses alunos em sua maioria são mínimos, pois sobrevivem da ajuda de seus pais ou avós que recebem um salário mínimo por mês, da agricultura, do Programa do Governo Federal, o “Bolsa Família”, que beneficia famílias que conseguem manter os filhos matriculados na escola ou de bicos quando aparece.

Em se tratando da escolaridade dessas famílias, a maior parte delas conseguiu concluir o Ensino Fundamental e apenas uma minoria concluiu o Ensino Médio ou Superior.

A seguir, serão apresentadas, a partir dos dados coletados, as análises de entrevistas realizadas com professores atuantes na educação rural, regentes de classes multisseriadas de ensino.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Tendo descrito e sistematizado as informações metodológicas, a seguir passaremos aos resultados e suas análises.

Ressaltamos que no primeiro momento da pesquisa foi conversado com os educadores a respeito de suas maiores preocupações e como ponto de destaque sobressaíram as dificuldades de aprendizagem que têm sido discutidas constantemente em sala de aula, reuniões e planejamentos pedagógicos.

Após a elaboração do roteiro de entrevista e de sua aplicação, buscamos analisar as questões levantadas pelo estudo do tema “Dificuldades de Aprendizagem em Salas Multisseriadas”.

Ao perguntar aos educadores o que são dificuldades de aprendizagem, obtivemos as seguintes respostas:

‘Dificuldades de aprendizagem são as que impedem a aprender ler, escrever e interpretar situações-problema diversos’. (E1); ‘São problemas que estão relacionados a fatores externos e internos que acabam interferindo no processo de aprendizagem do aluno, como a metodologia do professor, a influência dos colegas, uma má estrutura familiar, um fator emocional, algum transtorno mental que o aluno possa ter, dentre outros’. (E2); ‘São vários fatores que dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento de determinadas tarefas em turmas de multisseriado, essas dificuldades são bem comuns de encontrar, pois as dificuldades normalmente são identificadas nas atividades propostas, mesmo a dificuldade de aprendizagem não seja identificada na inteligência ela será visível ao desempenhar algumas funções, em completar tarefas’. (E3); ‘Dificuldades de aprender ler, escrever, interpretar e entender as resoluções matemáticas’ (E4).

O aprender na escola, em especial nas etapas iniciais de escolarização, cumpre um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento da criança. Uma variedade de fatores individuais e ambientais interfere no processo de aprender. Dentre os fatores internos, estão as variáveis afetivas, juntamente com os aspectos cognitivos e biológicos, que são considerados importantes na compreensão do envolvimento da criança com as situações de aprendizagem, pois influenciam no desempenho escolar e no desenvolvimento da personalidade. A escola e a família como fatores externos podem ser considerados fontes de recursos ou de limites

para a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (MARTURANO, 1997). As dificuldades de aprendizagem escolar neste contexto referem-se ao atraso escolar, assinalados pela reprovação, baixo rendimento, ou prejuízos na aquisição de conhecimentos esperados.

Alguns sinais podem comprometer o processo de desenvolvimento normal nas fases precoces durante os anos iniciais de escolarização, implicando diferentes problemas nos estádios da aprendizagem.

Todos estes sinais são identificados facilmente por pais e professores, por isso eles devem trabalhar em parceria, numa estratégia envolvente, numa interação e comunicação permanente, pois só assim podem encontrar vias alternativas de suporte e de apoio pedagógico, minimizando os efeitos das DA na criança ou jovem como também no jovem DA. A avaliação no âmbito das DA deve ser de índole multi e transdisciplinar, envolvendo, no mínimo, componentes médica, psicológica e pedagógica exercidas por profissionais especializados.

Quando questionados sobre o que é dificuldade escolar, as respostas foram:

'Dificuldades dos aspectos cognitivos'. (E1); 'São dificuldades que a escola enfrenta quando a criança chega à escola sem uma boa formação educacional, sendo que é o papel dos pais educarem, a escola apenas aprimora essa educação, então é um desafio a ser conquistado que precisa ser trabalhado entre aluno x pais'. (E2); 'A escola tem um papel importante em turmas de multisseriado, porém se a escola não está preparada para recebê-las, o trabalho nessas turmas não terá êxito, pois para obter resultado em uma turma de multisseriado é necessário bons materiais e uma escola preparada'. (E3); 'Compreender os conteúdos ensinados na escola e as regras de convivência, que muitas vezes são bem distantes do cotidiano familiar de alguns alunos' (E4).

