

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL
DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS ENCAMINHAMENTOS ESCOLARES À
EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA APARECIDA STÜRMER

Francisco Beltrão – PR
2019

PATRÍCIA APARECIDA STÜRMER

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS ENCAMINHAMENTOS ESCOLARES À
EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado – Área de Concentração: Educação, linha de pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a defesa da dissertação.

Orientadora
Prof^ª. Dra. Janaina Damasco Umbelino.

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Stürmer, Patrícia Aparecida

Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental : análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação / Patrícia Aparecida Stürmer; orientador(a), Janaina Damasco Umbelino, 2019. 184 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Processo de aprendizagem. 2. Dificuldades de aprendizagem. 3. Anos iniciais. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Umbelino, Janaina Damasco . II. Título.


FOLHA DE APROVAÇÃO

PATRÍCIA APARECIDA STÜRMER


TÍTULO DO TRABALHO: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS ENCAMINHAMENTOS ESCOLARES À EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.


COMISSÃO EXAMINADORA




Janaina Damasco Umbelino (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Margarete Matesco Rocha
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Maria Isabel Batista Serrão
Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC)



Simone Vieira de Souza
Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC)

Francisco Beltrão, 26 de fevereiro de 2019

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, **Ilário e Ivany**,
por sempre acreditarem em mim, por sempre
estarem ao meu lado me apoiando em todas
as minhas decisões. Obrigada por me ensinarem
o valor das coisas e também a ser quem eu sou hoje.

Às **crianças**, que de uma forma ou outra, vivem
marcantes experiências de dificuldades de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter a oportunidade e a capacidade de enfrentar essa dolorosa, mas prazerosa caminhada.

À minha família, Marcos, Mauro, Silvane, Elizangela, Amanda e Lavínia, pelo apoio imprescindível nessa jornada, pois sei que em muitos momentos deixei de estar com vocês para poder me dedicar a esta pesquisa.

Ao meu amor, Rafael, por aguentar com paciência esse período, por saber lidar com a minha ausência e por sempre acreditar em mim.

À minha querida orientadora, Janaina Damasco Umbelino, pela orientação, dedicação e carinho. Obrigada por compartilhar comigo todo seu conhecimento. Agradeço por ter me escolhido e por ter junto de mim se dedicado a este estudo.

Aos meus amigos (as), tão especiais, muito obrigada por tudo. Agradeço pelo apoio, pela compreensão, por estarem junto comigo o tempo todo mesmo eu estando tão ausente nesses dois anos. O apoio de vocês foi fundamental para minha caminhada.

Às minhas especiais colegas de trabalho, Ana Paula e Graciela, pelo apoio, pela força dada a mim nessa escolha e por me aguentarem nesse período, que sei que não foi nada fácil.

À Secretaria Municipal de Educação de Maravilha/SC, secretária Roseméri Rodrigues da Silva e diretor (as) das três escolas de ensino fundamental que permitiram a realização da pesquisa. Obrigada por acreditarem em meu trabalho.

Às professoras participantes da pesquisa. Sem a participação de vocês este estudo não seria possível de ser realizado. Por isso, agradeço os minutos que tiraram de sua rotina para responderem aos meus questionamentos.

Às professoras que participaram do exame de qualificação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Batista Serrão e Prof^ª. Dr^ª. Margarete Matesco Rocha, obrigada por suas leituras e contribuições essenciais para conclusão desta pesquisa.

Às professoras Prof^a. Dr^a. Simone Vieira de Souza e Prof^a. Dr^a. Angela Portelina por dedicarem seu tempo e contribuírem com nosso estudo.

À minha colega e amiga, Fernanda, obrigada pelo companheirismo, pela força dada nos momentos de desespero, pelo apoio imensurável nesses dois anos.

Através dos outros,
nos tornamos nós mesmos.

(Lev Vygotsky)

RESUMO

STÜRMER, Patrícia Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental:** análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

Essa pesquisa faz parte das realizadas no Grupo de Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural (GEPEAThc). Está inscrita na linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, que investiga as inter-relações entre cultura e educação, formação de professores, processos educativos formais e não formais em suas dimensões teórico-práticas, sócio-políticas e pedagógicas. Nossa pesquisa é um estudo de caso das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Maravilha/SC. Seu objetivo é a sistematização e a análise dos dados provenientes da avaliação dos professores no momento dos encaminhamentos de crianças com indicativos de dificuldades de aprendizagem. A ênfase está nos motivos utilizados pelos professores ao encaminharem as crianças dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental para avaliação com a equipe multidisciplinar. A necessidade de compreender esses encaminhamentos surge essencialmente pela quantidade recebida nos anos de 2016 e 2017. Acreditamos que por meio dos motivos apresentados pelos professores, identificaremos qual a compreensão destes em relação às dificuldades de aprendizagem. Para alcançarmos os objetivos propostos, utilizamos como aportes teóricos os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, por acreditar ser essa a que melhor explica o desenvolvimento humano e principalmente como as relações sociais medeiam esse processo, assim como compreendemos que a aprendizagem deixa de ser um simples comportamento e passa a ser a chave do desenvolvimento. Nossa fundamentação teórica baseia-se na compreensão do processo de aprendizagem, assim apresentamos o que a literatura traz sobre o que são dificuldades de aprendizagem e o que são transtornos de aprendizagem. Na busca desse entendimento realizamos uma entrevista semiestruturada com nove professores que fizeram encaminhamentos nos respectivos anos. Frente aos resultados obtidos observamos que o professor, muitas vezes, não está preparado para lidar com as dificuldades de aprendizagem. Muitos destes não levam em consideração os aspectos do desenvolvimento da criança, bem como não consideram o seu papel nesse desenvolvimento, por ainda considerarem apenas o desenvolvimento biológico. Contudo, para ocorrer um desenvolvimento *omnilateral* precisamos do outro, por meio das relações estabelecidas com os mais experientes portadores da cultura. Diante disso, enfatizamos estar diante de um sistema educacional que não está atento a criança e nem ao professor. Na atual sociedade existem relações sociais de produção que fragilizam o ser humano cada vez mais, maltrata-o, provocando sofrimento. Por isso, não culpabilizamos as crianças, tampouco o professor pelas dificuldades de aprendizagem, mas sim um sistema que não os prepara para esse processo, assim como não os oferece as condições mínimas de trabalho. Nesse caminho da pesquisa chegamos essencialmente a conclusão de que a criança não *apresenta* uma dificuldade de aprendizagem, mas sim ela a *enfrenta*, por ser um sujeito ativo durante o processo. Assim, acreditamos que nossa pesquisa tem uma relevância social, pois trata de um problema que cresce a cada dia e dificulta o processo de desenvolvimento e aprendizagem de diversas crianças. Bem como relevância educacional, pois, ao compreender o fenômeno e entender a sua problemática conseguiremos, por meio da formação continuada, auxiliar esse professor no processo de conhecimento acerca do assunto.

Palavras-chave: processo de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, anos iniciais, Teoria Histórico-Cultural.

LEARNING DIFFICULTIES IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: ANALYSIS OF THE SCHOOLS REFERRALS TO THE MULTIDISCIPLINARY TEAM OF THE COUNTY EDUCATION DEPARTMENT

ABSTRACT

This research is part of the all the researches performed at the Research Group of Teaching, Learning and Historical-Cultural Theory (GEPEAThc). It is inscribed in the Culture, Educational Processes and Teacher Training's research line, which investigates the interrelations between culture and education, teacher training, formal and non-formal educational processes in their theoretical-practical, socio-political and pedagogical dimensions. Our research is a case of study of elementary schools of the city school network of Maravilha / SC. Its objective is to systematize and analyze the data from teachers' evaluation at the time of referrals of children with indicative of learning difficulties. Our emphasis is on the justifications used by teachers when they forward children from the first, second and third years of elementary school to evaluation with the multidisciplinary team. The need to understand these referrals emerges essentially from the number of referrals received from the teachers in the years 2016 and 2017. Therefore, we believe that through the justifications made by the teachers, we will identify their understanding of the learning difficulties. In order to reach the proposed objectives, we used as theoretical contributions the foundations of the Historical-Cultural Theory, because it is the one that best explains human development and especially how social relations mediate this process, as well as understanding that learning is no longer a simple behavior and becomes the key to development. Therefore, our theoretical foundation is based on the understanding of the learning process, as we present what the literature brings about what are learning difficulties and what are learning disorders. In the search for this understanding, we conducted a semi-structured interview with nine teachers who made referrals in their respective years. As the result, we identified that the teachers are, very often, not prepared to deal with learning difficulties. Many teachers don't take into consideration important aspects of child development, nor do they consider their role in this development, because they still consider only biological development. However, for *omnilateral* development to happen, we need the other, through the relations established with more experienced culture holders. So, we emphasize that we are facing an educational system that is not attentive to the child as well it is not attentive to the teacher. Now a days, there are social relations of production that increasingly weaken the human being, mistreat people and cause suffering. That's why we do not blame the children, neither the teacher, for learning difficulties, but a system that does not prepare them for this process, as well as do not provide the minimum work conditions. Following this lead of the research, we essentially conclude that the child doesn't show a learning difficulty, but faces it, for being an active subject during that process. Therefore, we believe that our research has a great social relevance because it deals with a problem that grows every day and that interferes on the process of development and learning of several children. As well as the educational relevance, because, by understanding the phenomenon and understanding its problem, we will be able, through continuous formation, to assist this teacher in the process of knowledge about this subject.

Keywords: learning process, learning difficulties, elementary years, Historical-Cultural Theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mapeamento das salas de aula por escola 16

Tabela 2 - Relação do número de encaminhamentos por sala, correspondente ao ano de 2016 79

Tabela 3 – Relação do número de encaminhamentos por sala, correspondente ao ano de 2017 80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Motivos apresentados pelos professores nos encaminhamentos em 2016 ..	81
Quadro 2 – Motivos apresentados pelos professores nos encaminhamentos em 2017 ..	82
Quadro 3 – Total de motivos apresentados pelos professores	84
Quadro 4 – Perfil dos professores participantes da pesquisa	100
Quadro 5 – Identificação das dificuldades de aprendizagem pelas professoras	102
Quadro 6 – Relação entre dificuldade de aprendizagem e atividade pedagógica	131
Quadro 7 – Relação entre atividade docente e dificuldade de aprendizagem	140
Quadro 8 – Compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem	144
Quadro 9 – Compreensão de boa docência	147
Quadro 10 – Importância da cultura	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
O caminho percorrido e o objetivo de pesquisa	17
1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO	37
1.1 – Como a criança se desenvolve? Considerações sobre seu processo de desenvolvimento	38
1.2 – Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento	45
1.3 – A importância da Atividade de Estudo na educação escolar	50
2 – COMPREENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	58
2.1 – Diferença entre Transtorno Específico da Aprendizagem e Dificuldade de Aprendizagem	59
2.2 – Papel do professor no processo de Aprendizagem e Desenvolvimento	74
3 – OS ENCAMINHAMENTOS: AS PALAVRAS DOS PROFESSORES	78
3.1 – Cenário da pesquisa	78
3.2 – Os principais motivos encaminhados	81
3.3 – Analisando os principais motivos	91
4 – POR QUE AS CRIANÇAS NÃO APRENDEM?	97
4.1 – Descrição dos participantes da pesquisa	98
4.2 – Procedimentos para coleta e análise dos dados	100
4.3 – O que as professoras compreendem sobre as Dificuldades de Aprendizagem	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	163
ANEXOS	170
ANEXO A – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo	171
ANEXO B – Protocolo de encaminhamentos	172
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	173
ANEXO D – Parecer Comitê de Ética	175
APÊNDICES	178
APÊNDICE A – Quadro de diagnósticos	179
APÊNDICE B – Quadro com os trabalhos selecionados das Universidades que realizaram pesquisa sobre o tema Dificuldades de Aprendizagem	180
APÊNDICE C – Levantamento do número de encaminhamentos realizados à equipe multidisciplinar em 2016	182
APÊNDICE D – Levantamento do número de encaminhamentos realizados à equipe multidisciplinar em 2017	183
APÊNDICE E – Questionário aplicado aos professores	184

INTRODUÇÃO

A árvore que não dá frutos
é xingada de estéril. Quem
examinou o solo?

O galho que quebra
é xingado de podre, mas
não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento,
ninguém diz violentas
as margens que o cerceiam.

(Bertold Brecht)

Ao iniciar a apresentação desse estudo, gostaria¹, em primeiro lugar, de destacar como surge o interesse pelo tema. Iniciei meu trabalho como psicóloga na equipe multidisciplinar do município de Maravilha/SC, em 2011, juntamente com uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga. Nossa função, enquanto equipe, é dar suporte à Educação Básica da rede municipal de ensino, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, auxiliando na avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem, bem como no auxílio aos professores em suas práticas docentes, e mediando a relação entre a família e a escola.

Durante esses anos de atuação, foi possível perceber um crescente aumento de encaminhamentos de crianças para avaliação por apresentarem indicativos de dificuldades no seu processo de aprendizagem. Entretanto, destaco que muitas dessas crianças avaliadas não tinham um diagnóstico específico de transtorno de aprendizagem ou alguma deficiência. Por isso, no decorrer dos anos essa situação nos fez questionar a forma como as crianças eram observadas, compreendidas e encaminhadas por parte dos professores, e qual a compreensão que esses professores têm em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

Assim, destaco que o tema da pesquisa surge dessa inquietação, no que se refere ao conteúdo, ou seja, os motivos dos professores ao encaminharem as crianças dos

¹ Utilizo os verbos na primeira pessoa do singular quando me refiro à minha trajetória e experiência profissional e na primeira pessoa do plural para me referir ao trabalho conjunto realizado com a orientadora da pesquisa, professora Janaina Damasco Umbelino.

primeiros, segundos e terceiros anos de Ensino Fundamental para avaliação com indicativos de dificuldades no processo de aprendizagem.

Ao problematizar esse assunto, compreendo que os problemas de aprendizagem apresentados por crianças é tema das discussões em respeitados congressos de Educação, sendo um assunto que cresce a cada dia entre os profissionais que atuam nessa área. Iniciaremos nosso estudo com um breve panorama do cenário educacional brasileiro, no que diz respeito ao índice de aprovação, assim como apresentaremos as principais legislações concernentes a área educacional. Destacamos que nos deteremos aos dados de Santa Catarina, mais especificamente nos dados referentes ao município de Maravilha/SC.

Dessa forma, ao falar sobre Educação, impreterivelmente, devo reportar à promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, a qual traz em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e um dever do estado e da família, sendo esta promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando um pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse mesmo documento, o artigo 208 refere-se como dever do Estado a oferta da educação básica gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

Com o objetivo de regulamentar o disposto na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, – LDB nº 9.394/1996, outro documento importante para educação do país, apresenta, em seu artigo primeiro, que a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Ela deixa claro que a educação escolar acontece por meio do ensino, em instituições próprias, e deve estar interligada ao mundo do trabalho e à prática social.

A LDB faz referência à composição dos níveis e etapas escolares. Em seu artigo 21 menciona que a educação básica é constituída pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim, no que se refere ao ensino fundamental essa mesma lei nos traz em seu artigo 22 que ele é parte integrante da educação básica e deve assegurar a todos uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania bem como, fornecer os meios para a progressão no trabalho e em estudos posteriores. Conferindo ao ensino fundamental um caráter de terminalidade e de continuidade.

Frente a isso, entendemos que as políticas educacionais vêm buscando melhorias na qualidade do ensino oferecido. Esse fato pode ser verificado quando demonstramos os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, mais precisamente os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, dos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015.

Por meio desses dados observamos que o cenário educacional nacional brasileiro vem crescendo no que diz respeito ao índice de aprovação dos estudantes nos primeiros anos da escolarização (primeiro ao quinto ano). Verificamos isso ao analisarmos a média geral do índice de aprovação que em 2005 foi de 81,6% e em 2015 esse número passou para 93,2%.

No que se refere ao estado de Santa Catarina, esse índice também demonstrou aumento, sendo que em 2005 o estado apresentou um total de 90,3% no índice de aprovação e no ano de 2015 esse número passou a 96,5%. O município de Maravilha/SC, no ano de 2005 apresentou o índice de 91,2% de aprovação nas escolas municipais e no ano 2015 esse número foi de 92,2%.

Contudo, devemos observar que esse índice está subindo gradativamente, estando ainda muito longe do que se espera, ou seja, ao fazermos uma projeção desses dados observamos que esse aumento é de 1% para cada dez anos, demonstrando que há um avanço, porém pouco significativo para uma educação de qualidade. Apesar do crescimento, há um número de crianças que segue dentro da escola, mas é negado o seu direito de aprender e apropriar-se da cultura produzida historicamente.

Nessa mesma perspectiva, mesmo com um aumento no IDEB do município, observamos um número considerável de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental das escolas municipais, mais especificamente do primeiro ao terceiro ano, sendo encaminhadas para avaliação com a equipe multidisciplinar, apresentando indícios de dificuldades no seu processo de aprendizagem. Este fato é demonstrado por meio do número de encaminhamentos que foram recebidos no decorrer dos anos de 2016 e 2017. Destacamos que as crianças encaminhadas não se repetem nos encaminhamentos ao longo dos dois anos. No que corresponde ao ano de 2016, as três escolas municipais de ensino fundamental somam um total de 277 crianças matriculadas nos três primeiros, e um total de 44 crianças (o que representa 15,88%) foram encaminhadas para avaliação. Destas, 3 crianças, ou seja, 6,81%, foram diagnosticadas com transtorno específico de aprendizagem (APÊNDICE A).

Em relação ao ano de 2017, nos três primeiros anos de ensino fundamental, as três escolas municipais de ensino somam 295 crianças, sendo que, dessas, 58 crianças (o que representa 19,66%) foram encaminhadas para avaliação. Das que passaram pelo processo de avaliação, 6 crianças, ou seja, 10,34%, foram diagnosticadas com transtorno específico de aprendizagem (APÊNDICE A). Esse dado nos faz refletir que mesmo com um aumento na média de aprovação nacional, o município de Maravilha/SC apresenta um número elevado de crianças encaminhadas para avaliação pela equipe multidisciplinar.

As escolas da rede municipal recebem as crianças provenientes do interior da cidade e dos bairros em que as escolas estão instaladas. Na tabela a seguir demonstramos as três escolas e as turmas ofertadas. Ressaltamos que, as escolas foram enumeradas para preservarmos a integralidade de seus profissionais.

Tabela 1 – Mapeamento das salas de aula por escola

Ano/série	Escola		
	Centro Educacional 1	Centro Educacional 2	Centro Educacional 3
1º ano	1	1	3
2º ano	1	1	3
3º ano	1	1	3

Fonte: Dados da pesquisa referentes aos anos de 2016 e 2017.

É importante esclarecer que a criança ao ser encaminhada para avaliação com a equipe multidisciplinar, por apresentar dificuldade de aprendizagem e de comportamento, passa por um processo de avaliação inicialmente realizada pelas profissionais de psicologia e psicopedagogia e, se necessário, pelas demais profissionais. As crianças chegam para a avaliação por meio de encaminhamentos escritos feitos pelos professores, onde eles especificam o que identificam como prováveis dificuldades de aprendizagem. A triagem realizada pela equipe leva em consideração alguns critérios como nível de desenvolvimento, história familiar, relação professor-criança, criança-escola, bem como a análise da proposta pedagógica do professor. Caso haja necessidade de uma avaliação por um profissional da área da saúde, as crianças são encaminhadas para outros especialistas, como neurologista, pediatra e/ou psicólogos clínicos, uma vez que a equipe multidisciplinar realiza somente

uma triagem. Como mencionado, de todas as crianças encaminhadas, algumas apresentam diagnósticos de determinado transtorno ou deficiência, como podemos ver no apêndice A. Esses diagnósticos foram comprovados por meio de avaliações clínicas.

Quando o resultado da triagem não confirma o motivo apresentado no encaminhamento, o professor é orientado a mudar suas estratégias de ensino, bem como compreender o processo de aprendizagem da criança, para dessa forma, poder ajudá-la a superar suas possíveis dificuldades. Destaco que, independente do resultado da avaliação, as observações e possíveis procedimentos são repassados tanto para o professor que encaminhou como para a coordenação pedagógica da escola, bem como para a família, com o intuito de orientá-los diante da dificuldade da criança.

Diante do exposto, entendemos que analisar o conteúdo dos encaminhamentos é fundamental para compreender qual o entendimento dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem das crianças. Ressaltamos que, mesmo sendo um assunto muito pesquisado, ainda permeiam dúvidas entre os profissionais atuantes na educação. Nesse sentido, a seguir, apresentamos algumas pesquisas que abordam o tema.

Frente a isso, e de nossa inquietação diante do número expressivo de encaminhamentos feitos pelos professores para avaliação individual pela equipe multidisciplinar das crianças com indicativos de dificuldade de aprendizagem, apresentamos em nosso estudo a seguinte questão norteadora: **quais os indicativos de Dificuldades de Aprendizagem utilizados por professores, dos três primeiros anos do ensino fundamental, para o encaminhamento das crianças à equipe multidisciplinar?**

O caminho percorrido e o objetivo de pesquisa

Ao longo dos estudos realizados sobre o tema de nossa pesquisa, observamos que este não é recente, dada a frequente presença das dificuldades no processo de aprendizagem das crianças que aflige professores e pesquisadores atuantes no campo da educação, tornando, dessa forma, sempre pertinente e atual a discussão dessa temática.

Como um dos principais problemas vivenciados na rotina escolar temos as dificuldades de aprendizagem retratadas por algumas crianças. Dessa forma, compreendemos que estas se apresentam como um tema de essencial importância para a

educação por dificultar e até mesmo, em muitos casos, impedir um grande número de estudantes de se apropriarem do saber que é coletivamente produzido.

Frente a esse cenário, observamos que há um acentuado crescimento de pesquisas, estudos e discussões acerca deste assunto, em que se buscam, essencialmente, maneiras de superá-lo no contexto escolar. Isto se dá, principalmente, pelo aumento de crianças encaminhadas para avaliação com profissionais específicos por apresentarem indicativos de dificuldades em seu processo de aprendizagem.

O interesse pelo tema surge da inquietação das profissionais que compõem a equipe multidisciplinar, assim como por esse contexto educacional que gera encaminhamentos, especialmente de crianças no primeiro ciclo da educação. Por isso, é imprescindível compreendermos o que já foi produzido sobre o tema *dificuldades de aprendizagem*. Dessa forma, podemos identificar e analisar o que vem sendo estudado na área e o que ainda pode ser realizado para melhor contribuição no âmbito social e educacional. Logo, para elaboração dessa revisão, fomos em busca do que já foi produzido no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, preferencialmente aquelas que tinham os professores como sujeitos das pesquisas.

Para a realização dessa revisão bibliográfica, buscamos no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pesquisas que pudessem auxiliar-nos na compreensão desse tema. Utilizando, inicialmente como descritor “dificuldade de aprendizagem”. Nessa busca inicial nos deparamos com um grande número de dissertações de mestrado e teses de doutorado em diferentes áreas/subáreas do conhecimento.

Entendendo que o universo de pesquisas sobre o assunto é muito vasto, buscamos como critério para coleta dos dados a área de Educação e Psicologia, uma vez que a presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. A área da psicologia se caracteriza neste trabalho por nos dar a base para compreensão do desenvolvimento humano, importante para os estudos relacionados aos processos de aprendizagem e de ensino. Assim, com a necessidade de padronizarmos os critérios de pesquisa, selecionamos outros descritores a partir da leitura de diferentes autores que fundamentam seus trabalhos na Teoria Histórico-Cultural. Utilizamos como descritores: “dificuldade de aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural”, “dificuldade de aprendizagem no primeiro ciclo”, “dificuldade de aprendizagem e equipe

multidisciplinar”, “dificuldades de aprendizagem, Vigotski² e anos iniciais”, “dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais”, “dificuldades de aprendizagem e Vigotski”, “dificuldade de aprendizagem, primeiro ciclo, Teoria Histórico-Cultural”.

Por meio das pesquisas realizadas nos bancos de dados, observamos que esse tema é objeto de estudo desde a década de 1980, sendo que, no decorrer dos anos, houve um crescente aumento de pesquisas nessa área. A recorrência de crianças com dificuldades de aprendizagem leva pesquisadores atuantes nesse campo a buscar respostas, assim como abre espaço para discussões e dentre essas, observamos que muitos dos trabalhos buscam entender o papel do professor nesse processo.