Ao analisarmos tais respostas, é de suma importância frisar que a escola deve ser capaz de levar o aluno a várias descobertas para que compreenda a cidadania como participação social e política, como o exercício de direitos e deveres, posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas situações sociais as mais diversas, vendo-se como integrante, dependente e agente transformador, desenvolvendo o conhecimento ajustado de si próprio assim como o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva e ética, fazendo uso das diferentes linguagens sejam elas, verbal, matemática, gráfica, política e corporal, como também sabendo utilizar diferentes fontes de informação e recursos

tecnológicos para que possa adquirir e construir conhecimento, questionando a realidade através de formulação de problema e buscando resolvê-lo através do raciocínio lógico, da criatividade, da intuição, da capacidade de análise crítica, escolhendo procedimentos e verificando sua adequação. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, 2001).

É o que ressalta Leontiev (1978), quando diz que a aprendizagem é o processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade através dos tempos, tendo extrema relevância e permitindo a cada homem a aquisição das capacidades e características humanas, como também a criação de novas aptidões e funções psíquicas.

Vigotski (1999) também afirma que as funções psicológicas superiores (memória, atenção, abstração, aquisição de instrumentos, fala e pensamento) terão condições de se desenvolver através da aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente, os quais precisam da mediação dos indivíduos mais desenvolvidos culturalmente, para necessariamente, serem apropriados pela criança. Isto quer dizer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá pela interação social e por intermédio do uso de signos (linguagem).

Sobre os maiores desafios enfrentados para trabalhar com as dificuldades, as respostas foram às seguintes:

‘Conscientizar os pais e os demais componentes da comunidade escolar que estamos inseridos num meio heterogêneo e que devemos trabalhar a igualdade na diferença’. (E1); ‘É às vezes não poder contar com a ajuda dos pais, é lidar com turmas de multisseriado, a falta de atenção de alguns alunos com conversas paralelas, alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outros’. (E2); ‘Um dos desafios é conseguir distribuir os conteúdos, pois acredito que é necessário trabalhar de forma interdisciplinar para obter resultados. O outro é conseguir identificar e suprir as necessidades daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem’. (E3); ‘Levar os alunos e os familiares a entenderem como deve ser o comportamento dos alunos em sala e buscar ajuda quando a criança tem dificuldade de aprendizagem que alguns pais não aceitam’ (E4).

Um dos desafios do trabalho docente em classes multisseriadas descrito pelo professor é a questão do tempo. O tempo é o fator com o qual ou contra o qual deve lutar para vencer as inúmeras tarefas que deve executar ao mesmo tempo.

Como descrito em outro momento, a maioria dos professores são responsáveis pelo gerenciamento da instituição onde trabalham, no entanto devem conciliar e administrar o tempo da melhor forma.

Outro fator apontado como desafio é acompanhar as construções e as dificuldades de cada aluno, exigindo a manutenção de um plano de ação eficaz para superar as lacunas que este apresenta em sua aprendizagem. É inevitável entender que, atualmente, mesmo em classes regulares de ensino, não desenvolvemos um trabalho pautado na homogeneidade. Portanto, fica claro que cada aluno tem suas particularidades e necessidades as quais exigem uma adaptação de metodologia e planejamento, mesmo todos, no mesmo nível de ensino.

Segundo Bock (1999), não podemos nos esquecer de que a família é responsável pela sobrevivência física e psíquica das crianças, constituindo-se no primeiro grupo de mediação do indivíduo com a sociedade, pois é na família que ocorre, os primeiros aprendizados dos hábitos e costumes da cultura. Como, por exemplo, o aprendizado da língua que é a marca da identidade cultural e é a ferramenta imprescindível para que o indivíduo se aproprie do mundo à sua volta. É na família que se concretiza, em primeira instância, o exercício dos direitos da criança e do adolescente, o direito aos cuidados essenciais para seu crescimento e desenvolvimento físico, psíquico e social.