Considerando compreender as produções da área, bem como tornar viável nosso processo de revisão de literatura, escolhemos 35 pesquisas, sendo 8 na área da Psicologia e 27 na área da Educação, que decorrem de 1996 até 2017. Para uma melhor visualização de onde encontramos essas pesquisas sistematizamos os resultados por região e instituição, conforme apresentado no apêndice B.

Após a identificação das pesquisas, selecionamos aquelas nas quais os professores eram os sujeitos pesquisados. Essa seleção foi realizada por meio da leitura e análise dos resumos e encaminhamentos metodológicos. Como nosso objeto de estudo é compreender as justificativas dos encaminhamentos das crianças para avaliação pela equipe multidisciplinar com indicativos de dificuldades no processo de aprendizagem nos anos iniciais selecionamos aquelas que consideramos contribuir para nosso trabalho.

Dentre as 35 pesquisas encontradas citaremos adiante apenas seis estudos. A escolha deu-se em virtude de eles abordarem o professor diante desse processo concernente às dificuldades de aprendizagem. Contudo, salientamos que todas as pesquisas lidas contribuem de alguma forma para nosso trabalho.

Levando em consideração as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais, encontramos, na revisão, alguns autores que abordaram essa temática. Dentre eles citamos Biscaro (2001)³, que abordou questões voltadas aos problemas que as professoras apresentam para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos em sala de aula, sendo esta pesquisa realizada em uma escola pública de ensino

² Será utilizado o nome do autor escrito em português (Vigotski), quando o mesmo for citado por nós. Quando utilizarmos citações de outras obras, o nome do autor será escrito de acordo com as mesmas.

³ Dissertação de mestrado, intitulada: “Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades no processo ensino-aprendizagem? Um estudo de caso”. Desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

fundamental, com as professoras da 1ª a 4ª série⁴. Observamos que o objetivo desse estudo foi investigar as falas e o desempenho das professoras frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos, por meio de um estudo de caso. A autora teve como base para sua dissertação a “pedagogia das diferenças”⁵.

A autora destaca que: “[...] se os professores compreenderem que o seu desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem é fator de extrema importância para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, estarão atuando e intervindo no espaço de possibilidades concretas [...]”. (BISCARO, 2001, p. 11).

No decorrer de seu estudo, Biscaro (2001) aborda questões referentes às dificuldades de aprendizagem, ao fracasso escolar, às dificuldades individuais, seus contextos e representações pedagógicas. A autora elucida a trajetória das dificuldades de aprendizagem em certos períodos da educação escolar, ressaltando que:

[...] a prática pedagógica pode promover a constituição de novas funções psicológicas, nas quais a apropriação do conhecimento não poderá traduzir-se num amontoado de saberes só com a finalidade de vencer conteúdos ou programas. O processo educativo, através dos seus seguimentos, poderá constituir-se num momento de ação e reflexão consciente de aprendizagem, em que o desenvolvimento cognitivo do aluno tenha prioridade. (BISCARO, 2001, p. 106).

Assim, por meio de seu estudo a autora compreende que, sozinhas, as professoras não darão conta das dificuldades de aprendizagem, enfatizando a busca por maior aperfeiçoamento, principalmente levando em conta a “pedagogia das diferenças”, tendo o cotidiano da sala de aula como um dos principais objetos de estudo.

Outra pesquisa que apresentamos é o estudo de Lourinho (2005)⁶, que visou compreender a percepção dos professores da educação infantil frente às possíveis dificuldades de aprendizagem de seus alunos para aprender e o que eles pensam sobre o processo de inclusão educacional. Com o intuito de atingir seu objetivo, realizou uma

⁴ A Lei Federal nº 11.114, aprovada em maio de 2005 altera quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabelece que o ensino fundamental de 1ª a 8ª séries deve ser estendido para um total de nove anos. Dessa forma, as primeiras séries, atualmente se referem ao primeiro ciclo do ensino fundamental, e passa a se chamar anos e não mais séries.

⁵ Proposta por André (1999) com base nos estudos de Perrenoud, esta abordagem parte do princípio de que o indivíduo não nasce pronto, acabado, nem é um mero receptor das experiências do meio. Defende-se a ideia de um indivíduo que aprende a se desenvolver por meio de processos interacionais. Essa autora, considera a “pedagogia das diferenças” como uma das formas de luta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades.

⁶ Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), tendo como título: “Identificação precoce da dificuldade para aprender como estratégia de promoção da saúde”.

pesquisa onde teve como sujeitos 20 professores da Educação Infantil de escolas públicas, das séries infantil IV e infantil V (pré-escola), que correspondem às idades de 04 a 06 anos.

No decorrer de sua pesquisa a autora destaca a prática pedagógica e como esta deve acontecer no ambiente escolar, principalmente diante das dificuldades de aprendizagem e ao processo de inclusão escolar. Dessa forma, apresenta diversos estudos sobre dificuldades de aprendizagem; a construção de uma escola inclusiva; a educação infantil como o primeiro e melhor momento da inclusão, bem como a busca pela promoção da saúde por meio da qualidade do ensino.

Em relação ao que a autora se refere como promoção de saúde, destaca:

A proposta de promoção da saúde tem seus alicerces conceituais e metodológicos vinculados aos pilares da amplitude e da complexidade do conceito de saúde; da discussão do que seja qualidade de vida, da efetiva mobilização e participação da sociedade, do princípio da autonomia dos indivíduos e da comunidade, do planejamento e do poder local, e, baseado nestes pilares, as Escolas Promotoras de Saúde, com o aval da Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS, visando à melhoria nas condições de vida das futuras gerações, vê na escola um espaço privilegiado e como componente principal da promoção da saúde: a educação em saúde com enfoque integral, envolvendo pais, professores e comunidade. (LOURINHO, 2005, p. 50).

Nesse sentido, a autora direciona esse processo de promoção e produção da saúde para um sentido criativo, reflexivo e transformador, o qual busca refletir um saber vivenciado por meio da realidade e que serve como referência para a formação de sujeitos sociais ativos, assumindo papéis na sociedade, saúde e da própria vida.

Por meio dos resultados de seu estudo, Lourinho (2005) demonstra que as dificuldades de aprendizagem não devem ser os motivos para os alunos serem excluídos do sistema escolar. E destaca ser a escola o contexto ideal para que a inclusão aconteça na perspectiva de uma promoção de saúde dos alunos e professores. Por fim, faz uma reflexão acerca dos processos pedagógicos e de como esses professores são preparados, uma vez que, cada vez mais encontram-se crianças com algum tipo de dificuldade em seu processo de aprendizagem.

Lourinho destaca que:

O professor deve tornar-se mais próximo de seus alunos na captação de suas maiores dificuldades, tendo em mente que a base da busca constante da reformulação de seu trabalho não está só no método, na cartilha ou qualquer outro tipo de material didático, mas na criança:

suas formas de aprender, sua relação com o mundo, seus interesses e sua própria realidade socioeconômica. (2005, p. 14).

Dessa forma, compreendemos que o professor é parte essencial para ajudar a criança se desenvolver plenamente, sendo que este deve estar preparado para identificar e entender os problemas que surgem durante os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente os correspondentes às dificuldades de aprendizagem.

Ressaltamos que a pesquisa de Lourinho (2005) se destaca por trabalhar com a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem já na educação infantil, buscando de certa forma, uma prevenção para que o problema não se prolongue aos anos seguintes. No entanto, entendemos que há um risco dentro desta lógica que reproduz o viés da normatização da infância, ou seja, é produzir/ratificar, cada vez mais cedo, a criança “problema”. Cada vez mais nos deparamos com crianças, ainda no início da escolarização, sendo “rotuladas” e até mesmo excluídas, por não aprenderem. Ou seja, por apresentarem, de acordo com os professores, “dificuldades de aprendizagem”.

Outra pesquisa que destacamos é a de Carvalho (2007)⁷. A autora buscou identificar as concepções de dificuldade de aprendizagem que delimitam o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental de escolas da rede pública de ensino. Em sua pesquisa é discutida a participação do professor na relação que o aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem estabelece com o conhecimento.

No decorrer da pesquisa, Carvalho (2007) apresenta o histórico sobre as dificuldades de aprendizagem presentes no discurso pedagógico brasileiro a partir das pesquisas de autores como Tiballi, Patto e Angellucci, e os conceitos de aprendizagem e de dificuldade de aprendizagem de acordo com as concepções: genético-cognitiva, que tem em Piaget o seu principal expoente; sócio-cognitiva, com Vygotsky como seu principal teórico e a concepção cultural, tendo Bernard Charlot como um dos estudiosos que, de acordo com a autora, faz uma análise sobre o saber, a aprendizagem e a relação estabelecida entre o sujeito e o saber, acrescentando alguns elementos importantes para a compreensão do processo de aprendizagem.

Para atender aos objetivos de sua pesquisa a autora realizou entrevistas com 14 professores da rede municipal de ensino, atuantes nas primeiras séries do ensino fundamental com o intuito de identificar, além da concepção dos professores no que se refere à dificuldade de aprendizagem, o índice de alunos considerados com alguma

⁷ Dissertação de mestrado intitulada: “O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas”. Apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Católica de Goiás (UCG).

dificuldade, bem como qual trabalho é realizado com estes alunos diagnosticados e o que a escola oferece a tais crianças. A autora também realizou observações em salas de aulas para compreender o trabalho pedagógico do professor com essas crianças.

Em sua dissertação, a autora discute a participação do professor na relação que o aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem estabelece com o conhecimento, assim como em identificar as concepções sobre esse tema que balizam o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental, refletindo sobre o pensamento dos professores acerca disso e quais elementos constituem sua concepção. É abordado, também, o que os professores e/ou a escola fazem para reverter situações de fracasso escolar, além dos critérios utilizados por estes para identificar as crianças com dificuldade de aprendizagem.

Nas palavras de Carvalho:

Trata-se, portanto de inquirir sobre as concepções que norteiam a prática dos professores que lidam no dia-a-dia com crianças que têm dificuldade para aprender da mesma forma e no mesmo ritmo que seus colegas de sala de aula; bem como identificar quais elementos constituem a concepção de dificuldade de aprendizagem utilizada pelo professor para diagnosticar essas crianças e para reverter o quadro de dificuldades constatadas. (2007, p. 16).

Por meio de sua pesquisa, Carvalho (2007) compreendeu que os professores não estabelecem uma relação pedagógica⁸ com as crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem. Contudo, afirma que outros fatores também devem ser considerados antes de responsabilizar o trabalho do professor e da escola pelas das dificuldades de aprendizagem.

Diante disso, sugere que muito do que afeta o trabalho pedagógico pode ser atribuído ao poder público, quando este não oferece os recursos necessários para um ensino de qualidade. Entretanto, enfatiza que mesmo com os obstáculos presentes na educação brasileira, somente uma prática docente responsável, independente das dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores, principalmente da rede pública de ensino, será capaz de iniciar o processo de desconstrução e reconstrução da prática docente, da relação que deve ser estabelecida entre o aluno, o professor e o saber.

⁸ De acordo com a autora é por meio da relação pedagógica que o professor “medeia o aluno em sua relação com o saber”, sendo por essa relação que o aluno é estimulado ao respeito como sujeito do seu saber. (CARVALHO, 2007, p. 93).

A autora conclui sua pesquisa afirmando ser a educação um direito de todas as crianças e, por isso, a prática docente deve estar direcionada para que todas aprendam, destacando que:

A dedicação do professor é primordial ao sucesso dos alunos. O bom relacionamento entre professor-aluno, o resgate da autoestima dos professores, e, principalmente, das crianças, as expectativas positivas dos alunos em relação à sua situação social, cultural, econômica. (CARVALHO, 2007, p. 140).

Como demonstrado em sua pesquisa, a educação é um direito de todas as crianças. O objetivo da prática pedagógica é o de fazer com que todas as crianças aprendam, ou seja, “fazer com que todas as crianças sejam capazes de estabelecer uma relação com o saber, através de atividades intelectuais satisfatórias com o que é proposto pelo professor”. (CARVALHO, 2007, p. 141).

Destacamos também a pesquisa de Miranda (2009)⁹. Em sua dissertação de mestrado na área da Psicologia, a autora buscou compreender os sentidos e significados atribuídos pelo docente às “dificuldades de aprendizagem” dos seus alunos. Tendo como sujeito de pesquisa uma professora de matemática, que segundo ela foi escolhida intencionalmente pela disponibilidade para fornecer os dados necessários. Utilizando como referencial teórico a psicologia sócio-histórica, subsidiado pela filosofia e método proposto pelo materialismo histórico dialético.

Em sua pesquisa a autora traz a ideia da função do professor como reprodutor do conhecimento sistematizado e acumulado culturalmente, afirmando que o papel do professor em sua totalidade deve ser entendido, como um agente singular em um projeto coletivo de humanização da sociedade e da cultura. A autora destaca a importância de considerar dialeticamente a relação professor/aluno/instituição/sociedade, e dessa forma compreender o docente como um ser histórico, político e social. (MIRANDA, 2009).

Por meio de sua pesquisa observamos que um dos grandes desafios enfrentados pelo docente em sua prática em sala de aula é a superação do “fracasso escolar”. Sendo que um dos principais problemas vivenciados na rotina das escolas é a “dificuldade de aprendizagem” apresentada por alguns alunos, ou seja, as dificuldades é o que se denominou de “fracasso”. Diante disso, Miranda (2009) traz a reflexão do professor como o principal agente na identificação da “dificuldade de aprendizagem” da criança,

⁹ Dissertação de mestrado intitulada: “Sentidos e significados atribuídos pelo professor às “dificuldades de aprendizagem””, apresentada ao Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

ao interagir com ela em sala de aula e/ou na escola. Destacando, portanto, que ele é um ser ativamente envolvido no processo de “fracasso escolar”.

Dessa forma, afirma:

[...] quando a ação pedagógica ganha intencionalidade educativa ela muda de caráter: de técnica, passa a ser política e por ser política, ela aprimora suas técnicas. É na intencionalidade educativa que se revela o compromisso com as crianças e jovens que estão nas escolas, permitindo, ao meu ver, a construção de um horizonte ético para os docentes, que escapam, por intermédio, da busca desenfreada de soluções imediatas para antigos problemas instalados no cotidiano escolar [...]. (MIRANDA, 2009, p. 113).

Assim, por meio de sua pesquisa compreendemos que trabalhar com educação requer o enfrentamento de sua complexidade, algo que é impossível ser feito isoladamente, assim como a compreensão de que a educação é constituída sócio historicamente na e pela realidade objetiva das ações dos sujeitos em interação entre si e com a sociedade, sendo a transformação da realidade escolar a composição de ações, motivos e significados. Concluindo, a autora afirma que a ressignificação da prática pedagógica é o processo de estruturação de novas formas de ser, pensar e sentir. (MIRANDA, 2009).

Nessa mesma perspectiva, citamos a pesquisa de Silva (2010)¹⁰, que investigou como a dificuldade de aprendizagem é explicada pelo educando, pela família e pela escola e qual a articulação existente entre eles na composição do processo educativo. Para embasar seu estudo a autora utiliza como base teórica a concepção de Lev Vygotsky e de sua perspectiva Histórico-Cultural, os postulados de Bernard Charlot acerca do saber e da relação estabelecida do sujeito com o saber e as explicações de Philippe Meirieu para o processo de elaboração do conhecimento. Assim como, explica o conceito de Dificuldade de Aprendizagem tomando como referencial teórico Pierre Bourdieu por este explicá-la sob uma abordagem sociológica, sobre a função da escola nas sociedades capitalistas e em especial, o seu conceito de capital cultural.

Por meio de uma pesquisa empírica realizada em duas escolas públicas municipais, Silva (2010) explicita em seu estudo como a escola e seus educadores, os educandos e as famílias compreendem, explicam e analisam a dificuldade de aprendizagem e, ainda, como se dá a articulação entre o capital cultural e o conhecimento acadêmico exigido pela escola em relação à aprendizagem do educando.

¹⁰ Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), intitulada: “Dificuldade de aprendizagem: a escola, o educando e a família”.

Os sujeitos da pesquisa compreendem educandos com dificuldades de aprendizagem, os quais cursam a 3ª. Etapa do Ciclo II, isto é o 6º ano do ensino fundamental, seus educadores e familiares (núcleo doméstico), responsáveis por sua escolarização cuja análise recai ao comportamento dos mesmos em relação à aprendizagem escolar. Optou-se por esta etapa de escolarização por considerar ser um período crucial no processo de escolarização, onde os educandos já passaram pela alfabetização, concluíram um primeiro ciclo, estão finalizando um segundo ciclo em transição para o terceiro e último ciclo do ensino fundamental e, portanto, já deveriam ter adquirido as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo matemático. (SILVA, 2010, p. 16).

Por meio dos dados de sua pesquisa a autora compreende a relação pedagógica entre educadores e educandos frágil e ineficiente, interferindo de maneira comprometedora nos processos de ensino e aprendizagem. A autora também faz alusão ao despreparo dos educadores em lidar com os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem, destacando que as práticas pedagógicas utilizadas não contribuem para a efetivação de uma aprendizagem significativa. Justifica isso afirmando que o educador não foi formado para lidar com dificuldades de aprendizagem; sua formação lhe confere condições de ensinar apenas aqueles que aprendem de um único jeito.

A autora destaca em suas considerações que:

Propor o diálogo a fim de favorecer espaço para que os educandos pensem e desenvolvam seu raciocínio e sua atividade intelectual, relação com o saber; o trabalho em grupo no sentido de provocar a interação, condição necessária para que haja trocas entre os educandos e possibilitem a relação com o outro; atividades desafiantes e significativas que despertem o interesse do educando, pois tem a ver com seu desejo, e para isso é necessário conhecer o contexto sócio-cultural do educando, promovendo a mobilização deste para a atividade, relação consigo mesmo, são condições fundamentais para que se favoreça a aprendizagem de todos os educandos inseridos na escola. (SILVA, 2010, p. 146).

E ao concluir, afirma que o objetivo de seu estudo não foi o de apontar culpados, nem ao menos de responsabilizar o trabalho pedagógico. Mas destaca ser importante repensar o processo pedagógico de ensino e aprendizagem construindo-o e reconstruindo-o com vistas a garantir a formação humana dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. (SILVA, 2010).

Por fim, outra pesquisa que apresentamos é a de Silva (2017)¹¹. Em seu estudo o autor teve como objetivo o de explicitar como se configura e como se encaminha a dificuldade de aprendizagem de crianças em processo de escolarização. Buscou-se compreender a relação que os professores estabelecem com a dificuldade de aprendizagem da criança e a relação que a própria criança estabelece com a sua dificuldade de aprendizagem. Também, procurou analisar e esclarecer os processos envolvidos na relação da escola com as dificuldades de aprendizagem, destacando que a compreensão desta não poderia se dar de outra forma, senão imersa nas conjecturas sociais historicamente construídas.

Visando alcançar seu objetivo, Silva (2017) teve como sujeitos de sua pesquisa: 3 coordenadoras e 15 professores, sendo 5 por escola, um de cada série do Ensino Fundamental – 1º fase (1º ao 5º ano), e 70 crianças indicadas, com idade entre 6 e 12 anos, estudantes da primeira fase do Ensino Fundamental, sendo dezoito pertencentes às turmas do 1º ano, onze do 2º ano, treze do 3º ano, treze do 4º ano e dezoito do 5º ano. A pesquisa foi realizada em três unidades escolares, duas públicas e uma privada. Utilizando como instrumentos de coletas de dados entrevista, questionário e avaliações.

Para subsidiar sua pesquisa o autor utilizou os aportes teóricos de Vygotsky, em sua perspectiva Histórico-Cultural, sobre aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, as reflexões e contribuições de Bernard Charlot sobre a relação com o saber e Tiballi e Patto sobre o fracasso escolar.

O autor afirma que, dentro de seu percurso adotado e das respostas que obteve diante do seu problema, verificou a existência de uma diversidade de concepções daquilo que vem a ser os motivos geradores das dificuldades de aprendizagem, assim como dos encaminhamentos e procedimentos que a escola adota diante das dificuldades.

E segundo Silva:

A medida em que não há correspondência entre o que a escola e os professores apresentam como dificuldade de aprendizagem, e o que as crianças de fato revelaram, ou seja, nenhuma dificuldade, compreendemos esta como uma invenção da escola, uma vez que ela, no sentido de impedimento à aprendizagem, efetivamente, não existe. O que verificamos, foram dificuldades escolares que são próprias de processos de ensino e aprendizagem, devendo e sendo possíveis de serem superadas nesse processo. (2017, p. 81).

¹¹ Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), com o título de: “A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola”.

Assim, por meio de sua pesquisa, Silva (2017) ressalta haver muitos aspectos envolvidos na relação com o saber. O autor claro que não tinha a pretensão de culpabilizar a escola pelo fracasso dos alunos, isso porque, de acordo com seu estudo, este continua sendo um problema social. Ele também afirma ser necessário a reestruturação das formas de relações entre os sujeitos envolvidos no processo e as dificuldades escolares.

As pesquisas apresentadas nesta revisão, enfatizam o papel do professor no processo referente às dificuldades de aprendizagem; melhor dizendo, há uma preocupação com o entendimento deles no que se refere ao tema. Isto porque compreendemos o professor como elemento fundamental tanto para detecção das dificuldades quanto para as possíveis resoluções no contexto escolar. Autores como Patto (1981)¹², Asbahr (2005¹³, 2011¹⁴), Serrão (2006)¹⁵, Moura (2010)¹⁶, Bernardes (2012)¹⁷ e Souza (2013)¹⁸ apontam sua importância no processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Durante a revisão de literatura, buscamos identificar as produções sobre dificuldades de aprendizagem, assim como aquelas que destacavam o professor nesse processo. No decorrer do processo histórico de produção de conhecimento na área da educação, observamos mudanças na compreensão do professor diante das dificuldades de aprendizagem. Entretanto, muitas vezes, ainda não observamos a condição desse se colocar como mediador do processo de ensino, o que se torna fundamental para o desenvolvimento da criança.

As pesquisas apresentadas contribuem significativamente em nosso caminho de pesquisa, assim como são relevantes para pensarmos em relação às dificuldades de aprendizagem. Contudo, destacamos que nosso objeto de estudo se difere das

¹² Introdução à Psicologia Escolar.

¹³ Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia).

¹⁴ “Por que aprender isso professora?”: Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Psicologia).

¹⁵ Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural.

¹⁶ A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.

¹⁷ Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem.

¹⁸ O estudante (in) visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar. Tese (Doutorado em Educação).

apresentadas anteriormente, por estar direcionado aos **encaminhamentos das crianças com indicativos de dificuldade de aprendizagem realizados pelos professores e quais critérios utilizam para tais encaminhamentos, independente do diagnóstico final.**

O diálogo com as dissertações/teses aqui apresentadas nos leva a pensar sobre a continuidade das produções nessa área, pois o tema, apesar de amplamente discutido, ainda aflige pesquisadores e professores no campo da educação. Há a necessidade de maiores estudos que influenciem a formação de professores e a prática pedagógica para que desapareça o estigma da criança com dificuldade de aprendizagem como aquela que “nunca irá acompanhar a turma”, sendo esta “lenta”, “atrasada e/ou com algum problema intelectual”. Ou seja, entender como a escola e o professor compreendem a dificuldade de aprendizagem, para não observarmos mais nos contextos escolares crianças sendo excluídas.

No olhar de Patto:

As crianças portadoras de problemas tendem a ser rejeitadas pelo professor, que acha que ele tem responsabilidade apenas para com as crianças que “respondem”. As crianças que têm problemas são algumas vezes vistas como não pertencentes à sala de aula. Os professores que acham que a criança problema não é de sua responsabilidade constituem um sério problema para o sistema educacional. (1981, p. 12, grifo da autora).

Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa poderá contribuir para os estudos sobre o tema, especialmente por apresentarmos a visão e a compreensão dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem. Pois, ao longo da história da educação, os esforços para encontrar respostas diante das dificuldades de aprendizagem foram muitos, e ainda hoje, os problemas referentes à aprendizagem persistem nas escolas. Dessa forma, destacamos a importância de investigar tal assunto. Inúmeras foram as justificativas apontadas pelo sistema educacional brasileiro, referente às dificuldades de aprendizagem das crianças, visto que, ao buscarmos informações acerca do tema, encontramos diferentes explicações.