A partir do exposto percebe-se que o papel da família é de fundamental importância para a formação no processo de letramento da criança. Assim sendo, a criança em que a família possua um conhecimento intelectual mais acentuado terá melhores condições de desenvolver-se em todos os sentidos sejam eles psíquicos, intelectuais, sociais, pessoais, no desenvolvimento da personalidade, entre outros.

Porém, a escola tem um papel de extrema importância para a formação do aluno, visto que é através da vivência do mesmo na escola que ele será trabalhado tanto intelectual, quanto psicologicamente em sua formação, desenvolvendo não apenas o intelecto, mas, sobretudo, o senso crítico e emocional.

Quando interrogados sobre se as dificuldades estão nos alunos, na escola, no professor ou no sistema, os educadores responderam:

'Em todo este conjunto'. (E1); 'Cada um tem sua parcela de culpa, logo um está ligado ao outro, o aluno por às vezes, não ter uma boa formação em casa, a escola por não oferecer um espaço físico adequado, o professor por estar sempre sobrecarregado acaba não

obtendo resultados agradáveis e o sistema por muitas vezes não dar a devida importância para esses pequenos detalhes'. (E2); 'Acredito eu que seja no sistema por não fornecer para as escolas do campo mais salas de aulas e professores'. (E3); 'Em tudo, pois cada um apresenta seus limites, suas qualidades e suas falhas' (E4).

Os elevados índices de dificuldades e distúrbios de aprendizagem que existem na realidade brasileira nos convidam a pensar nos resultados de diagnósticos indevidos, que resultam de concepções negativas sobre a criança e seu desenvolvimento, como também de práticas educacionais e avaliativas que não consideram a política educacional do país; a qualidade da escola que é oferecida aos usuários; a relação professor-aluno; a metodologia de ensino, a adequação de currículo e o sistema de avaliação adotado; o respeito a diferenças sociais e culturais que não há no sistema de ensino; entre outros, responsabilizando a criança pelo não-aprender.

É preciso favorecer uma reflexão, junto ao professor e à criança, no tocante as relações estereotipadas que existem na escola, pautadas em crenças que atribuem à criança a dificuldade no processo de escolarização, resultando em números elevados de repetência, evasão, exclusão e rotulação.

Portanto, faz-se necessário desenvolver mudanças na base do ensino ao invés de mudanças fragmentadas que tem como objetivo atingir a criança de forma individual.

Ao questionarmos como as dificuldades são identificadas, as respostas se pareceram umas com as outras:

'Através de observação'. (E1); 'Quando o aluno não presta atenção na aula, chega atrasado à escola, não participa das atividades escolares, tenta chamar atenção dos colegas e professores, etc.'. (E2); 'Através das atividades propostas observando seus comportamentos e desenvolvimentos'. (E3); 'Observando os alunos' (E4).

É perceptível identificar as dificuldades através de diagnósticos, de atividades individuais, ou seja, em diferentes momentos, com diferentes estratégias como os registros, os quadros de acompanhamento da aprendizagem, o diário de bordo.

A avaliação diagnóstica dos aspectos afetivos relacionados ao processo de aprendizagem permite uma aproximação das muitas questões relacionadas ao bom desempenho e ao atraso escolar, abrindo um leque de perspectivas para uma

melhor compreensão da criança em sua interação com a realidade e o conhecimento, instrumentando formas de intervenção calcadas nos indicadores de dificuldades e na identificação dos recursos para o desenvolvimento.

É na escola que a criança tem a capacidade de aprender e apresenta-se como uma etapa fundamental do seu processo evolutivo maturacional, estando em nossa cultura, que se relaciona a possibilidade de sucesso ou fracasso em nível social.

Ao perguntar qual a medida e postura a serem tomadas em relação ao aluno com dificuldade, as respostas foram:

‘Buscar resolver as dificuldades através de diferentes meios’. (E1); ‘Acredito que o diálogo seja o melhor caminho por onde se possa começar, aproximando os pais da escola e fazendo com que eles entendam que não é só da escola a responsabilidade de educar seus filhos, se todos os pais entrassem em parceria com a instituição, talvez tivéssemos mais resultados satisfatórios em relação ao ensino-aprendizagem desses alunos’. (E2); ‘Enfrentar a realidade e as dificuldades apresentadas, buscando desenvolver os conteúdos abordados de forma interdisciplinar para todas as séries, buscar na escola materiais que possam deixar suas aulas dinâmicas e objetivas suprimindo as necessidades de todas as dificuldades podendo assim fazer um belo trabalho escola, família e comunidade’. (E3); ‘A escola unir forças com a família e com os órgãos competentes para buscar soluções para os problemas identificados’ (E4).