Nessa perspectiva, também destacamos que nosso trabalho tem uma relevância científica, teórica e político social. Ao apresentarmos nossos dados observamos que existe um sistema educacional que não está atento à criança e ao professor. Neste sistema existem relações sociais de produção que fragilizam o ser humano cada vez mais, maltratam, provocam sofrimento, ou seja, existe muita produção de sofrimento

por conta dessas relações de trabalho e dessas relações sociais. Esse elemento é importante, porque essa sociedade está provocando isso, e por isso precisamos estudar e entender como ela está se constituindo para podermos transformá-la efetivamente.

Também acreditamos em sua relevância social, já que trata de um problema que cresce a cada dia e dificulta o processo de desenvolvimento e aprendizagem de diversas crianças nos anos iniciais. Assim como, contribuirá para pensarmos sobre os numerosos encaminhamentos aos diferentes profissionais atuantes em equipes multidisciplinares realizando avaliações, bem como nas discussões sobre o tema no âmbito científico e educacional.

Como mencionamos, se percorrermos a história da educação e das pesquisas diante das dificuldades de aprendizagem encontramos diversas explicações, entretanto mesmo sendo amplamente discutido e pesquisado o tema, ainda, gera inquietação na escola. Visto dessa forma, podemos dizer que os mecanismos escolares adotados satisfazem a criança ideal, mas nos questionamos se a escola pode produzir dificuldades de aprendizagem na criança real. E os professores, sem a compreensão do processo de aprendizagem, continuariam a excluir as crianças que saem dos padrões esperados para a escolarização, sem compreender o processo de aprendizagem da criança? Os professores conseguiriam compreender como trabalhar com elas?

Se olharmos sob este viés, é correto pressupormos que muitas das dificuldades de aprendizagem surgidas durante a escolarização são formadas no próprio contexto escolar? Ou seja, podemos afirmar se tratar de um problema de cunho pedagógico ou da falta de compreensão e de como realizar as atividades pedagógicas diante de um tema tão complexo como as dificuldades de aprendizagem? Inclusive, podemos nos questionar se também as condições de trabalho desse professor e as relações que ali se estabelecem influenciam para o não aprender.

Devemos ter claro que o determinante desse estado das crianças que não aprendem, identificadas com dificuldades de aprendizagem, vai muito além da falta de compreensão dos professores. Compreendemos que tudo isso depende especialmente das relações que ali se estabelecem, das condições de trabalho desses professores e das condições sociais das relações da própria criança.

Assim, destacamos que a organização do ensino e a participação da família são fundamentais na superação desta problemática. Se todos os envolvidos tiverem mais tempo de olhar essa criança, muitas das dificuldades podem ser evitadas, uma vez que as dificuldades de aprendizagem também estão relacionadas ao aspecto afetivo, que é

essencial para o desenvolvimento da criança. Para a criança entrar em *atividade de estudo* é essencial que ela encontre os motivos que a levem a realizar tal atividade.

Contudo, antes de tentarmos encontrar essas repostas devemos ter claro que, primeiramente precisamos transformar nossa atuação de forma coletiva, para criar as condições de superação dessa sociedade. Porque estamos produzindo um processo de humanização do humano, desumanizando-o. Pois, quando falamos que professor e escola são incompetentes, devemos lembrar que o professor também está passando por um processo de sofrimento, que desdobra nas crianças. Uma vez que, hoje, observamos a intensificação da desvalorização do professor.

No que diz respeito aos indicativos referentes às dificuldades de aprendizagem, normalmente estes são percebidos e identificados pelos professores por meio de procedimentos de avaliação das atividades desenvolvidas pelas crianças em sala de aula, como provas, trabalhos individuais e em grupo, participação na sala de aula, dentre outras. Dessa maneira, entendemos que quando nos referimos à sala de aula são os professores que identificam as supostas dificuldades de aprendizagem da criança. O que nos chama atenção nos últimos anos é que muitos dos casos de crianças com supostas dificuldades de aprendizagem são ainda encaminhadas nos primeiros anos de escolarização, gerando, de certa forma, falsas crenças de que estas serão incapazes de apropriar o saber escolar.

Assim, diante da demanda de crianças encaminhadas para avaliação nas escolas municipais, surgiu a necessidade de compreender as características desses encaminhamentos, bem como conhecer a visão dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem. Por meio dos motivos dos encaminhamentos, e da fala dos professores, buscaremos identificar a compreensão destes sobre o conceito de dificuldade de aprendizagem. Bem como, por meio desse estudo e fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, compreender como se dá o processo de aprendizagem pelas crianças.

Com o intuito de responder à pergunta norteadora, nossa pesquisa tem como objetivo principal: **sistematizar e analisar os dados provenientes da avaliação dos professores no momento dos encaminhamentos de crianças com indicativos de Dificuldades de Aprendizagem.** A partir desse, outros objetivos surgem: 1) Identificar o número de crianças dos anos iniciais (primeiros, segundos e terceiros anos) encaminhadas pelas três escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Maravilha/SC para avaliação pela equipe multidisciplinar com dificuldades no processo

de aprendizagem; 2) Identificar o número de crianças com diagnósticos comprovados; 3) Indicar os principais motivos relatados pelos professores em seus encaminhamentos; 4) Compreender qual o entendimento dos professores no que se refere às dificuldades de aprendizagem e seus determinantes; 5) Comparar os dados referentes aos anos de 2016 e 2017 acerca dos motivos dos encaminhamentos.

Frente a isso, buscamos procedimentos metodológicos que proporcionem respostas significativas aos nossos questionamentos, bem como alcançar nossos objetivos. Como apontou Vigotski (1999), não existe método sem uma concepção da realidade, de uma relação entre o homem e o mundo. Assim, para termos uma abordagem do real precisamos ter formulada uma concepção de como ocorre a interação entre o subjetivo e o objetivo.

Entendemos o método como um procedimento ou um conjunto de procedimentos que servem de instrumentos que visam alcançar os objetivos de um estudo. Sendo que, pelo método determinamos o caráter da pesquisa, bem como as categorias e tipos de dados que obtivermos.

Assim, compreendemos que a elaboração de uma pesquisa de qualidade requer um caminho na busca de conhecimento e para tal, a metodologia que escolhemos deve manter uma inter-relação com a teoria, sendo por meio dessa relação que os objetivos da pesquisa devem ser satisfeitos.

Para melhor atender aos objetivos propostos, nossa pesquisa será um estudo de caso, que de acordo com Yin (2001), é uma estratégia de pesquisa utilizada quando o pesquisador quer responder “como” e/ou “por que”, o qual se aplica aos fenômenos contemporâneos inseridos nos contextos da vida real, e os seus estudos podem ser exploratórios, explanatórios e descritivos.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. [...] O poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional [...]. (YIN, 2001, p. 27).

Nosso estudo de caso será desenvolvido na rede municipal de ensino de Maravilha/SC, onde teremos como sujeitos da pesquisa nove professores dos anos

iniciais (primeiros, segundos e terceiros anos) de três escolas municipais que fizeram encaminhamentos para a equipe multidisciplinar no decorrer dos anos de 2016 e 2017. Destacamos que nossa pesquisa só foi possível de ser realizada mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação (ANEXO A).

Como estratégia de pesquisa, o estudo de caso é um método que compreende tudo, desde a lógica do planejamento que incorpora abordagens específicas à coleta e à análise dos dados. Yin (2001) faz referência aos casos múltiplos que de acordo com ele possuem vantagens e desvantagens distintas em comparação aos projetos de caso único, afirmando que as provas resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, como sendo mais potente.

Também descrevemos nossa pesquisa como qualitativa, uma vez que, como descreve Bogdan e Biklen (1994, p. 48) “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. Entendendo dessa forma que o local pesquisado deve ser compreendido no contexto da história da instituição ao qual pertence.

Destacando que o pesquisador, ao utilizar a pesquisa qualitativa, assume que o comportamento humano é consideravelmente influenciado pelo contexto onde ocorre. Assim como, o caracteriza como descritiva:

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Para complementar nossa pesquisa, especificaremos os motivos apresentados e o número total de encaminhamentos realizados à equipe multidisciplinar nos respectivos anos, de crianças com indicativos de dificuldades de aprendizagem (APÊNDICE C e D).

Dessa maneira, a interpretação ocupa um lugar importante nas pesquisas qualitativas, sendo que a palavra assume particular importância, tanto para o registro dos dados, como para a disseminação dos resultados.

O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes.

Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Assim, entendemos que a metodologia qualitativa vai ao encontro de uma elaboração de pesquisa que lida com as especificidades e com a própria fala do sujeito, e por meio dela se torna possível o reconhecimento da subjetividade na produção do conhecimento.

Em nosso estudo, as ferramentas para análise dos dados se basearam nas entrevistas com os professores que, foram escolhidos de acordo com o número de encaminhamentos realizados no decorrer dos anos correspondentes a pesquisa. Destacamos também, que o critério utilizado para a escolha dos encaminhamentos ocorreu inicialmente com a exclusão de encaminhamentos repetidos, ou seja, apenas utilizamos os que estavam sendo encaminhados pela primeira vez a equipe. Isso significa que não há repetição de criança sendo encaminhada.

Diante disso, acreditamos que, inicialmente, o número de documentos analisados nos permitirão compreender os motivos mais manifestados nos encaminhamentos dos professores.

Compreendemos que, frente ao processo de ensino e aprendizagem existe uma diversidade de fatores envolvidos, dentre estes citamos os referentes à relação interpessoal que ocorre entre o professor e o estudante, como também nos referimos às condições materiais da instituição de ensino e aos fatores que dizem respeito às condições de vida das crianças e dos próprios professores, assim como as condições de trabalho desses professores.

No sentido das condições de vida da criança, Patto contribui ao afirmar que:

[...] é possível planejar ambientes institucionais onde crianças culturalmente deficientes, em virtude de sua classe social a que pertencem, possam ser supridas através de um conjunto de encontros com um ambiente planejado de tal forma que funcionem como um antídoto contra as experiências que não tiveram. (1981, p. 116).

No que se refere às relações interpessoais, essa mesma autora destaca que crianças privadas de receber suficiente afeto e atenção dos adultos significativos em sua vida, sofrem nos anos seguintes de uma necessidade atipicamente elevada de atenção e afeição. Diante disso, o resultado são crianças com dificuldades para superar a dependência e de desenvolver sentimentos de autonomia e independência. Pois, como afirma Patto (1981, p. 244) “[...] na relação professor-aluno [...] sua importância reside

no fato de o professor, dentro da sala de aula, atuar como um transmissor dos padrões de cultura, e ser o responsável pela avaliação de algumas qualidades sociais muito importantes para o aluno”.

Como percebemos, o professor é o principal mediador para a identificação das dificuldades de aprendizagem, ou seja, dos indicativos presentes no processo de aprendizagem. Por isso, acreditamos na importância de nossa pesquisa em entender a compreensão dos professores em relação a esse tema. Pois, compreendendo o que entende e identifica por dificuldade de aprendizagem, podemos auxiliá-lo quanto à realização de seu trabalho pedagógico com melhor qualidade.

Isto porque, como nos mostra Novaes:

[...] as professoras tornam-se mais seguras à medida que aprendem a ordenar informações sobre os seus alunos e ampliam os seus conhecimentos sobre o desenvolvimento dos mesmos, conseguindo assim avaliar e compreender melhor o comportamento dos escolares para solucionar com mais acerto as dificuldades que encontram. (1986, p. 121-122).

Nossa pesquisa se baseia na concepção de que as possíveis dificuldades de aprendizagem, assim como podemos falar da própria aprendizagem, são constituídas na e pela inter-relação social vivenciadas pela criança em seu contexto familiar, na comunidade e na escola como nos mostra os estudos de alguns autores como: Patto (1981), Árias Beatón (2005), Facci, Tuleski, Barroco (2009), Mendonça e Miller (2010), Serrão (2006) e Bernardes (2012).

Destacamos que, diante dos dados analisados futuramente, poderemos contribuir para uma nova formulação do protocolo de encaminhamentos realizados pelos professores, pois observamos que muitas crianças têm suas necessidades educacionais interpretadas como especiais ou diferentes por parte dos professores.

Nessa perspectiva, acreditamos que nosso estudo será importante, uma vez que, com a compreensão do porquê os professores encaminham as crianças para avaliação e atendimento com psicólogos e psicopedagogos, conseguiremos ajudá-los por meio do conhecimento baseado na Teoria Histórico-Cultural a conduzirem melhor seu trabalho. Bem como, evitar a exclusão ou a rotulação dessas crianças.

Diante disso, apresentamos a forma de organização desse estudo. No primeiro capítulo abordaremos alguns processos essenciais para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança, afinal, ao estudarmos a aprendizagem escolar é essencial compreendermos o processo de desenvolvimento psíquico das crianças. O segundo

capítulo traz as concepções acerca das dificuldades de aprendizagem. Nele apresentamos as diferenças entre um Transtorno Específico da Aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, assim como tratamos do papel do professor nesse processo.

O terceiro capítulo se constitui na apresentação dos encaminhamentos realizados à equipe multidisciplinar de crianças com indicativos de dificuldades no processo de aprendizagem. Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com os professores que realizaram encaminhamentos.

Após essa análise, apresentamos nossas reflexões que compõem as considerações finais dessa dissertação. Destacamos ser considerações, uma vez que o processo educativo não é algo acabado, pois está em constante movimento e transformações.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO

[...] A infância é o tempo em que a criança se introduz na riqueza da cultura humana reproduzindo para si as qualidades especificamente humanas que foram criadas ao longo da história. [...] A infância é o tempo em que a criança aprende a ser um ser humano. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores, apropriar-se da cultura até então criada e avançar no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. (MELLO, 2015, p. 10).

Ao estudarmos a aprendizagem escolar é essencial que compreendamos o processo de desenvolvimento psíquico das crianças. Pois, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que desde o nascimento da criança o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados, ou seja, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento como afirma Vigotski em seus estudos.

No desenvolvimento de sua teoria, Vigotski teve como matriz epistemológica o materialismo histórico e dialético o qual considera que, ao produzir o meio em que vive, o homem se produz. Para o autor a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, sendo que ao chegar na escola traz consigo conhecimentos e conceitos apropriados a partir de suas experiências cotidianas, ou seja, experiências e vivências das relações sociais compartilhadas com a família, vizinhos, amigos e adultos responsáveis por ela. Desse modo, ressalta que a aprendizagem e o desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Frente a isso, o autor busca compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano e as características específicas desta inter-relação na idade escolar. Ao compreendermos o homem como sujeito socialmente constituído e que ao mesmo tempo constitui o contexto do qual faz parte, entendemos que a formação do conhecimento não se dá de forma passiva, pois implica transformações daquele que aprende.

Nesse sentido, por meio dos estudos de Vigotski entendemos que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos distintos, mas que, o processo de aprendizagem devidamente organizado resulta em desenvolvimento psíquico. Na sequência abordaremos alguns processos necessários para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança.

1.1 - Como a criança se desenvolve? Considerações sobre seu processo de desenvolvimento

Diante dos estudos realizados, considerando as bases da Teoria Histórico-Cultural, que compreende o ser humano e a humanidade como produtos históricos, criados pelos próprios seres humanos ao longo de sua evolução social, compreendemos a infância e seu desenvolvimento como uma formação histórica. Dessa maneira, na busca pelo entendimento do desenvolvimento integral das crianças, vemos a teoria psicológica elaborada por Vigotski (1896-1934) significativa, uma vez que contribui para organizarmos propostas e práticas sociais que promovam esse desenvolvimento.

Em sua teoria, Vigotski traz as influências que teve de Marx, ao concluir em seus estudos que as origens das formas superiores de comportamento consciente se encontrariam nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Sendo o homem um agente ativo no processo de criação deste meio social.

Por meio dos seus estudos Marx compreendeu a natureza social e histórica dos seres humanos, identificando que o homem se apropria das qualidades humanas quando se apropria dos objetos da cultura histórica que foram socialmente criados. Melhor dizendo:

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1962, p. 126).

Em seus estudos, Vigotski afirma que as funções psíquicas superiores dos seres humanos surgiram da intrincada interação de fatores biológicos, parte de nossa constituição como Homo Sapiens, com fatores culturais que evoluíram ao longo dos anos da história humana. (LURIA, 2010).

Baseando-se no exemplo da teoria de Koffka¹⁹, Vigostkii (2001) retrata a teoria dualista do desenvolvimento, segundo a qual o desenvolvimento mental da criança se caracteriza por dois processos que se conciliam: a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso e a aprendizagem que é em si mesmo o processo de desenvolvimento.

¹⁹ Kurt Koffka, foi um dos precursores da Escola Gestalt, juntamente com Max Wertheimer e Wolfgang Köhler.

Assim, ao utilizarmos os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural na compreensão do desenvolvimento humano, principalmente em suas etapas iniciais, devemos impreterivelmente levar em consideração o movimento de internalização da cultura. Uma vez que o homem é um ser social, e nesse sentido, compreendemos que ele não se desenvolve somente pelo aparelho biológico, mas que a cultura faz parte do seu psiquismo e por isso a importância de compreendermos a relação entre a natureza e a cultura.

Sendo assim, compreendemos o processo de formação da subjetividade como esta passagem transformadora que ocorre do âmbito biológico para o âmbito cultural, onde os significados partilhados socialmente são internalizados pela criança, tornando-a assim, um ser cultural.

Vigotski, por meio de seus estudos, apoiou essa questão demonstrando que o desenvolvimento humano se orienta por duas linhas de conduta, das quais mesmo sendo distintas se entrecruzam e se influenciam mutuamente. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança é composto por duas estruturas. A primeira se refere à estrutura biológica, que já nasce com a criança e se desenvolve conforme sua maturação.

A segunda estrutura diz respeito ao desenvolvimento cultural da criança, onde, por meio da cultura, das relações sociais e do meio ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas. Assim, destacamos que a criança, ao participar, ao estar inserida ativamente nesse meio e nessas relações, também tem a capacidade de criar situações próprias e únicas dela.

Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo do desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VYGOTSKI, 1995, p. 121, tradução nossa).²⁰

Destacamos que essas duas estruturas se relacionam, entretanto, também salientamos que nenhuma delas pode ser considerada mais importante do que a outra; as

²⁰ No texto em espanhol, lê-se: “Lhamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior”. (VYGOTSKI, 1995, p. 121).

duas são de fundamental importância para o desenvolvimento humano. Porém, em um determinado momento, a estrutura superior, ou seja, a cultural, conforme indica Vygotski, irá superar as estruturas chamadas por ele de primitivas. Essas estruturas sofrerão mudanças qualitativas sendo incorporadas à nova estrutura que surge a partir da apropriação da cultura produzida pelo processo histórico da humanidade.

Ressaltamos outro ponto fundamental em sua teoria, a questão da interdependência, cujo desenvolvimento é produto da interação de dois processos fundamentais, dos quais sugerem que o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula o processo de maturação e o faz avançar.

O processo de desenvolvimento infantil recebe muitas influências do contexto no qual a criança está inserida, ou seja, não é apenas o biológico que influencia no desenvolvimento, mas as relações na qual participa provocará o desenvolvimento. A criança se desenvolve quando se adapta ao meio exterior. Contudo, destacamos que é uma adaptação ativa, ou seja, ela interage com esse meio. E ao interagir ativamente, ela se apropria das características específicas de sua cultura e se desenvolve.

No desenvolvimento psíquico da criança a primeira estrutura é a biológica, e sabemos que por si só ela se desenvolve, ou seja, o que nasce com a criança naturalmente vai se desenvolver, tem potencial.

Considera-se que o desenvolvimento embrionário é um modelo de desenvolvimento ao qual se comparam todas as demais formas. Este tipo de desenvolvimento depende minimamente do meio externo, a ele pode referir-se com toda razão da palavra “desenvolvimento” em seu sentido literal, é dizer, o desenvolvimento das possibilidades implícitas no embrião de forma comprimida. [...] Trata-se de um processo estável, terminado, que transcorre de maneira mais ou menos estereotipada. (VYGOTSKI, 1995, p. 142, tradução nossa, grifo do autor).²¹

Em relação à segunda estrutura, que Vygotski denominou como superior, ou seja, a cultural, entendemos que esta não vem de um processo que vai se desenvolver independente das influências do meio externo. Esta estrutura depende totalmente da relação entre o organismo da criança e o contexto na qual vive. Sendo por meio disso

²¹ No texto em espanhol, lê-se: “Se considera que el desarrollo embrionario es un modelo del desarrollo al que se comparan todas las demás formas. Este tipo de desarrollo depende mínimamente del medio externo, a él puede referirse con toda razón da palabra <<desarrollo>> en su sentido literal, es decir, el desenvolvimiento de las posibilidades implícitas en el embrión de forma comprimida. [...] Se trata de un proceso estable, terminado, que transcurre de manera más o menos estereotipada”. (VYGOTSKI, 1995, p. 142).

que ela se desenvolverá, resultando dessa forma, em uma ativa adaptação ao meio. Destacamos não ser uma adaptação passiva na qual ela somente recebe. A criança se adapta ao mesmo tempo que interage com o outro, por isso tem um papel ativo na relação social e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento.

Como nos referimos anteriormente, Vigostki destaca em seus estudos que uma estrutura sempre se sobressairá à outra, ou seja, de acordo com esse autor a estrutura superior, a cultural, sempre se sobreporá à estrutura biológica. Assim compreendemos que:

[...] Na história do desenvolvimento cultural o segundo tipo, a segunda forma, ocupa um lugar muito mais importante já que a nova etapa não se origina pelo desenvolvimento das potencias implícitas na fase anterior, mas é o resultado de um choque real entre o organismo e o meio, o resultado da adaptação ativa ao meio. (VYGOTSKI, 1995, p. 142-143, tradução nossa).²²

Ao falarmos da etapa externa, devemos sempre compreender que ela é social. Pois, como nos mostra Vygotski “toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna, a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas”. (1995, p. 150, tradução nossa).²³

Assim, compreendemos que toda e qualquer função psíquica superior passará inevitavelmente por uma etapa externa do desenvolvimento, isto porque, no início, a função é sempre social.

Nesse sentido, um dos pressupostos mais importantes da Teoria Histórico-Cultural, que nos auxilia a compreender o desenvolvimento humano é a *Lei Genética Geral do Desenvolvimento*, que elucida como se desenvolvem as funções psíquicas superiores, formadas por meio das relações entre as pessoas. Isto porque, são nas relações sociais, em meio a cultura, e nas relações interpsíquicas, que nos desenvolvemos. Entendemos essa lei como essencial para mostrar como se forma a segunda estrutura psíquica, ou seja, a estrutura superior.

²² No texto em espanhol, lê-se: “[...] En la historia del desarrollo cultural el segundo tipo, la segunda forma, ocupa un lugar mucho más importante ya que la nueva etapa no se origina por el desenvolvimiento de las potencias implícitas en la fase anterior, sino que es el resultado de un choque real entre el organismo y el medio, el resultado de la activa adaptación al medio”. (VYGOTSKI, 1995, p. 142-143).

²³ No texto em espanhol, lê-se: “Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna, la función psíquica propriamente dicha era antes una relación social de dos personas”. (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no início entre os homens como uma categoria intersíquica e logo no interior da criança como uma categoria intrapsíquica”. (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).²⁴

Assim, compreendemos que, a *Lei Genética Geral do Desenvolvimento* trazida por Vigotski significa que, em primeiro plano, ocorrem as relações entre os homens, desde o seu nascimento. No caso específico do nosso trabalho, na educação escolar, a relação ocorrida entre a criança e o professor, entre a criança e a criança, entre as crianças e professor, entre a criança e a direção, assim como todos os outros adultos envolvidos nesse contexto. E em segundo plano, correspondente ao processo de internalização, significa que a criança internaliza, se apropria dos conceitos trabalhados na atividade pedagógica, torna seu os elementos próprios da cultura humana, ou seja, é formar a sua segunda natureza a partir dos conceitos estudados. Esse processo acontece ao longo da vida e não só em um determinado período, ele acompanha todas as relações vivenciadas pelos sujeitos.

Ressaltamos que, sempre por trás das funções psíquicas superiores e das suas relações, estão presentes geneticamente as relações sociais, como Vigotski postulou, “as verdadeiras relações humanas”. Segundo o autor, “no início, as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discussões e somente depois aparece em seu próprio comportamento reflexivo”. (VYGOTSKI, 1995, p. 194, tradução nossa).²⁵

Assim, compreendemos que é na relação com o outro que o processo de desenvolvimento irá se concretizar. Como afirma Martins (2013, p. 37) “é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer as suas necessidades, e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui”. Acrescentando que, essas características biológicas são acrescidas de *funções* produzidas durante a história de cada indivíduo singular como resultado da interiorização dos signos, as quais chamou de *funções psíquicas superiores*.

²⁴ No texto em espanhol, lê-se: “[...] Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica”. (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

²⁵ No texto em espanhol, lê-se: “[...] Al principio, las funciones superiores del pensamiento se manifiestan en la vida colectiva de los niños como discusiones y solamente después aparece en su propia conducta de reflexión”. (VYGOTSKI, 1995, p. 194).

São as formas de existência social que criam também as formas de funcionamento psíquico, isto é, os processos psíquicos não se limitam a “sustentar” a atividade. Eles próprios se realizam como uma forma específica de atividade, derivada do desenvolvimento da vida material que se transforma, ao longo do desenvolvimento histórico-social, em atividade interna consciente, em processos psicológicos. (MARTINS, 2013, p. 40).

Assim, compreendemos que as funções psíquicas superiores são desenvolvidas socialmente. Sendo, por isso, que as relações com o outro são de fundamental importância. Ou seja, a chave para o desenvolvimento são as relações sociais, juntamente com os fatores biológicos.

Considerando os estudos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que cada criança se torna um ser humano. A parte biológica fornece desde o nascimento a condição necessária para promover o desenvolvimento, contudo não é suficiente. Pois, para ocorrer o desenvolvimento é necessária uma apropriação da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Assim, entendemos que é na relação social com parceiros mais experientes que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas, formando e desenvolvendo, dessa forma, sua inteligência e sua personalidade.

A contribuição principal de Vigotski se dá pelo fato de que o ser humano é essencialmente um ser de relações, sendo essas produzidas no meio social, assim como um ser orgânico. Essas bases nos levam à compreensão de que a gênese da teoria desse autor é a constituição do ser humano como sendo Histórico e Cultural.

Dentro dessa teoria destacamos que as relações sociais e a cultura são essenciais, porque é a partir delas que a criança aprende e então se desenvolve. A aprendizagem provoca o desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem antecede o desenvolvimento. Isso porque, para as *funções psíquicas superiores* da criança se desenvolverem, ela precisa interagir com as pessoas do seu meio social, *pelas e nas* relações sociais, bem como por meio da cultura. Melhor dizendo, “todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem, mais tarde, em funções psíquicas”. (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).²⁶

Sempre por trás das *funções psíquicas superiores* e suas relações se encontram as relações sociais, ou seja, as relações entre pessoas reais. Isso porque, compreendemos

²⁶ No texto em espanhol, lê-se: “Todas las formas fundamentales de comunicación verbal del adulto con el niño se convierten más tarde en funciones psíquicas”. (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

a formação do homem como um ser de natureza social, pois tudo que o forma e o constitui são frutos da sua vida em sociedade adquiridos por meio da cultura.

Nesse sentido, destacamos que o ser social se diferencia dos animais pela sua capacidade de transformar sua própria natureza, de tal modo que ao transformá-la, transforma a si mesmo, por mediações duradoras, projetando finalidades às suas ações e objetivando-as na vida social. Bem como compreendemos que para ocorrer o processo de hominização, ou seja, da transformação do sujeito em Homem, é necessário a presença da cultura.

[...] o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais estava e está submetido não às leis biológicas, mas as *leis sócio-históricas*. (LEONTIEV, 2004, p. 280, grifos do autor).

Assim, entendemos a necessidade do homem passar por esse processo para que possa se tornar verdadeiramente *homem*, ou seja, um processo histórico-cultural de transmissão das características do gênero, em que cada indivíduo tem se que apropriar dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos por seu grupo para humanizar-se, evidenciando que a essência humana é uma essência sócio-histórica. Tal aquisição ocorre por meio da apropriação dos fenômenos externos da cultura material e intelectual produzidos por gerações precedentes. Esta forma particular de fixação e transmissão das aptidões humanas se deve à atividade fundamental: o trabalho. (LEONTIEV, 2004).

Por meio do trabalho, o homem consegue se libertar dos obstáculos biológicos, onde dá início a um processo de formação possivelmente ilimitado em seus aspectos materiais e intelectuais. As leis da hereditariedade não mais definirão o progresso do homem, isso porque o seu desenvolvimento será resultado de sua formação de vida material e de vida social.

Não queremos dizer com isso que a passagem ao homem pôs fim à ação das leis da variação e da hereditariedade ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tinha sofrido qualquer mudança. O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológica. (LEONTIEV, 2004, p. 282).

Essa mudança para o ser social, por meio de sua atividade, o trabalho, caracteriza-se em uma relação do homem com a natureza, com o intuito de modificá-la e adaptá-las às necessidades sócio-históricas desse ser social. Contudo, o homem não é independente das leis da natureza, uma vez que necessita delas para sua sobrevivência, necessita do seu biológico para sobreviver.

De acordo com Leontiev (2004, p. 285), “podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Ressaltamos que essa essência sociocultural só se realiza a partir da carga biológica da espécie humana. Assim, por mais que possua uma estrutura biológica ao nascer, se o homem não tiver contato, uma relação com o outro homem, não conseguirá se desenvolver. Pois, para o desenvolvimento ocorrer é preciso a assimilação da cultura deixada pelas gerações anteriores.

O ser social é entendido, como um ser real, concreto, histórico e dialeticamente constituído na vida. O qual se desenvolve em meio e por meio da cultura que é criada pelas gerações anteriores. Ou seja, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Diante disso, compreendemos que o desenvolvimento do homem em sua totalidade, se dá por meio das relações sociais e históricas mantidas com os outros homens. Para ocorrer a formação em sua totalidade é preciso que ele se aproprie do que o gênero humano criou até o momento. Sendo que, o processo de hominização do indivíduo ocorre por meio das relações dos mesmos, com a totalidade das manifestações culturais presentes na humanidade.

1.2 – A relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento

Fundamentando-nos na Teoria Histórico-Cultural compreendemos que a mente humana, além da sua evolução biológica, deve ser compreendida, principalmente, como decorrência de uma evolução de natureza cultural e social.

Na elaboração de sua teoria, Vigotski buscou a compreensão dos processos de desenvolvimento e a sua relação com a aprendizagem. Com a influência dos fatores sócio-históricos como elementos essenciais na constituição psicológica do sujeito, ele

atribuiu à educação um papel fundamental, sendo que a aprendizagem não deve ser um processo de recepção passiva, mas sim de formação dos sentidos, ou seja, a forma com que o sujeito interpretará os conceitos aprendidos, a forma com que fará uso desses conceitos. Os sentidos é o que provoca e afeta o sujeito. Isto porque, para esse autor, a concepção de indivíduo supera os aspectos puramente biológicos, característicos à espécie humana, enfatizando que, por meio da aprendizagem, o sujeito desenvolverá as suas potencialidades psíquicas, o que denominou de *funções psíquicas superiores*.

Para Vigotsky (2007), o processo sócio-histórico tem como objetivo propor o desenvolvimento do indivíduo, ressaltando o papel da linguagem e da aprendizagem no seu desenvolvimento. Por isso, sua teoria é caracterizada como uma formação sócio-histórica e cultural, que explica a aquisição do conhecimento e a importância das relações interpessoais, principalmente entre o professor e a criança durante o processo de ensino.

Assim, ao compreendermos o ser humano como um ser social, um ser de relações, que necessita delas para se desenvolver, entendemos que para acontecer a aprendizagem, é necessário ocorrer a interação mediada entre os estudantes com os objetos do conhecimento.

Frente a isso, Vigotski também busca compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e as características específicas desta inter-relação na idade escolar. Enfatizando que “o desenvolvimento não se subordina ao programa escolar, ele tem sua lógica interna”. (VYGOTSKI, 2001, p. 325, tradução nossa).²⁷

Entendemos que o desenvolvimento segue um princípio geral do desenvolvimento, e, sendo assim, a educação escolar deve se adequar a isso. Esse princípio está na base das formulações dos conceitos realizados por Vygotski (2001), correspondentes ao *nível de desenvolvimento real* e a *Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)*²⁸.

Em cada momento desse processo de desenvolvimento, no período de existência, a criança em cada idade apresenta uma necessidade específica. Por isso, a escola precisa observar essas particularidades e compreender essas necessidades de forma ativa. Pois,

²⁷ No texto em espanhol, lê-se: “el desarrollo no se subordina al programa escolar, tiene su lógica interna”. (VYGOTSKI, 2001, p. 325).

²⁸ Temos a compreensão dos estudos realizados por Zoia Prestes a partir de 2011, a qual faz referência a Zona de Desenvolvimento Iminente. No entanto, nesse momento preferimos usar o termo trazido na tradução utilizada para os estudos.

se os professores e a escola não se organizarem para auxiliar as crianças a superarem as dificuldades ocorridas na aprendizagem, estas podem se agravar ao longo da vida escolar. Precisamos compreender esses períodos porque, muitas vezes, a escola focará em algo que a criança ainda não está potencialmente preparada a responder. As escolas precisam estar preparadas para atender as crianças que não conseguem resolver sozinhas certas situações de aprendizagem, por isso os adultos envolvidos precisam criar as situações para que essa criança aprenda, gerando então novas necessidades e motivos para aprendizagem.

Para Vygotski (2001), o *nível de desenvolvimento real* refere-se às conexões que a criança já estabeleceu, podendo essas serem identificadas por meio das tarefas e ações realizadas sozinha. E destaca que, nesse processo de assimilação dos conceitos e operações realizadas pela criança, o desenvolvimento não está finalizado, mas está apenas começando.

Dessa maneira, descobrir essa lógica interna desse desenvolvimento, depende diretamente da instrução dada, ou seja, o meio utilizado para entender isso, são as tarefas que a criança resolve por si mesma, isto porque por meio delas é possível conhecer o que ela sabe e o que é capaz de fazer sozinha. Diante disso, consideramos que ao compreender o estado do desenvolvimento, levamos em conta não apenas o que está desenvolvido, mas também o que está em processo de desenvolvimento, como nos mostra Vigotski, não só o nível atual, mas também, o *nível de desenvolvimento potencial*.

Essa divergência entre a idade mental ou o nível de desenvolvimento atual, que se determina com ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento próximo. (VYGOTSKI, 2001, p. 329, tradução nossa).²⁹

Baseando-nos nesses estudos entendemos que identificar o que a criança já sabe, realiza sozinha, e o que ela está potencialmente preparada a aprender a partir dos conhecimentos já apropriados é fundamental para criarmos situações de aprendizagem que interfiram na *Zona de Desenvolvimento Próximo*. É nela que ocorrem as melhores

²⁹ No texto em espanhol, lê-se: “Esa divergencia entre la edad mental o el nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino en colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo”. (VYGOTSKI, 2001, p. 329).

condições para a mediação do conhecimento pelo professor; ao interferirmos nela é que serão impulsionados os avanços que não ocorrem de forma espontânea.

Por meio da *Zona de Desenvolvimento Próximo* é possível determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e identificar não apenas o que a aprendizagem já produziu, mas o que virá a produzir no processo de desenvolvimento. Por isso, o estado do desenvolvimento mental da criança só poderá ser determinado quando se referir ao menos a dois níveis: *nível de desenvolvimento real* e *nível de desenvolvimento potencial*.

Isso porque, como concluiu Vygotski: “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração poderá ser capaz de fazer por si mesmo amanhã. Por isso parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual”. (VYGOTSKI, 2001, p. 333, tradução nossa).³⁰

Entendemos dessa forma, que a aprendizagem dos saberes escolares é um processo de desenvolvimento por meio da ativa participação das crianças e contribuição das crianças entre si nas tarefas desenvolvidas e organizadas pela professora ou professor. Sendo por meio dessa e nessa relação que o desenvolvimento intelectual ocorre. Ressaltamos que a aprendizagem sempre irá se antecipar ao desenvolvimento como afirmou Vygotski, “a instrução se antecipa sempre ao desenvolvimento. A criança assimila determinados hábitos de uma matéria antes de aprender a utilizá-los consciente e voluntariamente”. (2001, p. 323, tradução nossa).³¹

Em relação ao exposto, destacamos que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento próximo, ou seja, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no campo das inter-relações com os outros, sendo que no decorrer são absorvidos e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOSTSKII, 2001).

Dessa maneira, Vigostkii (2001, p. 115) afirma que “a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança

³⁰ No texto em espanhol, lê-se: “[...] Lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona de desarrollo próximo y el nivel de desarrollo actual”. (VYGOTSKI, 2001, p. 333).

³¹ No texto em espanhol, lê-se: “La instrucción se anticipa siempre al desarrollo. El niño asimila determinados hábitos de una materia antes de aprender a utilizarlos consciente y voluntariamente”. (VYGOTSKI, 2001, p. 323).

conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”.

Assim, todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que aciona numerosos processos internos do desenvolvimento, que não poderiam se desenvolver por si mesmos sem a aprendizagem; cabe ao processo educativo identificá-lo. Destacamos ser os sujeitos que orientam esse processo, especialmente, os mais experientes, e ao aprender o sujeito se desenvolve, ou seja, é o próprio sujeito que vai desenvolvendo suas funções psíquicas elementares em *funções psíquicas superiores*. Frente a isso, ressaltamos uma dependência que é recíproca, complexa e dinâmica entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem.

Dessa maneira, a formação dos saberes escolares deve acontecer por meio de contextos organizados para a modificação do pensamento. Neste caso, destacamos o papel de mediação entre professor, crianças e os conhecimentos. Isso porque, como descreve Vigotski (2003, p. 75), “na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade”.

Compreendemos, então, que a educação formal é composta por um conjunto de condições especialmente organizados e sistematizados para a modificação do pensamento. E para que isso aconteça, é necessária a efetiva relação entre o professor e a criança.

No início de seus estudos sobre a relação entre educação e desenvolvimento, Vigotski defendia a ideia de que os estudantes, de alguma maneira, educavam-se a si próprios. Direcionava aos professores a função de preparar um contexto instrutivo de forma que os estudantes aprendessem partindo das suas próprias atividades. Na sua visão, não deveriam receber passivamente os conhecimentos. Dessa maneira, conferia à escola e ao processo educacional uma função social de extrema relevância, definindo a educação como um processo de influências e interferências planejadas, direcionadas, intencionais e conscientes nos processos naturais de desenvolvimento da criança.

Vygotski (2001) afirma que uma criança deve aprender a transformar uma capacidade “em si”, em uma capacidade “para si”. E nesse sentido, a presença e a mediação do outro exercem papel importante neste processo de desenvolvimento cultural, pois para ele só podemos nos tornar nós mesmos por meio dos outros.

Por isso, a necessidade de termos uma educação que faça a mediação entre o “em si” e o “para si”, de forma que cada criança tenha a oportunidade de se desenvolver

o mais livre e *omnilateralmente*³² possível. Assim, a escola deve considerar uma educação “para si”, ou seja, uma educação sistematizada, baseada em conceitos acerca do desenvolvimento psíquico da criança, assim como, esteja pautada em objetivos humanizadores.

Diante disso, entendemos a escola como fator essencial para a formação do indivíduo enquanto ser social, assim como para o seu desenvolvimento. A escola é um contexto privilegiado de humanização, que garante às crianças a apropriação das formas mais desenvolvidas da consciência social. E, nesse sentido, entendemos a importância do outro para a formação do eu.

1.3 – A importância da *Atividade de Estudo* na educação escolar

Ao falarmos do desenvolvimento infantil e de sua relação com a aprendizagem, destacamos a importância fundamental da escola em todo esse processo, por ser também um lugar de humanização, como também um lugar onde ocorre, por parte das crianças, a apropriação das formas mais desenvolvidas de consciência social.

Frente a isso, destacamos que a formação da consciência é coletiva, sendo o sujeito quem produz e estabelece os nexos. É um processo que tem relação com todo o conjunto das situações sociais de desenvolvimento das quais participou, assim como a forma com que ele vivenciou essas situações e o que ele aprendeu por meio dessa vivência que promoveu seu desenvolvimento. O conteúdo disso é social, mas também é afetivo, pois por meio daquelas situações que lhe afetaram que ocorreu seu desenvolvimento. Por isso o processo de humanização não é somente se apropriar da consciência social, mas sim tornar o que é social como seu, órgãos da sua individualidade.

Entendemos o início da vida escolar da criança como um momento que marca o começo de uma nova etapa de vida, nele ocorrem muitas mudanças tanto externamente, quanto internamente. Esse é um processo que também modifica o lugar que a criança ocupa nas relações sociais. Assim como, compreendemos o início de sua alfabetização como um momento de ruptura, ocorrido pela saída da educação infantil para a inserção no ensino fundamental, sendo então um momento de conflitos, bem como um momento

³² De acordo com Manacorda (2007) a *omnilateralidade* é o desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos das faculdades e forças produtivas, das necessidades e capacidades da satisfação do homem.

de alterações importantes para a vida da criança. Dessa forma, precisamos entender quais são as estratégias utilizadas para que o processo de aprendizagem seja significativo à criança, ou seja, entender o processo para poder auxiliá-la a dar sentido e significado ao que está aprendendo, fazendo com que dessa forma, as informações sejam internalizadas por ela.

Sobre isso, Vigotski enfatizou que a educação da criança começa muito antes de seu ingresso na escola; ela é fundamental, pois produz o desenvolvimento psicológico. Outro autor que também destaca o ingresso das crianças na escola é Davidov, ao afirmar ser esse um momento de grande transformação para a elas. Isso porque segundo ele: “[...] com o ingresso na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, os que estão ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas”. (DAVIDOV, 1988, p. 158, tradução nossa).³³

Assim, para ocorrer a apropriação, é necessário que a criança realize um tipo específico de atividade. Isso porque compreendemos que ao estudarmos o desenvolvimento psíquico da criança, devemos impreterivelmente analisar o desenvolvimento de sua atividade, como ela se forma nas condições concretas da vida. Entendendo a atividade como aquilo que nos constitui, que por meio dela nos desenvolvemos.

Nesse sentido, Leontiev vem contribuir sobre o desenvolvimento psíquico e o processo de aprendizagem, por meio do conceito de *atividade*³⁴, como sendo “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (LEONTIEV, 2010, p. 68).

Dessa forma, entendemos a *atividade* como sendo o processo que ativa, movimenta nossas funções físicas e psíquicas para atingirmos determinado objetivo, para resolvermos determinado problema e/ou satisfazer nossas necessidades.

³³ No texto em espanhol, lê-se: “[...] Con el ingreso a la escuela, el niño comienza a asimilar los rudimentos de las formas más desarrolladas de la conciencia social, o sea, la ciencia, el arte, la moral, el derecho, los que están ligados con la conciencia y el pensamiento teórico de las personas”. (DAVIDOV, 1988, p. 158).

³⁴ Destacamos esses conceitos por representarem os conceitos essenciais na Teoria Histórico-Cultural.

De acordo com Leontiev (2010), toda a relação estabelecida entre o indivíduo e o mundo é mediada pela *atividade*, enfatizando que todos os processos cognitivos e afetivos que formam o psiquismo humano são produzidos *na* e *pela* atividade humana. O autor destaca que a *atividade* é a essência da consciência social e da consciência individual

Assim, compreendemos que a estrutura da *atividade* se dá primeiramente por uma necessidade, a apropriação da cultura, por um motivo real, a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, e pelos objetivos, que no caso específico dos estudantes seria o de aprender.

Ao ingressar na escola, a criança inicia seu processo de assimilação das formas mais desenvolvidas da consciência social. Inicia seu processo de formação da *atividade de estudo*. Isso porque, de acordo com Davidov (1988), esta atividade de assimilação que a criança realiza refere-se à *atividade de estudo*, ou seja, sua atividade principal para este estágio do seu desenvolvimento.

Destacamos que o papel da escola não é somente desenvolver a *atividade de estudo*; seu papel é muito mais amplo que isso. Ressaltamos a formação humana, a produção dos sentidos dessa atividade que vai motivá-la a aprender. Ao ter motivos para aprender a criança produz os motivos para estudar.

Nesse sentido, destacamos a *atividade de estudo* como um sistema que organiza os meios pelos quais a experiência socialmente elaborada irá ser transmitida. Assim, compreendemos que sem esta, as formas mais desenvolvidas da consciência social não existiriam. Ou seja, a *atividade de estudo* é pré-condição para a formação mais elaborada da consciência social.

Em relação ao termo *atividade de estudo*, achamos importante destacar o que Moura et al (2010) sinaliza. Em muitos estudos é encontrado o termo *atividade de aprendizagem*, como sinônimo para *atividade de estudo*, assim ressalta que “de acordo com o contexto educacional brasileiro, consideramos o termo *atividade de aprendizagem* mais apropriado [...], com o sentido de uma aprendizagem que decorre de uma atividade de ensino escolar, intencional, sistematizada e organizada, que objetiva a formação do pensamento teórico”. (MOURA, et al 2010, p. 87).

Contudo, em nosso estudo preferimos utilizar o termo *atividade de estudo*, porque como observamos nos estudos de Davidov, a aprendizagem está presente em todas as atividades humanas, enquanto a *atividade de estudo* tem seu conteúdo e estrutura própria, por isso se diferencia de outras atividades realizadas pela criança.

Nessa discussão, Asbahr (2011, p. 63) contribui ao afirmar que a *atividade de estudo*, “é uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com a mediação do professor, o qual tem o papel central na organização do ensino de maneira a possibilitar que os estudantes se apropriem dessa cultura”.

Dessa maneira, evidenciamos que a finalidade do estudo é a de orientar e produzir o desenvolvimento psicológico, considerando a *atividade principal* das crianças e os períodos que são críticos em seu desenvolvimento.

A educação escolar oferece a possibilidade sistematizada de apropriação de parte dos elementos da produção cultural de uma dada formação social em determinado período de tempo, vinculada à “consciência e pensamento teóricos”. Nesse sentido, na escola, a aprendizagem é o objetivo principal. [...] a aprendizagem é decorrência de um ensino que proporcione a “atividade de aprendizagem”. (SERRÃO, 2006, p. 116, grifos da autora).

Nesse estágio do desenvolvimento a *atividade de estudo* se torna importante, porque “ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto”. (DAVIDOV, 1988, p. 159, tradução nossa).³⁵

Nesse sentido, Asbahr contribui ao que se refere a *atividade de estudo*:

A entrada na escola produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, pois não só o processo de aprendizagem passa a ser sistematizado, como, principalmente, o ensino produz desenvolvimento psicológico, na medida em que promove a apropriação das formas desenvolvidas da consciência social e das capacidades de atuar frente às exigências dessas formas. Nessa atividade, formam-se as bases da consciência e do pensamento teórico. (2011, p. 56).

Por meio dessa atividade, as crianças reproduzem os conhecimentos e habilidades presentes nas formas de consciência social e, também, as capacidades que estão na base da formação do pensamento teórico: reflexão, análise e experimento mental. (DAVIDOV, 1988). De acordo com essa perspectiva, o conteúdo da *atividade*

³⁵ No texto em espanhol, lê-se: “Ella determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menos edad, la formación de su personalidad en conjunto”. (DAVIDOV, 1988, p. 159).

de estudo é o conhecimento teórico, e sua finalidade é promover a formação do pensamento conceitual.

No processo de estudo como *atividade principal* na idade escolar inicial, as crianças se apropriam do conhecimento e desenvolvem habilidades correspondentes aos fundamentos acima citados. Ou seja, como afirma Davidov, “o conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos ([...] com este termo designamos a unidade da abstração e a generalização substancial e dos conceitos teóricos)”. (1988, p. 158, tradução nossa).³⁶

Por meio da “atividade de estudo”, atitudes e habilidades de investigação são desenvolvidas nos estudantes, tornando-os capazes de se apropriarem de conhecimentos de um modo semelhante ao que historicamente ocorreu. Logo, não é algo passível de ser realizado sozinho, é uma atividade conjunta, social. Pressupõe necessariamente a comunicação e a relação com o “outro”, tanto pela produção cultural materializada em algum objeto material ou simbólico, quanto pela presença física desse “outro”. (SERRÃO, 2006, p. 119, grifos da autora).