Nas falas das professoras foi nítido o papel importante que a família deve ocupar no âmbito escolar. É perceptível a falta de um trabalho educativo com as famílias acerca do papel de cada um no processo educacional, conscientizando-as da extrema importância da aprendizagem e lazer da criança, estimulando-a a freqüentar a escola.

“A ação educativa não é uma tarefa neutra, desvinculada da realidade sócio-política e econômica na qual está inserida, pelo contrário, está intimamente relacionada com essa estrutura servindo para mantê-la, reforçá-la ou modificá-la.” (LIBÂNEO, 1994, p. 11-12).

No entanto, a escola precisa, realmente, se comprometer com a aprendizagem de todos os alunos, pois aceitar seu insucesso de forma natural é assinar atestado de incompetência. É preciso gostar e principalmente querer que os alunos avancem, cresçam, se desenvolvam, buscando alternativas capazes de

ensinar-lhes, fazendo uso de outros procedimentos metodológicos, outro ritmo e seqüência.

A escola deve se preocupar com o domínio dos conteúdos essenciais à formação da consciência crítica, como também com o desenvolvimento das habilidades e capacidades cognitivas, isto é, com a capacidade de interpretação, compreensão, análise e síntese, visto que é necessário instrumentalizar o aluno para adquirir a capacidade de pensamento independente, lucidez, força política para assumir o papel de sujeito participante do processo de mudança individual diante do problema.

Após analisarmos e refletirmos sobre a prática pedagógica dos professores entrevistados vislumbramos que as escolas rurais precisam de um replanejamento de seus planos de estudo. Cabe aos órgãos públicos responsáveis a tarefa de, em conjunto com os professores, observar as necessidades específicas deste grupo de crianças, reelaborando suas práticas ao passo que possam ser trabalhados assuntos em comum com os diferentes níveis de ensino. Continuamos acreditando na reformulação dos conteúdos levando-se em consideração a aprendizagem, onde a escola nesta modalidade de ensino possa pautar sua prática pedagógica nos interesses dos educandos.

Quando questionados sobre as dificuldades de se trabalhar com turmas multisseriadas, as respostas foram às seguintes:

'Nenhuma'. (E1); 'Apesar da pouca quantidade de alunos, as dificuldades são muitas e como professora sinto que às vezes deixo a desejar quando se trata em atender a todos os alunos, pois além de serem turmas diferentes, existem níveis de aprendizagem e faixa etária diferentes, alguns se desenvolvem com mais rapidez e outros não conseguem acompanhar o mesmo ritmo dos colegas da mesma série, e sem contar que esses alunos que são mais lentos não possuem uma estrutura familiar adequada para seu desenvolvimento, além da falta de interesse de alguns deles, o que dificulta ainda mais o meu trabalho enquanto professora. Então é necessário que eu esteja sempre em busca de métodos, estratégias, procurando fazer da melhor maneira possível para que essas crianças aprendam e adquiram o gosto pelo estudo'. (E2); 'A maior dificuldade é a disponibilidade do professor de ir individualmente a cada aluno tendo que procurar um meio de atender a todos'. (E3); 'Trabalhar os conteúdos de acordo com o nível dos alunos, visto que numa sala existem alunos de séries diferentes'(E4).

A organização por turmas multisseriadas é uma forma de agrupar os estudantes e tem sido empregada, sobretudo, na zona rural, atendendo a necessidades formais de arranjos dos sistemas de ensino. São formadas, principalmente, em locais onde há poucos estudantes de cada ano/série. Em uma mesma turma são encontrados alunos com diferentes idades como também diferentes etapas de escolaridade. Porém é uma forma que traz maior dificuldade de planejamento para os professores, de modo que exige a elaboração de estratégias variadas, para atender a diferentes necessidades de conteúdos, a grande variação de interesses e modos de interação que resultam das diferentes faixas etárias dos estudantes.