Ressaltamos que a *atividade de estudo* tem melhores resultados quando as crianças interagem entre si mesmas no processo de assimilação do conhecimento e habilidade, ou seja, quando elas estão nas relações sociais.

Nesse sentido Moura et al (2010, p. 93) destaca que “o processo de aprendizagem deve garantir a realização de ações conscientes, de modo a possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico”. Isso porque, compreendemos que a *atividade de estudo* dos escolares se estrutura em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato para o concreto. Os conhecimentos do homem se encontram na unidade com suas ações mentais (abstração, generalização...). Por assim dizer, o conceito constitui simultaneamente o reflexo do ser e o procedimento da operação mental.

É importante destacar que os escolares não criam os conceitos, as imagens, os valores e as normas morais sociais, mas sim eles assimilam no processo da *atividade de estudo* e a utilizam nas relações sociais de forma ativa, a partir das vivências nessas relações. Por isso, de acordo com Davidov:

³⁶ No texto em espanhol, lê-se: “El contenido de la actividad de estudio son los conocimientos teóricos ([...] con este término designamos la unidad de la abstracción y la generalización sustanciales y de los conceptos teóricos)”. (DAVIDOV, 1988, p. 158).

Em sua atividade de estudo os escolares reproduzem o processo real pelo qual os homens criam conceitos, imagens, valores e normas. Por isso o ensino escolar de todos os assuntos deve ser estruturado de maneira que, de forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos”. (1988, p. 174, tradução nossa).³⁷

Dessa forma, ressalta-se que a *atividade de estudo* só toma forma quando as crianças conseguem realizar as ações correspondentes, quando elas reproduzem o processo real. Sendo que a formação dessas ações deve ser produzida ativamente pela criança e pelas pessoas que a cercam, ou seja, pelas relações. (DAVIDOV, 1988).

É pertinente recordar que no processo de ensino escolar a atividade para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza por meio da *atividade de estudo*, sendo esta então o produto das transformações na criança, ou seja, é uma atividade de autotransformação. Sendo a assimilação o conteúdo principal dessa atividade.

A necessidade presente na *atividade de estudo* efetiva-se na diversidade presente nos motivos que são exigidos em sua realização, no caso das crianças, nas ações do estudo. Sendo essas ações que impulsionam os estudantes a assimilarem os procedimentos de reprodução dos conhecimentos teóricos.

Nesse sentido, Davidov afirma que “a necessidade da atividade de estudo estimula os escolares a assimilar os conhecimentos teóricos; os motivos, a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio de ações de estudo, dirigidas a resolver as tarefas de estudo”. (1988, p. 178, tradução nossa).³⁸

Davíдов e Márkova (1987) apontam que a *atividade de estudo* inclui alguns componentes, dentre eles: a compreensão, pelo estudante, da tarefa de estudo, a realização das ações de estudo e a realização por este mesmo estudante das ações de controle e avaliação. Ressaltamos que todos esses aspectos do estudo só se formam no começo da atividade em conjunto com o professor ou com o companheiro de mesma idade. O exposto caracteriza a *atividade de estudo* integral como propôs esses autores.

³⁷ No texto em espanhol, lê-se: “En su actividad de estudio los escolares reproducen el proceso real por el cual los hombres crean los conceptos, imágenes, valores y normas. Por eso la enseñanza escolar de todas las asignaturas debe estructurarse de manera que, en forma concisa, abreviada, reproduzca el proceso histórico real de generación y desarrollo de los conocimientos”. (DAVIDOV, 1998, p. 174).

³⁸ No texto em espanhol, lê-se: “La necesidad de la actividad de estudio estimula a los escolares a asimilar los conocimientos teóricos; los motivos, a asimilar los procedimientos de reproducción de estos conocimientos por medio de las acciones de estudio, dirigidas a resolver las tareas de estudio”. (DAVIDOV, 1988, p. 178).

Nesse sentido compreendemos que, no processo da *atividade de estudo*, são os motivos eficazes que possibilitam ao estudante estabelecer uma relação entre o motivo objetivo da atividade e a ação desenvolvida para aprender.

Para essa reflexão, citamos Leontiev (2010), que define os motivos socialmente criados e apropriados – em eficazes e compreensíveis. Em diferentes situações, uma tarefa proposta à criança e realizada sob a forma de ação está fundamentada somente em motivos compreensíveis da atividade e incapazes de impulsionar a criança a agir. Desse modo, a criança atua movida por um motivo que somente guarda, indiretamente, uma relação com o objetivo da atividade proposta. Ou seja, a tarefa proposta realiza-se sob a forma de ação, cujo motivo da atividade a direciona somente cognitivamente, sem um profundo envolvimento afetivo.

Contudo, ao realizar a atividade, movida por um motivo, sob certas condições, é possível que o resultado da atividade passe a ser mais significativo para a criança do que o motivo que inicialmente a induziu. Nesse caso, o motivo que era, antes, apenas compreensível, se torna eficaz para impulsionar sua atividade.

No contexto escolar, para ocorrer a *atividade de estudo*, é fundamental e necessária as ações do professor. Essas ações se dão por meio da *atividade de ensino*, que busca organizar o processo para que as crianças consigam assimilar os conhecimentos elaborados sócio-historicamente.

Tais ações, no contexto escolar, referem-se às ações do educador que organiza o ensino com a finalidade de promover a humanização dos indivíduos por meio da aprendizagem do conhecimento elaborado historicamente no contexto escolar. O produto do ensino, conseqüentemente, pode ser entendido como a apropriação do conhecimento científico por meio de ações dos estudantes que lhes possibilitem fazer uso de tais conceitos nas diversas relações com a realidade objetiva, tanto na sua manifestação externa – nas relações intersíquicas – quanto na sua manifestação interna – nas relações intrapsíquicas. (BERNARDES, 2012, p. 79).

Dessa forma, baseando-nos na Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a apropriação do conhecimento promove mudanças no psiquismo dos que aprendem, por proporcionar que o estudante estabeleça novas relações com o mundo objetivo. Contudo, como afirma Bernardes “a transformação do psiquismo somente pode superar as condições ingênua e espontânea decorrentes das relações imediatas do cotidiano mediante ações educacionais sistematizadas e conscientes que considerem as necessidades do desenvolvimento humano. (BERNARDES, 2012, p. 79).

Nesse sentido, destacamos a atuação do professor como fundamental para esse processo. Isso porque, como destaca Bernardes:

tal atuação objetiva sua ação na necessidade de humanização dos indivíduos, analisa a realidade e as condições postas a partir das informações e conhecimentos obtidos no contexto escolar; organiza objetivamente os meios de atuação, segundo a finalidade da educação e atua de forma consciente para objetivar-se no objeto da atividade pedagógica. (2012, p. 82).

Assim, entendemos que o trabalho do professor, por meio da *atividade de ensino*, no contexto escolar, é direcionado à constituição do ser humano como um ser histórico e social, assim como para a formação da consciência crítica por parte dos estudantes.

Compreendemos então que todo esse processo tanto de ensino como de aprendizagem, acontecem para que o ser humano se humanize, elaborando e assimilando os conhecimentos repassados sócio-historicamente pela cultura. Como afirma Bernardes:

na [...] *atividade de ensino*, o motivo é determinado pela necessidade de o professor ensinar o conhecimento elaborado sócio-historicamente, promovendo a humanização e transformação dos estudantes por meio de ações conscientes e intencionais definidas na organização do ensino. Na *atividade de estudo*, o motivo é definido pela necessidade de o estudante se apropriar do conhecimento sócio-histórico, tornando-se herdeiro da cultura, humanizando-se. (2012, p. 90, grifos da autora).

Assim, com base no descrito pelos autores, compreendemos que a *atividade de estudo*, bem como a *atividade de ensino*, são condições essenciais e indispensáveis para o desenvolvimento teórico e intelectual da criança, bem como para a formação de sua personalidade. Sendo que a finalidade dessas *atividades*, são de aproximar os sujeitos de um determinado conhecimento, com o intuito de possibilitar a apropriação dos conhecimentos que são produzidos socialmente.

Dessa forma, destacamos que o ensino escolar, que utiliza como referência a *atividade de estudo*, proporciona por meio da apropriação dos conceitos científicos, produzidos historicamente e socialmente, além do desenvolvimento do pensamento empírico, a base para um desenvolvimento *omnilateral* das crianças.

Assim, destacamos que a relação entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem é fundamento para compreender como ocorrem as dificuldades no processo de aprendizagem das crianças. Dessa maneira, no próximo capítulo

abordaremos sobre o que a literatura define como dificuldades de aprendizagem e o que as diferencia de transtorno de aprendizagem.

CAPÍTULO 2

COMPREENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A criança aprende pela mesma razão que os pássaros voam. Não é preciso forçar a criança a aprender. A aprendizagem é uma característica inerente ao ser humano enquanto tal. A única pergunta significativa, portanto, não é “por que as crianças aprendem?” Mas, “por que algumas crianças não aprendem”. (PATTO, 1981, p. 198).

Ao nos referirmos ao campo da aprendizagem devemos considerar que esta envolve muitos aspectos e questões, tais como: sociais, biológicos, cognitivos, entre outras. Assim, para abordarmos esse assunto, necessitamos compreender dentre outras coisas o que a literatura traz sobre o que são dificuldades de aprendizagem e o que são transtornos específicos da aprendizagem, uma vez que estes termos não são sinônimos, tendo cada um as suas particularidades.

Isso se torna imprescindível por que a cada dia nos deparamos com um crescente aumento de crianças sendo encaminhadas para avaliação por especialistas, apresentando dificuldades no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, entendemos ser essencial diferenciar o que são transtornos do que são dificuldades de aprendizagem, pois acreditamos que muitas vezes o baixo rendimento escolar não é sinônimo de um transtorno específico da aprendizagem.

Nessa perspectiva, Campos (1997) retrata que constantemente esses termos são utilizados inadequadamente e excessivamente como forma de rotular a criança pelo seu fracasso diante da aprendizagem formal.

Sánchez (2004) ressalta que, atualmente, há conhecimentos suficientes para não se permitir a confusão de terminologia entre o que é dificuldade e transtorno da aprendizagem. Entendendo que as dificuldades de aprendizagem configuram uma entidade distinta, heterogênea, podendo acontecer ao longo da vida das pessoas. E o transtorno, ou distúrbio como menciona o autor, deve ser entendido como uma disfunção específica, geralmente neurológica ou orgânica e implica em alterações do sistema nervoso central.

Dessa forma, entendemos que o **transtorno específico da aprendizagem** se caracteriza por uma disfunção específica, sendo de ordem neurológica e/ou

neuropsicológica, referindo-se às características orgânicas e biológicas. E a **dificuldade de aprendizagem** é um termo mais amplo, incluindo qualquer tipo de dificuldade apresentada durante o processo de aprendizagem, manifestando-se em decorrência de diversos fatores.

Por isso, no decorrer desse capítulo abordaremos o que compreendemos por **transtornos específicos da aprendizagem** e por **dificuldades de aprendizagem**.

2.1 – Diferença entre Transtorno Específico da Aprendizagem e Dificuldade de Aprendizagem

A discussão sobre dificuldades de aprendizagem é muito ampla, sendo estudada em diferentes áreas como a Medicina, Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia. No entanto, ainda hoje observamos incertezas entre essas áreas quanto a uma definição específica. Há, entre esses especialistas, uma confusão ambígua de terminologia.

No contexto escolar normalmente nos deparamos com discursos de que a criança não aprende, de que ela não acompanha a turma, dentre outras explicações envolvendo o seu processo de aprendizagem. Dessa forma, compreende-se que essa criança então, tem uma dificuldade de aprendizagem, termo genérico para dizer que ela apresenta defasagem para adquirir uma ou mais habilidades³⁹, mas sem uma causa evidente. Entende-se que a criança está com algum problema e, por isso, é preciso pesquisar os motivos. Sendo, nesse momento, na apuração dos fatos que se chega há duas possibilidades quanto às dificuldades da criança.

A primeira refere-se a própria criança e as suas relações sociais, onde pode apresentar a sua dificuldade de aprendizagem causada por algum acontecimento ou situação frustrante, como a mudança de escola, troca de professor, chegada de um irmão, separação dos pais, morte de uma pessoa querida, dentre outros fatores. No entanto, se as dificuldades são persistentes, ou seja, acompanham o histórico da criança há tempos, em uma ou mais áreas do conhecimento, sem uma causa evidente (deficiência intelectual), provavelmente ela tem um transtorno específico da

³⁹ Nesse sentido, achamos necessário apresentar o que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC entende por habilidades, apresentando que a “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2016, p. 08).

aprendizagem. A criança pode apresentar um único transtorno (dificuldade para ler, escrever ou fazer contas) ou vários simultaneamente.

Dessa forma, em nosso estudo achamos importante esclarecer essa diferenciação dos termos, para que os profissionais envolvidos na educação consigam compreender e assim evitar confusões errôneas e diagnósticos equivocados ou não condizentes com a realidade da criança e que acabam por prejudicar o desenvolvimento desta.

Assim, para um melhor entendimento sobre essa diferenciação buscamos o conceito de **Transtorno Específico da Aprendizagem** no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-5 (2014), o qual é utilizado por profissionais da área da saúde⁴⁰ para realizar diagnósticos.

Contudo, antes de apontarmos as definições trazidas por esse manual, achamos de suma importância, primeiramente, compreender quais foram as mudanças ocorridas de sua versão anterior (DSM-IV-TR, 2002) para sua atual versão publicada em 2013. Nesse sentido, observamos que após muitas pesquisas e debates, essa nova edição do manual trouxe mudanças importantes para a classificação dos transtornos específicos da aprendizagem. Destacamos que os transtornos da aprendizagem nessa edição foram incluídos na seção dos transtornos de neurodesenvolvimento, isso porque como nos mostra Mousinho e Navas (2016) podem estar associados a variados níveis de ansiedade e depressão.

A mudança mais significativa observada nessa edição refere-se aos critérios de diagnóstico, bem como a nova classificação dos transtornos específicos de leitura e escrita. O transtorno específico da aprendizagem está como uma categoria geral e dentro desta se caracterizam os três domínios acadêmicos (leitura, escrita e matemática). Dessa forma, compreendemos o transtorno específico da aprendizagem como uma categoria geral, e dentro dela encontram-se o comprometimento na leitura, na escrita ou na matemática.

[...] um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão. (DSM-5, 2014, p. 68).

⁴⁰ Médicos, psiquiatras, psicólogos, dentre outros profissionais atuantes na área clínica.

Diante disso, compreendemos que os transtornos específicos da aprendizagem têm origem neurobiológica, e, por ser um transtorno do neurodesenvolvimento, a sua base está no nível cognitivo, assim como, pode se associar às manifestações comportamentais.

Nesse sentido, entendemos que uma das principais características desse transtorno são as dificuldades persistentes para aprender habilidades acadêmicas fundamentais para o desenvolvimento. O DSM-5 aponta como habilidades acadêmicas básicas, “a leitura exata e fluente de palavras isoladas, compreensão da leitura, expressão escrita e ortografia, cálculos aritméticos e raciocínio matemático (solução de problemas matemáticos)”. (2014, p.68).

No DSM-5, uma das características essenciais do transtorno específico da aprendizagem são as persistentes dificuldades para aprender as habilidades acadêmicas fundamentais e básicas. Dessa forma, destacamos que as habilidades acadêmicas precisam ser ensinadas e conseqüentemente aprendidas. Uma vez que, o fim último da aprendizagem é para que o ser humano aprenda atividades humanas, ligadas estas as suas atividades de sobrevivência, de subsistência, ou seja, de manutenção da vida cotidiana. Por isso, a presença de um transtorno pode prejudicar o desenvolvimento dessas habilidades.

De acordo com o manual, os transtornos específicos da aprendizagem não constituem, apenas, uma consequência de falta de oportunidade de aprendizagem ou educação escolar inadequada, pois as dificuldades de aprendizagem concernentes aos transtornos da aprendizagem manifestam-se como um conjunto de comportamentos ou sintomas descritivos e observáveis, sendo estes persistentes e não transitórios. Dessa maneira, entendemos que os transtornos têm motivos intrínsecos, ou seja, fazem parte da constituição fisiológica da criança.

Os transtornos específicos da aprendizagem trazem consequências funcionais negativas, pois quando há um baixo desempenho acadêmico ocorre um aumento nas taxas de evasão escolar principalmente no ensino médio, menores taxas de educação superior, assim como, níveis elevados de sofrimento psicológico e uma piora na saúde mental em geral. Entre os transtornos específicos da aprendizagem mais conhecidos podemos citar a dislexia, como uma “dificuldade de aprender a correlacionar letras a sons do próprio idioma – a ler palavras impressas”. (DSM-5, 2014, p. 68).

Dessa forma, citamos as especificações quanto ao diagnóstico de transtorno específico da aprendizagem apresentados por este manual:

315.00 (F81.0) Com prejuízo na leitura:

Precisão na leitura de palavras
 Velocidade ou fluência da leitura
 Compreensão da leitura

Nota: *Dislexia* é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático.

315.2 (F81.81) Com prejuízo na expressão escrita:

Precisão na ortografia
 Precisão na gramática e na pontuação
 Clareza ou organização da expressão escrita

315.1 (F81.2) Com prejuízo na matemática:

Senso numérico
 Memorização de fatos aritméticos
 Precisão ou fluência de cálculo
 Precisão no raciocínio matemático

Nota: *Discalculia* é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras. (DSM-5, 2014, p. 67).

E, ainda, destacamos que dentro dessa especificação é necessário incluir a gravidade, podendo ser leve, moderada e grave. Ainda, os transtornos são persistentes e não transitórios.

Mousinho e Navas (2016) destacam que, diferentemente da edição anterior do manual, no DSM-5 houve a eliminação do requisito de discrepância entre o desempenho e o quociente de inteligência (QI), utilizado por décadas, e passou-se a permitir o diagnóstico de transtornos específicos da aprendizagem em crianças com QI mais baixo (por exemplo, QI acima de 70 ± 5), cujas dificuldades de leitura não sejam justificadas pela deficiência intelectual. Assim como, nessa nova edição, também se admite que crianças com QI superior possam apresentar transtornos específicos da aprendizagem.

Logo, compreendemos que de uma forma geral, o transtorno específico da aprendizagem é uma condição de origem neurobiológica, específica a alguma habilidade de aprendizagem como na leitura, na escrita ou na matemática. E nesses

casos são observadas dificuldades acentuadas e persistentes, mesmo estes recebendo uma intervenção adequada.

No ensino fundamental, etapa de ensino considerada em nosso estudo, o transtorno específico da aprendizagem costuma se manifestar como uma dificuldade exacerbada para aprender a correspondência entre a letra e o som, decodificar as palavras com fluência, compreender fatos matemáticos. Assim como a leitura em voz alta é lenta e imprecisa, e muitas vezes, sem compreensão.

Ainda utilizando como referência o DSM-5, destacamos que o transtorno específico da aprendizagem pode apresentar comorbidades⁴¹, ou seja, pode apresentar, simultaneamente, outros transtornos. Destacamos esse fato, pois normalmente as crianças diagnosticadas possuem mais de um transtorno associado.

O transtorno específico da aprendizagem costuma ser comórbido com transtornos do neurodesenvolvimento (p. ex., TDAH, transtornos da comunicação, transtorno do desenvolvimento da coordenação, transtorno do espectro autista) ou com outros transtornos mentais (p. ex., transtornos de ansiedade, transtornos depressivo e bipolar). Essas comorbidades não necessariamente excluem o diagnóstico de transtorno específico da aprendizagem, mas podem dificultar mais os testes e o diagnóstico diferencial, uma vez que cada um desses transtornos comórbidos interfere, de forma independente, na execução de atividades da vida diária, inclusive na aprendizagem. (DSM-5, 2014, p. 74).

Sendo, dessa forma, imprescindível o cuidado no julgamento clínico, uma vez que, para atribuir o diagnóstico de transtorno específico da aprendizagem, deve-se excluir que outro transtorno seja o responsável. Assim como é muito importante observarmos no contexto escolar os sinais dados pela criança quanto ao seu processo de aprendizagem. Isso porque, normalmente, é no ensino fundamental, mais especificamente nos primeiros anos, que os transtornos e as dificuldades são percebidos pelos professores.

Em relação às **Dificuldades de Aprendizagem** podemos entendê-las como sendo uma forma diferente de aprender, melhor dizendo, se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser causado por fatores externos: como metodologia de ensino inapropriada, conflitos familiares, mudanças frequentes de escola, diferenças

⁴¹ Presença ou associação de duas ou mais doenças no mesmo paciente. (FERREIRA, 2014). Entretanto, deixamos claro que, quando nos referirmos ao nosso estudo são os transtornos associados, e não doenças. Pois entendemos que doenças tem cura e o transtorno especificamente não.

culturais e a condição socioeconômica. Ou seja, as relações sociais, seja no âmbito familiar ou da comunidade, é que acabam provocando essa dificuldade.

Em muitos casos as dificuldades de aprendizagem possuem uma associação de causas, podendo estar relacionadas a currículos inadequados, ao sistema de avaliação, ao método e uso de material didático desatualizado e desprovido de significado, a relação com o professor, bem como as salas de aula com um número excessivo de crianças, assim como crianças com diferenças culturais, sociais e econômicas. (OSTI, 2010).

Nesse sentido, Garcia (1998) ressalta que, as dificuldades estão relacionadas a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas maneiras: dificuldades significativas na compreensão, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar, desenvolver habilidades matemáticas, comportar-se e relacionar-se com outros.

Percebemos que, ao longo da produção teórica sobre as dificuldades de aprendizagem, há uma história carregada de preconceitos e estereótipos, principalmente em relação ao não aprender. Em muitos momentos dessa história as dificuldades, estiveram relacionadas à pobreza, ou seja, relacionadas às classes menos favorecidas da sociedade.

Nessa perspectiva, Patto (2015)⁴², ao realizar uma pesquisa sobre as origens históricas do fracasso escolar, explica que o mesmo estava diretamente ligado ao modo capitalista de compreender a realidade, e como tal discurso preservava a situação de dominação sofrida pelas famílias mais pobres. Esclarece e destaca as questões políticas envolvidas na escola, evidenciando o interesse das classes dominantes nas relações ocorridas dentro do meio escolar.

Dessa forma, se torna necessário situarmos o leitor na época em que Patto baseou-se para escrever sua obra. A autora enfatiza que na análise das dificuldades de aprendizagem, a Psicologia era influenciada por uma visão organicista das aptidões humanas, bem como por uma concepção ligada às influências ambientais, e dessa forma produziu explicações que se utilizavam dessas concepções para esclarecer as causas do fracasso escolar, fundamentando-se também na teoria da carência cultural. Ou seja, na

⁴² Maria Helena Souza Patto na década de 1980 realizou uma pesquisa significativa sobre o fracasso escolar no Brasil. Teve como base teórica o materialismo histórico e dialético, bem como focou nos diferentes campos do saber que produzem o fracasso na história, dentre eles destacou as influências da ciência psicológica e do modo capitalista de pensar a escolaridade.

época em que se baseou para apoiar seus estudos a autora aborda a teoria da carência cultural, como explicação para os problemas das desigualdades sociais da escolarização.

De acordo com Patto, em meados do século XIX, buscou-se uma explicação para os problemas de aprendizagem em duas vertentes:

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana – isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. (PATTO, 2015, p. 64).

Isso porque, com o surgimento da Escola Nova⁴³, ocorre o reconhecimento da especificidade psicológica da criança, do seu processo de aprendizagem, bem como novas maneiras de desenvolver suas potencialidades. É nesse período que surge a Pedagogia e a Psicologia impregnadas do espírito liberal, onde se dispuseram a identificar e promover os indivíduos considerados mais capazes, independentemente de sua classe social ou etnias. Como afirma Patto (2015, p.87, grifos da autora): "[...] a pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem *étnica e social*". Porém, isso ainda era muito difícil devido à seletividade social mantida no contexto escolar.

Naquele contexto, a aprendizagem era vista como um processo espontâneo, individual e natural, advindos de um conhecimento prático com o mundo. Essa ideia que se atribuía ao dom da criança se une ao conceito de privação cultural, que como mostra Patto (2015), responsabiliza o fracasso escolar das crianças oriundas das classes de baixa renda pelas deficiências de suas famílias. O que nos faz pensar, então, que somente uma mudança no sistema de valores, atitudes e comportamentos das suas famílias poderia promover uma adaptação da criança à escola.

Patto retrata que na década de 70, do século XX, muda-se o foco das concepções acerca do fracasso escolar, pois, deixou-se de considerar as diferenças individuais e começou-se a analisar a cultura, ou seja, passou-se a considerar os fatores ambientais. E

⁴³ Para aprofundar sobre as relações da Escola Nova, os desdobramentos do cenário educacional brasileiro sugerimos os estudos dos principais autores que difundiram o pensamento da Escola Nova no Brasil – Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo – a leitura do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. E estudos mais recentes como da professora de Diana Carvalho de Carvalho (2003, 2008, 2015).

a criança passa a ser chamada de “criança problema” baseando-se nas influências do seu meio social.

A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de *anormal*, a criança apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema*. (PATTO, 2015, p. 67).

Assim, compreendemos que a criança era considerada “anormal” quando não apresentava nenhuma aptidão natural, e conseqüentemente teria dificuldades em seu processo de aprendizagem, ou seja, os problemas de aprendizagem estavam diretamente relacionados à criança em sua individualidade, às suas características biológicas. Entendemos diante disso, que cada um de nós nasceria com dons e habilidades e o fracasso decorreria de uma incapacidade própria de cada indivíduo em apresentar as características ao bom rendimento escolar.

Mas, como afirma Patto (2015), nos anos 70 ainda ocorreu uma explicação acerca do fracasso escolar, em que se deixou de lado a ótica biológica para, então, se levar em consideração a cultural. Onde a teoria da carência cultural procurava explicar as desigualdades educacionais pelas diferenças de ambiente cultural entre as crianças dos diversos segmentos socioeconômicos.

Nesse sentido, essa autora enfatiza que o ideário escolanovista abrangeu não somente questionamentos técnicos sobre as práticas de ensino, bem como também teve um caráter político que lutava pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização. Em relação aos aspectos técnicos, o papel do professor era minimizado, ou seja, a criança ficava mais livre para guiar seu desenvolvimento de acordo com sua experiência pessoal.

Ainda segundo a autora, à medida que a Psicologia se firmava como uma ciência diferencial, enfraquecia a ideia escolanovista de focar nos determinantes escolares do fracasso, substituindo-os pela ênfase em procedimentos psicométricos sobre a criança e suas possíveis deficiências. Destacamos que os resultados dos testes levavam a uma conclusão que o baixo rendimento não estava mais associado a hereditariedade e raça, mas às questões culturais.

É nesse cenário que surge a teoria da carência cultural, cerca de 20 anos depois do início da larga aplicação dos testes, marcada por uma forte visão preconceituosa e

estereotipada de classe. O que parece é que a teoria da carência cultural tenta explicar que o meio de onde provêm certas crianças é o responsável por não lhe dar os recursos necessários para seu bom desempenho escolar. Mais uma vez, o problema recai sobre a criança e, também, sua condição familiar.

Então, surgem os programas de educação compensatórios, para dar igualdade de oportunidades, mas, conforme afirma Patto (2015), o fracasso escolar persiste quando esses programas insistem em compreender seus destinatários como menos aptos à aprendizagem escolar. A criança responde ao olhar que lançam a ela, ou seja, o preconceito; tomá-la como incapaz não refletirá respostas diferentes nela.

Dessa forma, a autora indica a necessidade de questionarmos o discurso de que o fracasso é culpa da criança ou de sua família, e nos chama a atenção para uma proporção muito maior dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar do que problemas emocionais, orgânicos e neurológicos, rompendo, dessa forma, com as visões psicologizantes da carência cultural e das dificuldades de aprendizagem.

Levando em consideração os determinantes histórico-culturais dos fenômenos escolares e os acontecimentos em relação às pesquisas nos anos de 1970 no que diz respeito ao fracasso escolar, Patto (2015) conclui que a investigação obtém dados consideráveis para direcionar a participação do próprio sistema escolar como corresponsável pelo fracasso. A autora menciona várias questões fundamentais para uma análise desse fenômeno, tais como: o desempenho escolar das crianças, a contextualização de suas dificuldades, a refutação de questões que envolvem a classe trabalhadora, excluída da escola por simples pré-conceito de que não é capaz, atribuindo-lhe déficits e apontando a diferença cultural como algo insuperável e exorbitante.

Também sinaliza para não cairmos nos erros do passado em relação às concepções acerca do fracasso escolar, especialmente aquelas relacionadas de alguma maneira à pobreza, pois é imprescindível repensar a questão do método, visto que a produção científica na área mostra dificuldades e impasses metodológicos.

Ao analisar ideologicamente essa teoria, a autora enumera três causas para as dificuldades de aprendizagem das crianças das classes populares, sendo elas: as condições de vida da criança, a falta de adequação da escola pública para trabalhar com essas crianças e, ainda, em relação à figura do professor, destaca a ausência de sensibilidade e de conhecimentos da realidade vivida pelos estudantes devido à

distância cultural existente entre eles. Ou seja, era atribuído aos métodos de ensino as causas de dificuldades de aprendizagem das crianças.

Diante do exposto, compreendemos que a autora sai da instância do individual, do particular e busca, na esfera social, nas relações de classes, explicações para o fato de uma grande parcela de crianças, de uma classe menos favorecida, não se apropriar dos conhecimentos escolares, gerando dessa forma, dificuldades em seu processo de aprendizagem.

Partindo do modo materialista histórico de pensar esta relação é que afirmamos a necessidade de conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais. (PATTO, 2015, p. 35).

E nesse sentido, Patto (2015) nos chama a atenção quanto à perigosa tendência de tornar natural aquilo que é historicamente constituído, ou seja, o fracasso escolar seria uma produção social, e ao avaliarmos de forma errônea, colocamos a criança dentro de uma categoria problema, reforçando a crença de que ela seria a culpada por seu próprio fracasso. Essa ideia presume que o indivíduo é o único responsável pelo seu fracasso ou sucesso, o que nos leva a pensar que, de certa maneira, existe uma igualdade de oportunidades e cada um aproveitaria e desenvolveria melhor que os outros de acordo com sua capacidade.

Dizemos que o ensino foi bem-sucedido quando *o que se ensina* foi aprendido por aquele *a quem se ensina*. [...] *é na produção do aluno* que se afere o grau de êxito de nossos esforços para ensinar algo a alguém. Como quem nos indica sempre o êxito ou malogro de nossas intenções de ensino é o *aluno*, por meio de sua produção, a ele atribuímos invariavelmente, e num raciocínio no mínimo falacioso, a *causa* do fracasso [...]. (ARENDDT, 1997, p. 22, grifos da autora).

Essa mesma autora, nos chama a atenção, ao afirmar que, muitas vezes o problema daquele que não aprendeu pode estar relacionado a aquele que ensina ou ainda a aquilo que é ensinado. Destacando que “o aprendizado resultante do ensino escolar é um fenômeno complexo, que não comporta causas únicas e invariáveis”. (ARENDDT, 1997, p. 22-23).

Levando em conta esses fatores Jacob e Loureiro (1996) destacam que uma dificuldade pode representar para a criança um retrocesso intrapsíquico, relativos à

formação da identidade, podendo gerar também dificuldades afetivas. Dessa forma, devemos pensar em maneiras para o problema não se instalar.

Entendemos que, muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas emocionais, de atenção, comunicação e adaptação social, sendo talvez agravadas pela falta de motivação ou baixa autoestima, ocasionadas em decorrência do fracasso escolar. (OSTI, 2010).

Nesse sentido, Almeida (2010) afirma que as dificuldades de leitura e escrita advêm de causas não orgânicas, ou seja, advêm de causas psicológicas, podendo estar relacionadas a traumas emocionais sofridos ou vivenciados pelas crianças, a não existência de um vínculo afetivo com seus educadores, podendo ser tanto os pais quanto os professores.

Assim, de acordo com Miranda as crianças com problemas de aprendizagem são aquelas as quais:

[...] não conseguem acompanhar o ritmo da turma e apresentam dificuldades na leitura e escrita, na memorização, na cópia, em conceitos básicos de matemática, entre outros. Manifestam por vezes atitudes agressivas, falta de iniciativa e de interesse pelas atividades propostas pelo professor. A maioria dos alunos é repetente por vários anos e não demonstra um desenvolvimento satisfatório. (2000, p. 19).

Essa mesma autora destaca que, ao se ressaltar as dificuldades, são bloqueadas suas capacidades, desconsiderando o potencial e a plasticidade do processo de aprendizagem. O que significa que, ao rejeitar a possibilidade de modificar as condições do aprender, se criam representações que dificultam o atuar e o desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto, Almeida também faz alusão as dificuldades relacionadas às causas pedagógicas, ou seja, “quando técnicas, métodos e ações educacionais não são condizentes com o potencial das crianças. Isto quer dizer que, quando os professores usam situações pedagógicas, que não possibilitam uma percepção ou, tampouco, um acompanhamento das ações educacionais”. (2010, p.11)

Assim, o contexto escolar e a percepção que os professores têm sobre as crianças é de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem. Ou seja, para ocorrer uma efetiva aprendizagem o professor deve observar a criança como um todo, compreendendo-a em todos os seus aspectos, para então conseguir que ela aprenda de forma significativa.

Citamos Miranda ao destacar que:

o enfoque psicopedagógico alerta para a necessidade de uma visão do todo, ou seja, tanto os fatores intervenientes, como as condições internas e externas do processo de aprender, são significativos para a compreensão da realidade de alunos considerados como problema de aprendizagem (P.A.). (2009, p. 22).

Nessa perspectiva, essa mesma autora entende que uma intervenção psicopedagógica considera o estudante como um formador do conhecimento. Buscando criar situações para a aprendizagem ocorrer. Sendo o professor o mediador que estabelece com a criança relações favoráveis para o processo.

Assim, compreendemos a fundamental importância de se fazer uma avaliação correta e com cuidado, pois como nos mostra Sánchez:

a criança com problemas de aprendizagem que não é avaliada adequadamente, não é detectada oportunamente, não receberá as estratégias corretivas correspondentes, conduzindo a uma perda de motivação da criança em relação à atividade escolar e em direção aos interesses cognitivos em geral. (2009, p. 52, tradução nossa).⁴⁴

De uma forma geral, compreendemos a relação do processo de aprendizagem com o modo como as crianças adquirem novos conhecimentos, por um processo que provoca transformações em suas estruturas mentais. Dessa forma, devemos saber diferenciar entre as dificuldades de aprendizagem e os transtornos de aprendizagem para conseguirmos dar os encaminhamentos necessários a cada criança. Pois tanto a dificuldade quanto o transtorno de aprendizagem precisam ser investigados e trabalhados.

Ao compreendermos o **transtorno específico da aprendizagem** como um problema mais intensificado, que compromete mais ainda o processo de aprendizagem por estar vinculado a questões neurológicas e orgânicas, acreditamos que demanda um acompanhamento específico e especializado, contudo sem tirar a responsabilidade da própria escola nesse processo. A **dificuldade de aprendizagem** pode ser trabalhada na escola, com metodologias diversificadas para cada caso. Uma vez que estas dificuldades podem ser decorrentes da falta de estimulação e de motivação, bem como pela falta de oportunidades, provocando dessa forma, o fracasso escolar.

⁴⁴ No texto em espanhol, lê-se: “El niño con problemas de aprendizaje que no es evaluado adecuadamente, no se diga detectado oportunamente, no recibirá las estrategias correctivas correspondientes, conduciendo a la pérdida de la motivación del niño hacia la actividad escolar y hacia los intereses cognoscitivos en general”. (SÁNCHEZ, 2009, p. 52).

Isso porque, como nos mostra Patto (2015), o fracasso escolar é um processo psicossocial complexo. Ao final de seu estudo, a autora identificou quatro elementos quanto ao processo da superação das dificuldades de aprendizagem no ensino público.

Primeiramente conclui que, muitas vezes, a inadequação da escola decorre, principalmente, de sua má qualidade, da representação negativa que os seus profissionais têm da capacidade dos estudantes, consequência da desvalorização social dos seus usuários mais empobrecidos: “o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (PATTO, 2015, p. 358); que o fracasso escolar é administrado por um discurso científico protegido em sua competência, naturalizando esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo e que:

a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito, pode, no máximo, amordaçá-lo. (PATTO, 2015, p. 363).

Então, compreendemos o fracasso escolar como resultado de uma concepção de sociedade e de educação que compreende as diferenças constituintes do sujeito como naturalmente dadas, partindo de uma prerrogativa determinista e biologizante na compreensão do fenômeno. Ou seja, a criança em situação de fracasso escolar é rotulada por uma patologização de sua dificuldade de aprendizagem.

Sendo a aprendizagem uma experiência social, mediada pelos outros, entendemos ser de fundamental importância compreender a relação que a criança estabelece com esse meio. Pois, como foi apresentado por Patto, o meio social está diretamente relacionado com a produção do fracasso escolar. Frente a isso, destacamos as contribuições de Vigotski ao abordar em seus estudos o desenvolvimento psicológico da criança como um fenômeno histórico intimamente ligado às condições de organização social, sendo fundamental o lugar ocupado pela criança nessas relações sociais.

Em seus estudos fica claro que Vigotski evidencia que ao longo dos primeiros anos de vida da criança os processos biológicos passam a subordinar-se ao desenvolvimento cultural. E que em cada etapa do desenvolvimento psicológico da criança encontra-se e se desenvolve uma nova formação central configurando uma espécie de guia para todo o processo de reorganização da personalidade da criança sobre uma base nova. Essa nova formação é organizada na *situação social de desenvolvimento*

por uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança, as necessidades e desejos das crianças e as demandas e possibilidades do ambiente. (VYGOSTKI, 1996).

Assim, de acordo com Vygotski (1996) a *situação social de desenvolvimento* que é específica para cada idade, irá determinar todo o modo de vida e de existência social da criança.

Ao início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepitível para esta idade. Denominados esta relação como *situação social de desenvolvimento* em tal idade. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. A situação social do desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social [...]”. (VYGOTSKI, 1996, p. 206, tradução nossa, grifos do autor).⁴⁵

Assim sendo, compreendemos a criança como um ser humano que vive um processo específico de constituição, por meio das relações sociais estabelecidas com as pessoas que a rodeiam, podendo ser pessoas da mesma idade, mais velhas ou de gerações precedentes, e por meio dessas relações irá se apropriar das máximas qualidades humanas.

As relações estabelecidas em cada idade da criança juntamente com as capacidades em formação neste período, são as responsáveis por seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. E nesse processo, transforma por meio da mediação entre as pessoas de seu entorno as ações “em sim” em ações “para si”, adquirindo então, consciência de suas possibilidades.

Ao considerarmos os estudos da Teoria Histórico-Cultural, temos a clareza que todos os seres humanos enfrentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, contudo, alguns conseguem superá-las e outros não. Isso porque compreendemos a

⁴⁵ No texto em espanhol, lê-se: “Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepitible para esta edad. Denominamos esa relación como *situación social del desarrollo* en dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. La situación social del desarrollo, específica para cada edad, determina, regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social [...]”. (VYGOTSKI, 1996, p. 206, grifos do autor).

aprendizagem como um processo complexo, difícil, e dessa forma, para que uma efetiva aprendizagem aconteça, devemos superar os obstáculos e desenvolver habilidades.

Nesse sentido, Vygotsky (1995) destaca que a criança, ao se deparar com alguma dificuldade, tem a possibilidade de avançar, pois é por meio do processo de inter-relação da criança com o meio que se criam as situações que as impulsionam para o caminho da compreensão. E dessa maneira, o meio social é o fator fundamental para o desenvolvimento.

Assim, destacamos a relação direta entre o fracasso escolar e às condições sociais e culturais do sujeito em desenvolvimento. Sendo que, os desafios referentes a compreensão e superação do fracasso escolar exigem maiores discussões nas instituições de ensino e de profissionais atuantes nessa área. Pois, como afirma Patto (1981, p. 81), “o fracasso escolar, e especialmente o fracasso em aprender a ler, é claramente a causa da privação social posterior”.

Podemos pensar a escola enquanto um espaço de reflexão quanto aos problemas concernentes ao processo de ensino e de aprendizagem, buscando formas de melhorar tais processos, principalmente deixando de lado práticas que rotulam e estigmatizam as crianças de classes desfavorecidas economicamente. Portanto, devemos trabalhar e buscar soluções para superar essas concepções que culpabilizam somente a criança pelo seu fracasso, sem considerar o contexto social (aqui consideramos também a dimensão afetiva das relações sociais), político e econômico na qual está inserida. Observando cada vez mais o seu cotidiano e as interações que este indivíduo estabelece com seus pares.

Devemos aprender que, desde o seu nascimento, o indivíduo é um ser que aprende, capaz de estabelecer relações com o mundo que o cerca, ou seja, entendemos que a criança será o que ela se constituir pelas relações estabelecidas com ela mesma, com os outros, e com o mundo: relações sociais, sempre mediadas por pessoas e pela cultura.

Com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que todas as crianças têm o direito a uma educação de qualidade. E para tal, temos o professor ativamente envolvido nesse processo, sendo ele o responsável por organizar o processo pedagógico e social da escola. E nesse sentido, compreendemos que o professor precisa transferir o conhecimento a criança de uma forma suave, bem como de uma forma sistematizada.

Assim, entendemos que uma educação é de qualidade quando se concebe que ela, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento se encontram em uma unidade indivisível. E por isso, destacamos ser fundamental o processo de formação do professor, desde sua formação inicial até a formação continuada em serviço.

Salientamos também que, nesse processo as situações sociais são importantes, pois o contexto que a criança está inserida emocionalmente, onde existe um movimento interno da criança no sentido dos afetos, que acaba produzindo uma dificuldade na superação do que já é difícil, que é o uso dos signos. Assim como podemos destacar as situações referentes às questões pedagógicas, estruturais que acabam por também prejudicar esse processo.

Da mesma forma compreendemos que, para ocorrer uma efetiva aprendizagem, deve haver por parte dos envolvidos no processo, os professores, uma mediação adequada, entendendo essa como uma maneira de propiciar aos outros o acesso ao que se veio produzindo ao longo da história. Dessa forma, a seguir destacaremos a importância do professor no processo de aprendizagem da criança. Pois, diante do exposto, muitas das questões do fracasso escolar podem estar relacionadas as relações sociais estabelecidas no contexto escolar.

2.2 - Papel do professor no processo de Aprendizagem e Desenvolvimento

A educação é um processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que o indivíduo se humaniza, ou seja, é por meio da educação que se torna possível a formação de sua segunda natureza, a natureza social. Assim, ao considerarmos a educação como um processo social, as relações que nela se estabelecem passam a ser vistas como fundamentais para a consolidação do processo educativo, especialmente as relações estabelecidas entre professor e estudante.

Nesse sentido, Vygotsky contribui afirmando que, “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. (1998, p. 115).

Assim, com base nos estudos de Vigotski, compreendemos o papel fundamental do meio como fonte de desenvolvimento. Conforme ele postulou, o próprio meio não favorece tal desenvolvimento, mas sim, as relações estabelecidas entre a criança e o seu

meio. Por isso, quanto mais abrangente for o contato da criança com esse meio, mais possibilidades terá para desenvolver suas condições humanas.

Nessa perspectiva, Leontiev (2004) afirma que para uma criança se apropriar das conquistas humanas, não basta somente estar no mundo, mas ela precisa entrar em contato com os fenômenos desse mundo por meio da mediação dos outros homens. E dessa forma, o processo educativo é essencial para a construção do homem em suas especificidades históricas, visto que, por meio desse processo o mundo não precisa ser reinventado a cada nova geração. Compreendemos que esse movimento histórico, de acordo com o autor, só é possível com a transmissão da cultura humana às novas gerações, dadas por meio da educação.

Durante o processo de desenvolvimento da criança, ela precisa reproduzir para si, as qualidades humanas ditas como não naturais, mas que precisam ser aprendidas, apropriadas por meio de sua atividade estabelecida no meio social em situações que são mediadas por companheiros mais experientes, como o professor. Como afirma Vigotskii (2010, p. 115), “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas, não naturais, mas formadas historicamente”.

No entanto, Saviani (2000) ressalta que, no estágio de acumulação do saber historicamente produzido, a família ou as pessoas que se relacionam com a criança não conseguem dar conta de transmitir a herança cultural da humanidade, e é nesse sentido que surge a escola como um espaço de saber sistematizado e elaborado, do conhecimento científico, filosófico e artístico.

Nessa perspectiva, ao nos referirmos ao contexto escolar, temos na figura do professor, o outro mais experiente, responsável por apresentar à criança, a cultura de uma forma mais elaborada. A atuação do professor como afirma Bernardes (2012) deve ser direcionada a um fim, a apropriação histórica da constituição humana, bem como a formação de uma consciência crítica dos estudantes.

Tal atuação objetiva sua ação na necessidade de humanização dos indivíduos, analisa a realidade e as condições postas a partir das informações e conhecimentos obtidos no contexto escolar; organiza objetivamente os meios de atuação, segundo a finalidade da educação e atua de forma consciente para objetivar-se no objeto da atividade pedagógica. (BERNARDES, 2012, p. 82).

Dessa forma, compreendemos que as transformações no psiquismo da criança só se tornam possíveis por meio de ações educacionais sistematizadas e que considerem as

necessidades peculiares ao desenvolvimento de cada criança. Sendo que, na visão da autora, a atividade pedagógica é aquela que se objetiva socialmente por ser meio e produto da produção humana elaborada historicamente.

Assim, ao nos referirmos ao processo de formação do saber, devemos destacar que este se constitui na inter-relação de três elementos: *o professor*, como aquele que ensina; *o conhecimento*, aquilo que é ensinado; *o educando*, como alguém a que se ensina. (ARENDDT, 1997, p. 21-22, grifos da autora).

Bernardes (2012) ressalta que no contexto escolar as ações do professor são aquelas, referentes a organização do ensino, com o objetivo de promover a humanização dos indivíduos por meio da aprendizagem do conhecimento elaborado historicamente nesse contexto. Nas palavras da autora:

O produto do ensino, conseqüentemente, pode ser entendido como a apropriação do conhecimento científico por meio de ações dos estudantes que lhes possibilitem fazer uso de tais conceitos nas diversas relações com a realidade objetiva, tanto na sua manifestação externa – nas relações interpessoais – quanto na sua manifestação interna – nas relações intrapessoais”. (BERNARDES, 2012, p. 79).

Destacamos ser na relação com o outro, em situações mediadas, que a criança tem a possibilidade de se desenvolver. E ao nos referirmos ao ensino, o outro é o professor, que tem um papel de mediador, aquele que faz uma ligação entre o estudante e o conhecimento acumulado pelas gerações precedentes.

Dessa forma, a organização de um ensino que possibilite a criação de condições adequadas, para então, ocorrer uma aprendizagem consciente por parte das crianças, se torna preponderante para a finalidade da atividade pedagógica de se objetivar no processo de ensino e de aprendizagem, como afirmou Bernardes (2012).

Nesse sentido, Patto (1981) também contribui afirmando que a relação estabelecida entre o professor e o estudante não se limita à apresentação dos diferentes papéis. A partir do momento que estão inseridos em uma sala de aula, passam a constituir um grupo novo, possuem uma dinâmica própria e, entre eles se desenvolvem, muitas vezes intensas relações interpessoais.

Do ponto de vista formal das relações interpessoais, portanto, a relação professor-aluno não apresenta novidade e pode ser, até, uma relação francamente estruturada e de pequena significação. A sua importância reside no fato de o professor, dentro da sala de aula, atuar como transmissor dos padrões de cultura, e ser o responsável pela

avaliação de algumas qualidades sociais muito importantes para o aluno. (PATTO, 1981, p. 244).