Favorecer situações de aprendizagem que interessem a grupos distintos é um desafio cotidiano dos professores de turmas multisseriadas. Nesse sentido, uma boa estratégia que tem sido relatada de forma recorrente em encontros de formação, é envolver toda a turma num mesmo projeto o qual se desdobra numa série de atividades coletivas e diferenciadas, de acordo com as aprendizagens e interesses do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É primordial considerarmos que munidos de todos os fatos aqui levados em consideração sobre a escola pesquisada, reservamo-nos a algumas reflexões e preocupações, que delimitaram nossa trajetória profissional nos motivando a esta pesquisa.

Nos dados obtidos pelos professores é perceptível as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem da turma o que se confirma nas teorias estudadas.

O papel da escola é de suma importância, pois a mesma precisa se comprometer com a aprendizagem de todos os alunos, porém na realidade não é dessa forma. Nesse sentido, ao refletirmos sobre como e o que as pessoas fazem para que a escola cumpra seu papel que é o de favorecer a construção de aprendizagem, não podemos deixar de lado um conjunto de relações que se estabelece para que as práticas pedagógicas aconteçam nas diferentes salas e escolas.

Na pesquisa pudemos constatar que quando o docente assume o papel de conduzir uma classe, tem que pensar sobre a realidade do grupo de alunos, os conhecimentos a que devem ter acesso para que se desenvolvam e sobre as maneiras de fazer e organizar o cotidiano da escola, para que assim, o ensino e a aprendizagem aconteçam.

Dessa forma, estamos entendendo que a maneira de organizar o trabalho pedagógico também tem relação com a maneira que os professores compreendem a educação, a escola, a sociedade, o ensino, ou seja, o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social como também aos modos de entender a criança e o processo de ensino-aprendizagem.

Fazem sentido as respostas dos entrevistados, pois é pertinente que a escola como espaço instituído do trabalho educativo, tenha um papel fundamental no processo de construção das aprendizagens de todos os que fazem parte dela, sejam gestores, professores, administradores e, principalmente os alunos. É exatamente por isso, que ela deve ter claros os objetivos e as ações a serem desenvolvidas por cada segmento que a compõe.

Sendo assim, é nessa perspectiva que acreditamos que o que se constrói para orientar e melhorar o trabalho pedagógico, não pode deixar de considerar cada realidade específica, seja por meio de políticas, pesquisas e propostas formativas.

Diante de investigações os resultados apontados foram que dentre as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas, enfatizamos aquelas relacionadas à formação docente, à relação com o conhecimento e conteúdos a serem ensinados e ao obstáculo decorrente às referidas escolas. A ausência de propostas curriculares específicas e de acompanhamento pedagógico efetivo, por parte de Secretarias Municipais, as precárias condições estruturais das escolas, o acúmulo de funções sem a devida remuneração, em que na maioria das vezes é o professor quem faz a merenda, a limpeza e a matrícula, por exemplo, a falta de estabilidade na profissão, pois a maioria dos professores não é concursada, ficando à mercê da política local, são problemas a serem enfrentados nas escolas das áreas rurais.

Almejamos uma escola que se envolva com as necessidades e os conflitos que dela decorrem, mas que sejam encarados com ousadia. É importante reconhecê-la para que juntos possamos modificá-la, construindo uma sociedade mais produtiva e significativa para a existência humana.

No decorrer deste trabalho tivemos a oportunidade de fazer uma auto-avaliação sobre as dificuldades de aprendizagem em salas multisseriadas e o que nos levou ao questionamento foram nossas preocupações tanto de cidadã quanto de educadora, principalmente pela necessidade de refletir sobre as dificuldades que vivenciamos no cotidiano, e, sobretudo, de saber qual o nosso papel, a parte que nos cabe e nos toca em nossa esfera de ação, criando um espaço de aprendizagem e não de dificuldade.

Tal pesquisa nos trouxe elementos de reflexão sobre como a nossa prática nos leva a caminhos indesejáveis distanciando, desta forma, a escola de alguns objetivos necessários para que haja uma sociedade com uma ordem social mais justa.

A contribuição deste trabalho para os profissionais de educação se dá através do entendimento da divisão social dos papéis de cada um dentro da sociedade, colaborando na construção do conhecimento, respeitando as individualidades de

todos, tendo compromisso com a formação crítica da cidadania, pois é na escola que se forma o conceito de humanidade entre os indivíduos.