Assim, compreendemos que professor e a criança dentro do contexto escolar ocupam papéis diferentes, pois, cada qual possui sua singularidade, sua história de vida, sua subjetividade. Dentro de uma relação assimétrica influenciada então, por diferentes contextos. Mas, é importante destacar que no processo de aprendizagem o professor tem papel fundamental, pois é ele quem organiza o contexto e as situações adequadas para a apropriação do conhecimento por parte das crianças.

O papel do professor na organização do ensino é insubstituível, porque é ele o responsável por criar situações em que se apresentam problemas de aprendizagem que considerem o nível de desenvolvimento real dos estudantes, instigando e promovendo a atuação dos estudantes em sua zona de desenvolvimento próximo ou potencial. (SERRÃO, 2006, p. 131).

Baseando-nos nos estudos de Vigotski, quando este faz suas considerações acerca da *zona de desenvolvimento próximo*, compreendemos que a criança orientada, e em colaboração, sempre pode fazer mais do que quando sozinha. E sendo a educação o processo de transmissão e apropriação da cultura historicamente produzida, o professor tem a função de organizar o ensino, mediando o conhecimento teórico.

Diante disso, compreendemos que a atividade do professor é a organização do ensino, assim como a mediação do conhecimento teórico, ou seja, o professor é o mediador, aquele que proporciona a relação entre a criança e o conhecimento. Sendo sua principal atividade a de promover o desenvolvimento de seus estudantes.

Assim como, entendemos que as relações sociais estabelecidas nesse contexto podem tanto levar a criança ao sucesso quanto ao fracasso escolar. As ações dos professores podem refletir ideias pré-concebidas das crianças e essas acabam sendo transmitidas para as inter-relações estabelecidas entre estas. Tais situações podem influenciar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, assim como podem levar ao diagnóstico, ou pré-diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.

Diante disso, compreendemos o professor como elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dessa forma, no próximo capítulo abordaremos os encaminhamentos feitos pelos professores, especialmente os principais motivos trazidos por eles quanto às dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

CAPÍTULO 3

OS ENCAMINHAMENTOS: AS PALAVRAS DOS PROFESSORES

Qualquer pessoa compreende que
não há nada mais indesejável que
a seleção de acordo com as
particularidades negativas.

(Vygotsky)

Nesse capítulo serão apresentados os principais motivos decorrentes dos encaminhamentos realizados pelos professores em 2016 e 2017, correspondentes às crianças dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental, de escolas municipais de Maravilha/SC. Nosso objeto de análise parte do que os professores pensam sobre as dificuldades de aprendizagem, e por isso a análise desses encaminhamentos se torna fundamental, pois nos darão a base dessa compreensão.

Dessa forma, em um primeiro momento, apresentamos o cenário onde nossa pesquisa ocorreu, posteriormente apresentaremos os principais motivos apontados e num segundo momento estes serão analisados. Vale salientar novamente que não há repetição de encaminhamentos, ou seja, não se repete nenhuma criança, conforme explicamos no capítulo anterior.

3.1 - Cenário da pesquisa

Nossa pesquisa de campo ocorreu nas escolas municipais de Maravilha/SC. A escolha pelo local se justifica pela facilidade de acesso por minha atuação profissional, como psicóloga da rede municipal de ensino. A função desempenhada nesse período de atuação, permitiu o acompanhamento de todo o processo de encaminhamento das crianças com indicativos de dificuldades de aprendizagem.

Nosso campo de investigação se dará nas três escolas de ensino fundamental, mais especificamente, nas turmas dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental. Para uma melhor compreensão, disponibilizamos em tabelas o número de crianças e de encaminhamentos realizados nos respectivos anos:

Tabela 2 - Relação do número de encaminhamentos por sala, correspondente ao ano de 2016

Centro Educacional 1			Total							
Ano/série	1º	2º	3º							
Estudantes	16	21	15	52						
Encaminhados	-	2	2	4						
Centro Educacional 2			Total							
Ano/série	1º	2º	3º							
Estudantes	16	16	25	57						
Encaminhados	3	1	7	11						
Centro Educacional 3									Total	
Ano/série	1º	1º	1º	2º	2º	2º	3º	3º	3º	
	01	03	04	01	03	04	01	03	04	
Estudantes	22	16	18	18	20	20	19	17	18	168
Encaminhados	4	2	2	5	2	1	6	4	3	29

*Fonte: Dados da pesquisa referente ao ano de 2016.

Tabela 3 – Relação do número de encaminhamentos por sala, correspondente ao ano de 2017

Centro Educacional 1			Total								
Ano/série	1º	2º	3º								
Estudantes	20	21	24	65							
Encaminhados	4	1	5	10							
Centro Educacional 2			Total								
Ano/série	1º	2º	3º								
Estudantes	16	16	25	57							
Encaminhados	3	1	7	11							
Centro Educacional 3			Total								
Ano/série	1º	1º	1º	2º	2º	2º	3º	3º	3º		
	01	03	04	01	03	04	01	03	04		
Estudantes	22	20	20	17	18	19	18	20	19	173	
Encaminhados	5	1	1	6	3	4	10	6	1	37	

*Fonte: Dados da pesquisa referente ao ano de 2017.

Como observamos, o número de crianças encaminhadas é significativo se levarmos em conta o total de estudantes. E foi diante desses números, como as crianças são observadas e avaliadas no contexto escolar, que a inquietação e a vontade de compreender esse processo surgiu para as profissionais da equipe multidisciplinar.

Destacamos que a equipe é composta por uma Fonoaudióloga (40h)⁴⁶, uma Psicóloga (20h) e uma Psicopedagoga (20h). O trabalho realizado pela equipe, como apresentado no início de nosso texto, ocorre junto a Secretaria Municipal de Educação com a função de dar suporte à rede de ensino desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, auxiliando na avaliação de estudantes com dificuldades de aprendizagem, bem como no auxílio aos professores em suas práticas docentes, e, especialmente, na relação entre a família e a escola.

⁴⁶ Carga horária semanal de cada profissional.

Dessa forma, ressaltamos que nosso objeto de estudo são as **dificuldades de aprendizagem** apresentadas nos encaminhamentos realizados pelos professores, ou seja, os motivos que se utilizam para encaminhar as crianças a equipe multidisciplinar. Destacamos que mesmo a dificuldade sendo observada na criança, não podemos esquecer que estas se desenvolvem em uma relação interpessoal com o outro mais experiente e com seus coetâneos e por isso precisamos compreender como a dificuldade de aprendizagem surge dentro da escola.

3.2 – Os principais motivos encaminhados

A essência de nossa pesquisa baseia-se nos encaminhamentos realizados pelos professores, mas principalmente nos motivos apresentados por eles concernentes aos indicativos de dificuldades de aprendizagem das crianças. Dessa forma, a seguir apresentaremos em forma de quadro que, foi subdividido em categorias os principais motivos:

Quadro 1 – Motivos apresentados pelos professores nos encaminhamentos em 2016

CATEGORIAS		2016	TOTAL
Biológico/sensorial	Dificuldades na fala	5	6
	Dificuldades na coordenação Motora	1	
Aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem	4	31
	Dificuldades na matemática ⁴⁷ e em reconhecer números	7	
	Dificuldades na leitura, escrita	20	
Atenção/concentração	Dificuldades de atenção e concentração	17	17
Comportamental	Comportamento inadequado	1	18
	Timidez, apatia, baixa autoestima, lentidão, tristeza, insegurança	5	
	Agressividade, dificuldades em seguir regras e dificuldades de relacionamento	7	
	Inquietação	5	

*Fonte: Dados da pesquisa referentes aos principais motivos apresentados nos encaminhamentos em 2016.

⁴⁷ Essa expressão “dificuldades na matemática” escrito nos encaminhamentos recebidos. Inferimos que sejam dificuldades na resolução de problemas e cálculos.

Quadro 2 – Motivos apresentados pelos professores nos encaminhamentos em 2017

CATEGORIAS		2017	TOTAL
Biológico/sensorial	Dificuldades na fala	3	7
	Dificuldades na coordenação motora	2	
	Dificuldade na audição	1	
	Atraso no desenvolvimento	1	
Aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem	14	55
	Dificuldades na matemática e em reconhecer números	4	
	Dificuldades na leitura, Escrita	31	
	Dificuldade de apropriar-se do conteúdo trabalhado	6	
Atenção/concentração	Dificuldades de atenção e concentração	26	26
Comportamental	Falta de interesse	2	23
	Desorganização	3	
	Insegurança, dificuldades de comunicação e expressão, desmotivação	4	
	Inquietação	6	
	Problemas de comportamento, teimosia, nervosismo, agressividade, dificuldades em seguir regras	8	

*Fonte: Dados da pesquisa referentes aos principais motivos apresentados nos encaminhamentos em 2017.

Analisando os quadros observamos que a maioria dos motivos se repetem nos dois anos, existindo uma diferença muito sutil entre um e outro. Quando um professor apresenta o motivo de “dificuldade de apropriar-se do conteúdo trabalho”, “dificuldades na matemática”, ou “dificuldades na leitura e escrita”, tudo nos remete às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças. Entendemos que, quando um professor descreve dessa forma, é porque a criança está com dificuldades em compreender as regras inerentes às ações de codificação e decodificação da língua escrita, dificuldade em inferir opiniões sobre os conteúdos estudados, estabelecer a relação quantidade e representação numérica, realizar operações matemáticas, resolver problemas matemáticos, enfim, ações que fazem parte dos objetivos finais do processo de aprendizagem.

No ano correspondente a 2017, observamos o surgimento de novos motivos, melhor dizendo, surgem maneiras diferentes de colocar que a criança apresenta indicativos de dificuldades em seu processo de aprendizagem. Na análise dos

encaminhamentos, observamos que alguns professores procuram detalhar os motivos destes encaminhamentos. Este detalhamento parece ser uma forma cuidadosa e atenta de descrição das dificuldades de aprendizagem das crianças.

No decorrer dos respectivos anos, observamos essa similaridade existente entre os motivos, ou a repetição dos mesmos, por isso no quadro a seguir organizamos os motivos dos dois anos, colocando um total de crianças encaminhadas.

Quadro 3 – Total de motivos apresentados pelos professores

CATEGORIAS		2016	2017	Subtotal	TOTAL
Biológico/sensorial	Dificuldades na fala	5	3	8	13
	Dificuldades na coordenação motora	1	2	3	
	Dificuldade na audição	-	1	1	
	Atraso no desenvolvimento	-	1	1	
Aprendizagem	Dificuldades de Aprendizagem	4	14	18	86
	Dificuldades na matemática e em reconhecer números	7	4	11	
	Dificuldades na leitura, Escrita	20	31	51	
	Dificuldade de apropriar-se do conteúdo trabalhado	-	6	6	
Atenção/concentração	Dificuldades de atenção e concentração	17	26	43	43
Comportamental	Falta de interesse	-	2	2	41
	Desorganização	-	3	3	
	Insegurança, dificuldades de comunicação e expressão, desmotivação, timidez, apatia, baixa autoestima, lentidão, tristeza	5	4	9	
	Inquietação	5	6	11	
	Problemas de comportamento, teimosia, nervosismo, agressividade, dificuldades em seguir regras	7	8	15	
	Comportamento inadequado	1	-	1	
	TOTAL		72	111	

*Fonte: Dados da pesquisa referente ao total de encaminhamentos correspondentes aos anos de 2016 e 2017.

Diante da similaridade apresentada entre os motivos, nos questionamos se o protocolo de encaminhamento não está muito amplo (ANEXO B) e aberto, não

deixando muito claro o que os professores estão entendendo por dificuldades de aprendizagem. O que sugeriria uma nova formulação de protocolo, visto que, muitos professores não têm clareza do que compreendem sobre as dificuldades de aprendizagem, como pudemos observar pelos encaminhamentos.

Após análise dos encaminhamentos, destacamos que de uma forma ou outra, todos direcionam a “responsabilidade” à própria criança, ou seja, encaminham culpabilizando a criança, como se fosse ela somente a responsável pelo seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, citamos Asbahr (2011, p. 38) ao afirmar que “tais explicações expressam uma profunda biologização da sociedade e da educação, que reduz ao aparato biológico do indivíduo a explicação de problemas advindos da situação social e educacional, culpabilizando a vítima pelo seu próprio fracasso”.

Cada vez mais essa forma como as crianças são avaliadas e observadas nos faz refletir de que eles seriam os responsáveis por suas próprias dificuldades e conseqüentemente por seu fracasso escolar. Nesse sentido, já dizia Patto (2015, p. 114), “cada vez mais, as causas do fracasso escolar serão buscadas no aluno”.

Em sua pesquisa sobre o fracasso escolar, Patto explica que todas as interpretações e formas de tentar descrever o fracasso mantêm em comum a explicação de que a causa da dificuldade escolar ou é da própria criança ou de sua família. Em suas palavras: “[...] a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidades por não se adequar a *este aluno* de baixa renda”. (PATTO, 2015, p. 135, grifos da autora).

Diante disso, devemos ter claro que a questão do fracasso escolar vai muito além dessas interpretações; ela abrange questões que devem também ser direcionadas ao próprio contexto escolar. Não é culpabilizar a criança, nem sua família, tampouco devemos culpabilizar o professor pelo fracasso. E sim, devemos compreender o processo de como ocorre a aprendizagem, pois há questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem que ultrapassam os limites da escola.

[...] É preciso adaptar a atividade educativa às necessidades e possibilidades do aprendiz. [...] A proposta da nova pedagogia assenta-se na afirmação de que somente um ensino de boa qualidade – no qual um professor interessado e bem formado maneje o conteúdo do ensino levando em conta as especificidades do alunado, tanto no que se refere às características de sua faixa etária quanto às suas experiências culturais – pode garantir a eficiência da escola. (PATTO, 2015, p. 111-112).

Nos principais argumentos de seu trabalho sobre o fracasso escolar essa autora demonstra que existe um complexo universo de questões institucionais, individuais, políticas, estruturais e de funcionamento presentes no contexto escolar diariamente e que conduzem ao fracasso dos estudantes.

Outra questão já abordada em nosso estudo e de fundamental importância para esse processo é a *situação social de desenvolvimento* trazida por Vigotski, onde destaca que: “ao início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepitível para esta idade”. (VYGOTSKI, 1996, p. 206, tradução nossa).⁴⁸

Considerando esses pressupostos, entendemos que as qualidades humanas são externas ao sujeito, e por isso precisam ser apropriadas por meio de atividades nas situações de seu cotidiano. Assim, ao nos referirmos às crianças, um ser que vive um processo específico de constituições dadas, por meio das relações sociais estabelecidas com os outros seres humanos de seu meio, compreendemos que, devemos proporcionar a elas tarefas das quais possam se apropriar das máximas potencialidades humanas.

[...] A criança se torna o que é, por meio das experiências sociais, afetivas, culturais, cognitivas, portanto, experiências que se dão no encontro com outras pessoas, há uma necessidade colocada – a de olhar para a situação social que o cenário escolar ocupa no desenvolvimento do estudante, além do cenário familiar. (SOUZA, 2013, p. 110).

Tendo como referencial os estudos de Vigotski, bem como a compreensão de que o processo de aprendizagem se dá *na e pela* relação social em situações objetivas de ensino planejadas sistematicamente com o outro mais experiente, nos questionamos se as dificuldades de aprendizagem também são resultado dessa interação. Fundamentados a Teoria Histórico-Cultural, entendemos que as dificuldades de aprendizagem não podem ser vistas como sendo das crianças, uma vez que aprender sempre envolve a interação com outros mais experientes. No entanto, também é necessário cuidarmos para não culpabilizar o professor. Para compreendermos o nosso objeto de estudo, em sua totalidade, faz-se necessário, compreender os elementos contraditórios presentes nas dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de aprendizagem.

Pois, como afirmou Leontiev:

⁴⁸ No texto em espanhol, lê-se: “Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepitible para esta edad”. (VYGOTSKI, 1996, p. 206).

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (2004, p. 290, grifos do autor).

Por meio dos estudos de Vigotski entendemos que o homem se humaniza não em seu nascimento, mas por meio das relações sociais. Ele nasce homem devido a sua espécie, mas só se torna humano quando se apropria das características ontológicas externas, presentes nos objetos da cultura material e espiritual. Esse processo de formação como membro de uma sociedade e como individualidade com suas particularidades só se torna possível por meio das condições de vida e de educação.

[...] A essência do desenvolvimento cultural consiste, como temos visto, em que o homem domina os processos de seu próprio comportamento. Mas a premissa imprescindível para este domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma ou outra função depende, e está sempre condicionado pelo desenvolvimento global da personalidade. (VYGOTSKI, 1995, p. 466, tradução nossa).⁴⁹

Nesse sentido, enfatizamos a formação da personalidade⁵⁰ que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, expressa a formação da individualidade humana. Uma vez que é no processo de apropriação das características especificamente humanas do psiquismo, mediado pelas relações sociais, que o homem se humaniza e se desenvolve

⁴⁹ No texto em espanhol, lê-se: “[...] La esencia del desarrollo cultural consiste, como hemos visto, en que el hombre domina los procesos de su propio comportamiento. Pero la premissa imprescindible para ese dominio es la formación de la personalidad, de modo que el desarrollo de una u otra función depende, y está siempre condicionado por el desarrollo global de la personalidad”. (VYGOTSKI, 1995, p. 466).

⁵⁰ Entramos na questão da personalidade por acreditarmos no desenvolvimento *omnilateral* das crianças, ou seja, em sua totalidade. É para isso, entendemos a importância de uma organização que proporcione na criança a compreensão desse processo de ensino que lhe afeta, como um processo emancipador, que promove o seu desenvolvimento. Como afirma Umbelino, “a *atividade pedagógica* não pode se realizar sem o objetivo final de promover a humanização do indivíduo e sua formação como ser singular. Esse objetivo contribui para a formação da personalidade, que é única e irrepetível, do sujeito individual, mas de natureza social. Realizadas por crianças, estudantes, adultos, tem como objetivo o próprio desenvolvimento humano e a necessidade social de constituírem-se como sujeitos, ao se relacionarem em sociedade”. (2014, p. 111, grifo da autora).

como personalidade. A personalidade é formada por um sistema funcional que tem, nas funções psíquicas superiores, a sua base. E em um movimento dialético, ao mesmo tempo que constitui a base sobre a qual tais funções se desenvolvem.

De acordo com Leontiev, “[...] a personalidade como uma formação psicológica nova, que surge dentro das relações vitais do indivíduo como resultado da transformação da atividade que este realiza”. (1980, p. 141, tradução nossa).⁵¹

Diante disso, compreendemos que o desenvolvimento cultural do indivíduo, formado por meio das atividades sociais e individuais, e pela formação das funções psíquicas superiores, fundamenta-se nas características das necessidades históricas e culturais. Ou seja, entendemos que ao atuar em sociedade cada indivíduo entra em contato com a cultura e por meio do processo de internalização, forma seus próprios sentidos para o mundo, os objetos, as relações, mas acima de tudo transforma em motivos capazes de gerar os sentidos para sua conduta. Sendo nesse processo que se forma a personalidade.

Para Leontiev, a personalidade se caracteriza como uma formação integral e suas qualidades são formadas pelas relações sociais em que o indivíduo assume o papel ativo na atividade. Em suas palavras: “[...] a base real da personalidade do homem é o conjunto de suas relações sociais por sua natureza com respeito ao mundo, relações que encontram sua realização mediante a atividade, falando com propriedade, mediante o conjunto de atividades diversas”. (LEONTIEV, 1980, p. 150, tradução nossa).⁵²

No que se refere a escola e sua importância para formação da personalidade, Elkonin afirma que, “para que se forme a personalidade do aluno de escola primária a condição mais importante é que se organize a vida e a atividade do grupo do qual ele faz parte desde o momento em que ingressa na escola, ou seja da turma”. (1961, p. 534, tradução nossa).⁵³

⁵¹ No texto em espanhol, lê-se: “[...] La personalidad como una formación psicológica nueva, que surge dentro de las relaciones vitales del individuo como resultado de la transformación de la actividad que este realice”. (LEONTIEV, 1980, p. 141).

⁵² No texto em espanhol, lê-se: “[...] La base real de la personalidad del hombre es el conjunto de sus relaciones sociales por su naturaleza con respecto al mundo, relaciones que hallan su realización mediante la actividad, hablando con propiedad, mediante el conjunto de actividades diversos”. (LEONTIEV, 1980, p. 150).

⁵³ No texto em espanhol, lê-se: “Para que se forme la personalidad del alumno de escuela primaria la condición más importante es que se organice la vida y la actividad del grupo que él forma parte desde el momento en que ingresa en la escuela, o sea de la clase”. (ELKONIN, 1961, p. 534).

Por meio desses estudos, compreendemos que a formação da personalidade expressa psicologicamente a formação da individualidade humana. E a formação dela só é possível quando temos a possibilidade do contato com o outro, na relação, atribuindo aos fatos nossos sentidos próprios, e dessa forma singularizando-nos, ou seja, nos percebermos como pessoa.

Diante disso, destacamos que, o desenvolvimento da criança ocorre por meio da assimilação, do desenvolvimento histórico da humanidade, mas essencialmente do pensamento e do conhecimento humano. A criança quando nasce passa a ter contato com o mundo à sua volta, que no início se apresenta como um todo desconhecido. Essa nova realidade começa a ser apropriada pela criança quando ela passa a estabelecer interações com os objetos e fenômenos presentes em sua volta, e que estão objetivadas as significações produzidas pela humanidade. (LEONTIEV, 2004).

Como mencionamos, essa formação das capacidades e habilidades psíquicas da criança só se tornarão possíveis por meio da comunicação prática e verbal realizada em interação com os adultos que vivem a sua volta. Pois, como afirmou Leontiev (2004) não nascemos dotados de aptidões humanas, mas as desenvolvemos à medida que nos apropriamos dos resultados do desenvolvimento histórico, transmitidos esses culturalmente por meio do processo conhecido como Educação.

[...] A educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo, por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida intervenham, nos processos de crescimento e os orientem. (VIGOTSKI, 2003, p. 82).

Por meio dos estudos de Davidov, compreendemos que o objetivo do ensino escolar é o desenvolvimento do pensamento teórico. E destaca que: “[...] qualquer forma de pensamento propriamente teórico exige do homem uma orientação não só no conteúdo, senão também na forma de estruturação dos conhecimentos”. (DAVIDOV, 1986, p. 234, tradução nossa).⁵⁴

Entendemos que as dificuldades podem ocorrer em qualquer situação pedagógica. E a forma com que será superada vai depender da atividade de aprendizagem que o professor irá proporcionar para a criança desenvolver. Como mencionamos na página 51, compreendemos por **atividade** a ação de um sujeito ativo, a

⁵⁴ No texto em espanhol, lê-se: “[...] Cualquier forma de pensamiento propiamente teórico exige del hombre una orientación no solo en el contenido, sino también en la forma de la estructuración de los conocimientos”. (DAVIDOV, 1986. p. 234).

qual depende da vontade e do motivo para agir. Vygotski (2001), quando afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não se dá *a priori* ou como um simples conhecimento reflexo, mas por meio da atividade do indivíduo, a qual envolve a apropriação e utilização de instrumentos mediadores.

Dessa forma, quando nos questionamos sobre as dificuldades de aprendizagem não podemos deixar de considerar as relações entre a aprendizagem, motivo, atividade e a própria existência humana. Entendemos que cada criança precisa durante seu processo de aprendizagem ir compreendendo o significado da atividade a qual desenvolve, e ao mesmo tempo, ir produzindo sentidos que o levem a entender a sua função social.

De acordo com Leontiev (2004), o sentido sempre está ligado ao motivo que impulsiona a atividade de aprender. E, por isso, é de suma importância identificar o motivo que leva a criança aprender certos conceitos, pois somente com essa percepção por parte do professor é que ele conseguirá planejar suas atividades de aprendizagem as quais devem explicitar as significações que serão apropriadas pelos estudantes.

Nesse sentido, Davídov (1988) afirma que a educação e o ensino só irão atingir as finalidades do desenvolvimento se a atividade própria da criança for devidamente orientada.

Da mesma forma, “a qualidade da aprendizagem é influenciada, também, pela qualidade do desempenho profissional do professor”. (MIRANDA, 2009, p. 26). Isso porque é na escola onde acontecem as relações de ensino e aprendizagem, as contradições, assim como é onde se manifestam os problemas de aprendizagem.