Deve-se dar uma enorme atenção a questão da relação com o saber, ao trabalhar como pesquisador ou professor a respeito das dificuldades de aprendizagem em salas multisseriadas, pois se trata de uma questão vinculada ao estado de sociedade, de formas de dominação, de desigualdade, as práticas da instituição e as práticas do ensino que constituem a mola propulsora escolar, recaindo uma pesada carga de responsabilidade sobre os professores.

Constatamos com esta pesquisa, a extrema importância de continuar nosso trabalho dentro de uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem, criando espaços para maiores discussões e colaborações de todos os envolvidos no processo, ou seja, direção, professores, alunos, família e a comunidade escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

ANPED, Anfope, Anpae, Forumdir e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. **Documento apresentado na Reunião de Consulta com o Setor Acadêmico no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”**. Brasília: CNE, 7/11/2001.

ARANHA, M. L. de A.. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional do CNE sobre a Proposta de Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília, DF: ANFOPE, 2001.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: Um estudo a partir do ensino de História**. Campinas, Unicamp, Tese de doutorado, setembro, 1994.

_____. **Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno Cedes. Vol. 44, 1994, p. 19- 32.

BOCK, A. M. B., FURTADO, O., e TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologia- Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 13 ed. 1999.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa Vol. 2. Brasília, 2001.

JUNGES, D. de L. V. UNISINOS-www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/481/435

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

ERIKSON, E. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FONSECA, V.da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

FREITAS, H. C. L. **A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

_____. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Ver. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FUNAYMA, C. A. R. (Org). **Problemas de aprendizagem.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

GOMEZ, C. M. O pensamento prático do professor- a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1995.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 7ª ed. 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. **Panorama da Educação no campo.** Brasília: INEP, 2007. LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LINDAHL, N. Z. **Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da teoria de Erik Erikson.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 69 (163), 1988, p. 492-509.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft.** Colaboradores Francisco de Assis Barbosa, Manuel da Cunha Pereira; Organização e supervisão Lya Luft. 20º Ed. São Paulo: ÁTICA, 2000.

MACHADO, D.; CARDOSO, M. T. L. **Alfabetização sem be-a-bá: uma proposta metodológica para o meio rural.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MARTIN, E. e MARCHESI, A. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. Em: C. Coll, J. Palácios e A. Marchesi (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais**

e Aprendizagem Escolar (Trad. M. A. G. Domingues). Porto Alegre: Artes Médicas, 3, 1995, p. 7-35.

MARTURANO, E. M. **A criança, o insucesso escolar precoce e a família:** condições de resiliência e vulnerabilidade. Em: E. M. Marturano; S. R. Loureiro e A. W. Zuardi (Orgs.). Estudos em Saúde Mental. Ribeirão Preto, Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 1997, p. 132-145.

MARX, Karl. **O capital.** Livro I. Volume I. Tradução do alemão por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MATOS, C. A. **Classes multisseriadas:estratégias pedagógicas, desenvolvidas por professores em escolas rurais.**IV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". Laranjeiras, 2010.

MATOS, K. S. A. L. de; WIZNIEWSKY, C. R. F.et al (Org). **Experiências e diálogos em educação do campo.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), **Psicologia Escolar: teorias críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003,p. 13-78.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MINAYO, M. C. de S.**O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.**6 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

ROCHA, E. H. **Crenças de uma professora e seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem.** Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados 1991b.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SEHNEM, D. T.D.. **Escola e ensino agrícola.** São Miguel do Oeste: McLee, 2001.

SILVA, E. B. da (Org.). **A educação básica pós-LDB.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SILVA, T.T.da.**Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural**.Vol. 12 n° 3 Maringá Set./Dec. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEISS, M. L. **Psicologia clínica** – uma visão diagnóstica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação:

Sexo:

Estado civil:

Faixa etária:

Formação:

Tempo de trabalho:

1. O que são dificuldades de aprendizagem?
2. O que é dificuldade escolar?
3. Quais os maiores desafios que você enfrenta para se trabalhar com as dificuldades?
4. As dificuldades estão nos alunos, na escola, no professor ou no sistema?
5. Como você identifica as dificuldades?
6. Qual a medida e a postura a ser tomada?
7. Quais as dificuldades de se trabalhar com turmas multisseriadas?