Diante do exposto, compreendemos que o processo de aprendizagem passa a ter significado para a criança quando o professor possibilita as condições necessárias para isso acontecer. Ao proporcionar vivências instigantes, o professor proporciona uma importante necessidade humana, a de conhecer melhor o mundo no qual faz parte. Considerando isso ele proporciona que a criança crie motivos para a aprendizagem.

E como Vigotski já trazia em seus estudos a aprendizagem escolar deve ser um processo de formação por meio da ativa e efetiva participação e contribuição das crianças, com o objetivo de proporcionar o seu desenvolvimento intelectual. Isso porque: “[...] o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber. A psicologia exige que os alunos não aprendam apenas a perceber, mas também a reagir. [...] Educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta”. (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

E nesse sentido, compreendemos ser função do professor propor objetivos os quais incentivem as crianças a relacionarem o que aprenderam na escola com os conhecimentos cotidianos e dessa forma, propor tarefas as quais desafiem o seu aprendizado.

Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independente os vagões, recebendo deles a direção do próprio movimento. (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Para Vigotski (2003) o contexto escolar é a verdadeira alavanca do processo educativo, e o papel do professor é lidar com ela. Portanto, destacamos que os professores devem ter claro que para promover o desenvolvimento das crianças, eles precisam primeiramente compreender como ocorre os processos da *atenção, sensação, percepção, memória, pensamento, imaginação, emoção, sentimento*, e como se transformam de funções psíquicas elementares em *funções psíquicas superiores*. Pois é a partir dessa compreensão, de como ocorre esse desenvolvimento, que o professor terá condições de organizar satisfatoriamente a atividade pedagógica para promover o desenvolvimento da criança, ou seja, desenvolver as funções psíquicas de forma integrada e constitutiva como um sistema.

3.3 - Analisando os principais motivos

Ao observarmos os principais motivos e a similaridade surgida entre um e outro, indagamos a compreensão que os próprios professores apresentam em relação às dificuldades de aprendizagem. E, como mencionamos anteriormente, para promover a aprendizagem da criança o professor deve ter claro como ocorrem alguns processos psíquicos essenciais ao desenvolvimento e, conseqüentemente, para a apropriação dos conceitos nesse processo.

Os anos iniciais do ensino fundamental constituem um importante período de formação que fornecerão as bases para uma educação científica, ou seja, trata-se do início do processo de educação científica das crianças para a vida em sociedade, bem como um período de intenso processo de descobertas. Por isso, precisa priorizar a ação dos estudantes, ou seja, sua participação no processo de aprendizagem, fazendo-o entrar em *atividade de estudo*.

Nesse contexto e nessa formação, destacamos a sala de aula como o principal cenário de inter-relações entre as crianças, o professor e o conhecimento. Compreendendo o professor como o mediador desse processo, como afirma a própria Proposta Curricular de Santa Catarina: “na educação escolar, o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica também ter se apropriado desse conhecimento”. (SANTA CATARINA, 1998, p. 14).

[...] O professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

Assim, ao compreendermos que o processo educativo exige a participação ativa dos envolvidos, entendemos que a criança deve interagir e participar ativamente das atividades elaboradas pelo professor, as quais instiguem o prazer do desenvolvimento da aprendizagem. Em relação ao trabalho docente, esse deve estar associado às capacidades da criança ou, melhor dizendo, o professor deve identificar o *nível de desenvolvimento real* e valorizar o *nível de desenvolvimento potencial* e a *zona de desenvolvimento próximo*. Por isso, este deve conhecer a criança, valorizando o que ela já se apropriou de conhecimento, e sendo a partir disso que, as suas potencialidades e habilidades são estimuladas.

Quando os professores passam a considerar as possibilidades da criança e não a incapacidade dela, encontra-se aí um cenário social que produz uma nova situação de desenvolvimento e aprendizagem. No processo de formação e de desenvolvimento, a criança será o que ela constituir-se por meio das relações sociais, relações mediadas por pessoas e pela cultura; tudo o que está posto aí, entre ela e o meio social e cultural, atuará como um facilitador ou um dificultador no modo como se dará a produção da sua existência. (SOUZA, 2013, p. 119).

Por isso, compreender a criança e seu processo de desenvolvimento é fator essencial para uma efetiva aprendizagem. O professor deve entender como ocorrem certos processos psíquicos essenciais para o processo educativo e para a efetiva aprendizagem. Como mencionado no decorrer desse estudo, todos enfrentamos dificuldades para aprender em algum momento de nossa vida, porém devemos ser

constantemente instigados a desenvolver as habilidades. E nesse ponto a escola tem papel primordial quanto ao proporcionar atividades que desenvolvam tais habilidades.

A escola tem papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Especialmente o professor em sua função como mediador e participante ativo desse processo tem o dever de criar as condições de aprendizagem específica para cada criança.

Baseando-nos nisso, refletimos sobre os motivos apresentados pelos professores, bem como qual é a compreensão destes em relação a esse processo de aprendizagem. Ao somarmos o ano de 2016 e 2017 totalizamos 102 crianças encaminhadas, entretanto, conforme apresentado no quadro 3 (página 84), observamos ser 182 motivos no total, pois uma mesma criança recebeu mais de um motivo em seu encaminhamento.

Ao dividirmos os encaminhamentos em categorias tivemos uma clareza maior em relação aos motivos. Dessa forma, destacamos que os encaminhamentos que correspondem às dificuldades de aprendizagem somam 86 no total. Em relação aos problemas comportamentais temos um total de 41 motivos, assim como em relação a atenção/concentração que somamos 43. E em relação aos motivos que corresponderiam aos aspectos do desenvolvimento de origem biológica e aos referentes aos órgãos dos sentidos totalizamos 13 encaminhamentos.

Tendo como referência os estudos de Vigostki, compreendemos que nesse processo de aprendizagem o mais importante é conhecer como a criança se desenvolve, bem como perceber quais os recursos utilizados por ela em momentos que enfrenta as dificuldades. Por isso, acreditamos que para entender uma criança com dificuldade em seu processo de aprendizagem, não podemos apenas olhar para o que não aprendeu, ou nos prendermos em diagnósticos. Mas sim, devemos considerar as particularidades do seu desenvolvimento, olhá-la como um todo e como parte integrante de um meio social. Pois acreditamos ser a partir disso, e da compreensão de como ocorre seu desenvolvimento que criaremos situações e possibilidades para um efetivo desenvolvimento.

No processo educacional a escrita tem um aspecto e um papel importante, pois a escola preza muito o código escrito e o seu desenvolvimento por parte da criança. Contudo, compreendemos que para o efetivo desenvolvimento desse processo, a criança precisa desenvolver seus processos psíquicos como *sensação, percepção, memória, atenção, pensamento, imaginação, emoção e sentimento*. E por isso, o professor deve

considerar esses processos, os compreendendo e sabendo o que proporcionar para a aprendizagem acontecer.

[...] A instrução da leitura e da escrita deve combinar de maneira dialética e transformadora: a percepção clara dos traços e formas do material escrito; o domínio da atenção cultural que o convívio com esse material pode proporcionar para o desenvolvimento da criança e o impacto psicológico do significado e da produção de sentido pela palavra escrita. Uma combinação que favoreça o surgimento da escrita como uma linguagem nova, impactante, no percurso do desenvolvimento cultural da criança. (NASCIMENTO, 2013, p. 446-447).

Compreender como as funções psíquicas se desenvolvem na criança é condição essencial, para o professor organizar atividades pedagógicas que satisfaçam esse desenvolvimento, bem como saber o que trabalhar nesse aspecto para desenvolver essas funções na criança.

Por isso, Cobos destaca alguns pré-requisitos básicos para a apropriação da leitura e escrita dos estudantes: "1. Aspectos sensoriais; 2. Preferência lateral; 3. Tom, equilíbrio, coordenação motora; 4. Atenção ". (2009, p. 17, tradução nossa).⁵⁵ Assim como, menciona que para a aquisição da leitura e escrita acontecer, as neofomações devem estar desenvolvidas. Entendendo que, as dificuldades nesse processo podem estar relacionadas ao não desenvolvimento de algumas ações.

Assim, ao descrever um motivo, "dificuldade de leitura e escrita", o professor deve ter claro qual é esse processo, se questionando o que a criança demonstra que caracterizaria uma dificuldade de aprendizagem. Isso porque, o professor deve compreender a escrita não como uma cópia, pois escrever é colocar no papel sua forma de pensar autonomamente. Também, compreender o ato de codificar (escrever) e decodificar (ler) da palavra.

[...] O ensino da linguagem escrita se baseia em um aprendizado artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido ao qual ele se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa para um plano posterior. Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega de fora, das mãos do professor e recorda a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar o piano. (VYGOTSKI, 1995, p. 239, tradução nossa).⁵⁶

⁵⁵ No texto em espanhol, lê-se: "1. Aspectos sensoriales; 2. Preferencia lateral; 3. Tono, equilibrio, coordinación motora; 4. Atención". (COBOS, 2009, p. 17).

⁵⁶ No texto em espanhol, lê-se: "[...] La enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno, debido a lo cual se convierte

Contudo, Rojas destaca que: “[...] somente quando a atividade da criança se submete ao objetivo cognitivo de adquirir a informação e o sentido do escrito (para o caso da leitura), se alcança um alto grau de desenvolvimento e o converte em um processo interno automatizado, reduzido e rápido”. (2009, p. 35, tradução nossa).⁵⁷

Diante disso, destacamos os fenômenos da *atenção*, que, de acordo do Vigotski “[...] devem ser considerados como certo sistema de *reações de orientação (ustanovka)*, ou seja, das reações preparatórias do organismo que colocam o corpo na postura e no estado necessários e os prepara para a atividade que o espera”. (2003, p. 125-126, grifos do autor).

Para Vigotski, a *atenção* é a preparação do organismo para a chegada de alguns estímulos. Melhor dizendo, “[...] podemos comparar a atenção com uma estratégia interna do organismo. Na verdade, seu papel é o de estrategista, isto é, de guia organizador, de dirigente e fiscal do combate, sem nunca participar diretamente da luta”. (VIGOTSKI, 2003, p. 130).

Nesse sentido, Martins (2013) complementa, afirmando ser a *atenção* uma condição necessária à realização exitosa de uma atividade, sendo que sua principal característica consiste no esclarecimento consciente de um todo significativo apreendido na realidade onde a atividade ocorre.

A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de *atenção*. O caráter seletivo da atividade consciente, que é função da atenção, manifesta-se igualmente na nossa percepção, nos processos motores e no pensamento. (LURIA, 1991, p. 1).

Rubinstein (1967), assim como Vigotski, faz menção aos principais tipos da *atenção*, classificando-as em atenção involuntária e voluntária. A *atenção involuntária* estaria relacionada às posturas reflexas, onde são produzidas e se mantém independente da intenção e da vontade do indivíduo. Ele compreende essa atenção como sendo uma forma primitiva, um produto involuntário do interesse. Enquanto, “a chamada *atenção*

en algo independiente, en algo que se basta a sí mismo; el lenguaje escrito vivo pasa a un plano posterior. Nuestra enseñanza de la escritura no se basa aún en el desarrollo natural de las necesidades del niño, ni en su propia iniciativa: le llega desde fuera, de manos del maestro y recuerda el aprendizaje de un hábito técnico, como, por ejemplo, tocar el piano”. (VYGOTSKI, 1995, p. 239).

⁵⁷ No texto em espanhol, lê-se: “[...] Sólo cuando la actividad del niño se somete al objetivo cognitivo de adquirir la información y el sentido de lo escrito (para el caso de la lectura), se alcanza un alto grado de desarrollo y lo convierte en un proceso interno automatizado, reducido y rápido”. (ROJAS, 2009, p. 35).

voluntária é a atenção consciente dirigida e orientada, na qual o sujeito escolhe conscientemente um objeto sobre o qual está orientada sua atenção". (RUBINSTEIN, 1967, p. 498, tradução nossa, grifos do autor).⁵⁸ Ou seja, a atenção voluntária é direcionada por um interesse, um motivo.

Diante disso, compreendemos que para a criança ter *atenção* em determinada atividade esta deve provocar um interesse, a criança precisa do motivo em determinada atividade para conseguir manter sua *atenção*. Assim, ao observarmos os motivos referentes a esse aspecto, podemos indagar se a atividade que é proposta a criança tem um sentido para ela. Será que aquilo proposto pelo professor é do interesse da criança?

Nesse aspecto, Rubinstein, também faz alusão a *concentração*:

A *concentração da atenção* aponta para a existência de uma vinculação para um determinado objeto ou para uma faceta da realidade e expressa a *intensidade* desta vinculação. A *concentração* significa um absoluto recolhimento como expressão da *atenção*. Significa que a atividade psíquica, consciente, se recolhe em um centro. Além disso se entende frequentemente na literatura psicológica por *atenção concentrada* um intenso recolhimento sobre um objeto ou alguns poucos objetos. A *concentração de atenção* se distingue, neste caso, pela unidade de duas características, pela intensidade e limitação da *atenção*. (1967 p. 500, tradução nossa, grifos do autor).⁵⁹

Esse autor destaca o cuidado com a prática pedagógica, por entender que há um volume atingível de *atenção*, e, por isso, a necessidade de orientar, sistematizar o material, bem como, de descobrir as relações internas do processo de desenvolvimento.

Diante do exposto, destacamos a importância do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* para a aprendizagem e, como em muitos momentos, a não compreensão dessas funções podem estar relacionadas às dificuldades de aprendizagem.

Assim como destacamos que o professor, por ser o mediador do conhecimento, precisa estar atento a criança, valorizando os seus conhecimentos prévios, e trabalhando

⁵⁸ No texto em espanhol, lê-se: “La llamada atención voluntaria es la atención conscientemente dirigida y orientada, en la cual el sujeto escoge conscientemente un objeto sobre el cual está orientada su atención. (RUBINSTEIN, 1967, p. 498, grifos do autor).

⁵⁹ No texto em espanhol, lê-se: “La *concentración* de la atención señala la existencia de una vinculación hacia un determinado objeto o hacia una faceta de la realidad y expresa la *intensidad* de esta vinculación. La *concentración* significa el absoluto recogimiento como expresión de la *atención*. Significa que la actividad psíquica, consciente, se recoge en un centro. Aparte de esto se entiende frecuentemente en la bibliografía psicológica por *atención concentrada* un intenso recogimiento sobre un objeto o algunos pocos objetos. La *concentración de la atención* se distingue, en este caso, por la unidad de dos características, por la intensidad y limitación de la *atención*”. (RUBINSTEIN, 1967, p. 500).

a partir deles. O professor também deve promover as habilidades e potencialidades, proporcionando, dessa forma, a possibilidade dessa criança superar as suas dificuldades.

CAPÍTULO 4

POR QUE AS CRIANÇAS NÃO APRENDEM?

Essas coisas que parecem não terem
beleza nenhuma – é simplesmente
porque nunca houve quem
lhes desse ao menos um
segundo olhar!

(Mario Quintana, em
Para viver com poesia)

Até o momento, em nosso trabalho, apresentamos como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem embasados nos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural. Também, nos dedicamos a explicitar a diferença entre um transtorno específico da aprendizagem e uma dificuldade de aprendizagem, especialmente abordando o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Como elemento norteador de nossa pesquisa, no capítulo 3 nos dedicamos a apresentar o conteúdo dos encaminhamentos realizados pelos professores dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Maravilha/SC, no que se refere aos indicativos de dificuldades de aprendizagem das crianças. Nesse capítulo apresentamos os principais motivos trazidos por eles no decorrer dos anos de 2016 e 2017.

Neste momento da pesquisa nos dedicaremos a apresentar a compreensão dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem, ou seja, por meio da análise das entrevistas realizadas⁶⁰ demonstraremos o que os professores participantes da pesquisa manifestam compreender por dificuldades de aprendizagem. Como mencionado anteriormente, a entrevista engloba questões dissertativas buscando identificar indícios da compreensão dos professores sobre dificuldades de

⁶⁰ As entrevistas foram realizadas no dia 17 de julho de 2018. Foram entrevistados 9 professores que realizaram encaminhamentos nos anos de 2016 e 2017. As entrevistas tiveram uma duração que variou de 8 a 30 minutos, sendo que o tempo total de gravação foi de 2 horas e 38 minutos. O local utilizado para realização das entrevistas foi a sala da equipe multidisciplinar de cada escola, correspondente ao local de trabalho de cada entrevistado.

aprendizagem, ou seja, nos concentramos em nosso objeto de pesquisa que é o de **compreender as justificativas dos encaminhamentos das crianças para avaliação pela equipe multidisciplinar com indicativos de dificuldades no processo de aprendizagem nos anos iniciais.**

Para a análise e sistematização dos dados coletados, utilizamos uma abordagem qualitativa, como apresentado anteriormente, visto que esta possibilita focalizarmos a realidade de uma forma mais complexa e contextualizada, bem como nos oferece riqueza nos dados coletados.

Dessa forma, apresentaremos as entrevistas e entendemos que, por meio das respostas⁶¹ dos sujeitos, encontraremos os indícios que os professores manifestam sobre as dificuldades de aprendizagem. Inicialmente, apresentaremos os participantes da pesquisa, ou seja, identificaremos os participantes, apresentado dentre outras coisas, a atuação e formação profissional. Em um segundo momento apresentaremos os procedimentos para coleta e análise dos dados. Com esses dados apresentados, iniciaremos a análise das entrevistas, por meio das categorias sistematizadas, assim como utilizaremos trechos das entrevistas para uma melhor visualização e entendimento das categorias apresentadas.

4.1 Descrição dos participantes da pesquisa

A escolha dos sujeitos, do contexto pesquisado e dos anos ocorreu devido, ao trabalho realizado nesses locais desde o ano de 2011. Estar inserida no local possibilitou olhar os encaminhamentos a partir de um outro ponto de vista, entendendo que nem sempre a criança encaminhada era a única responsável por suas dificuldades e que muitas dessas, após orientações e conseqüentemente após um olhar diferenciado conseguiam evoluir em seu processo de aprendizagem.

Nossa pesquisa foi realizada com nove professores dos anos iniciais, atuantes nas três escolas da rede municipal de ensino, escolhidos de acordo com o número de encaminhamentos feitos por eles no decorrer dos anos escolhidos para pesquisa, conforme descrito anteriormente. Destacamos que a escolha pelos sujeitos ocorreu em

⁶¹ As transcrições das falas, palavras editadas, dos sujeitos da presente pesquisa foram registradas tal como foram gravadas.

virtude do número de encaminhamentos realizados por cada um à equipe multidisciplinar.

O primeiro contato realizado para elaboração da pesquisa foi com a Secretária de Educação, que se mostrou interessada pelo estudo. Solicitamos posteriormente autorização com os diretores (as) das escolas para entrevistarmos os professores. Destacamos que tanto a secretária quanto os diretores (as) compreenderam a importância dessa pesquisa.

Posteriormente, entramos em contato com os professores que realizaram encaminhamentos e apresentamos o objetivo e a relevância de nossa pesquisa, bem como a forma que essa procederia. De imediato os professores demonstraram interesse em participar. Dessa forma, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C).

Após aceitação e assinaturas dos termos, marcamos as entrevistas, tomando o cuidado de não interferir na rotina das aulas, por isso utilizamos os momentos de hora atividade. Destacamos que todos foram informados em relação ao sigilo dos dados fornecidos, bem como da liberdade em cessar a participação quando achassem necessário.

No que se refere aos princípios éticos nos baseamos na Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde que, normatiza e regulamenta todos os projetos de pesquisa que envolvam seres humanos, necessitam de aprovação de um Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (BRASIL, 1996). Dessa forma, nossa pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, antes de iniciarmos a coleta dos dados (ANEXO D). Após a aprovação pelo comitê demos continuidade à pesquisa, iniciando o procedimento para a coleta de dados.

Para um melhor conhecimento acerca de quem são nossos indivíduos, no quadro a seguir apresentamos o perfil dos professores participantes da pesquisa. Ressaltamos que nossos participantes foram identificados por meio de números, com o intuito de garantirmos o anonimato e o caráter confidencial das informações fornecidas, preservando assim a integridade dos mesmos.

Quadro 4 – Perfil dos professores participantes da pesquisa:

Professor	Idade	Formação Profissional	Tempo de Profissão
1	39 anos	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	18 anos
2	34 anos	Superior Completo	15 anos
3	37 anos	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	15 anos
4	31 anos	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	6 anos
5	36 anos	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	11 anos
6	43 anos	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	16 anos
7	51 anos	Superior Completo	24 anos
8	38 anos	Superior Completo	14 anos
9	48 anos	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	17 anos

*Dados referentes aos entrevistados.

Conforme observamos no quadro acima, as idades variam entre 31 e 51 anos, e 100% das entrevistadas são do sexo feminino. Em relação à formação profissional, todas, o que caracteriza 100% das entrevistadas, possuem formação em nível superior, graduação em Pedagogia, e dessas, 6 professoras, 66,6%, possuem Pós-Graduação *lato sensu* em anos iniciais.

No que se refere a atuação profissional, destacamos que 8 professoras, ou seja, 88,8%, atuam na área há mais de 10 anos, demonstrando que o grupo de professoras entrevistadas possuem experiência profissional, entretanto nem sempre atuaram nos anos iniciais. Algumas possuem experiência na educação infantil e outras no segundo ciclo do ensino fundamental.

4.2 Procedimentos para coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados por meio de uma entrevista com um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE E), realizada com as professoras. Esta foi gravada em áudio para uma melhor fidedignidade dos dados e posteriormente transcritas, mediante consentimento da entrevistada.

A entrevista foi organizada em duas partes distintas. Na primeira parte fizemos uma identificação dos sujeitos, onde levantamos dados relativos à idade, nível de

instrução, tipo de curso e tempo de profissão. A segunda parte constitui-se de dez questões organizadas para alcançarmos os objetivos propostos pelo estudo e essencialmente para entendermos o que as professoras compreendem em relação as dificuldades de aprendizagem.

A entrevista procedeu-se de forma individual com cada professora, onde tiveram horários pré-estabelecidos. Inicialmente as professoras preencheram seus dados pessoais e posteriormente a pesquisadora fazia as perguntas referentes a segunda parte da entrevista. As respostas foram dadas oralmente pelas entrevistadas e como mencionado anteriormente, foram gravadas para uma melhor fidedignidade dos dados.

Em relação a parte ética, todas as entrevistadas foram asseguradas que seus nomes seriam mantidos no anonimato e que a gravação serviria apenas como um instrumento para um melhor aproveitamento das informações, não sendo utilizada para outros fins.

Após a finalização das entrevistas, foram feitas as transcrições na íntegra das respostas das professoras. Os dados coletados foram agrupados conforme o conteúdo apresentado por cada entrevistada e analisados qualitativamente por meio da sistematização das respostas.

4.3 O que as professoras compreendem sobre as Dificuldades de Aprendizagem

Com o objetivo de entender o que as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem sobre as dificuldades de aprendizagem, aplicamos uma entrevista que conta com questões que buscaram investigar, essencialmente, os seguintes aspectos: o que o professor compreende por dificuldade de aprendizagem; como ele identifica a dificuldade na criança e ao que ele atribui o surgimento da dificuldade.

A escolha pela entrevista semiestruturada, ocorreu por esta ser uma forma de coleta de informações mais livre que proporciona ao entrevistado a possibilidade de expor suas ideias de uma forma mais espontânea, contudo sem perder a finalidade. Também o fato de entrevistarmos individualmente as professoras favoreceu um maior contato, assim como maior confiança nas respostas e no trabalho desenvolvido.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994), contribuem ao afirmarem que, as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista.

Nossa entrevista foi gravada, com o intuito de preservarmos todas as informações trazidas. Após a transcrição das entrevistas analisamos os dados, por meio de um processo de categorização das principais justificativas surgidas. Assim, por meio de suas respostas, observamos que a concepção que estas têm acerca do que seja uma dificuldade de aprendizagem está relacionado a dois fatores, destacados como os mais evidentes: **o comportamento da criança; a participação e apoio da família.**

Nesse sentido, as respostas dos sujeitos nos levam a dois fatores ao que se refere às dificuldades de aprendizagem: **familiar** e **comportamental**. Destacamos que estas foram levantadas a partir das expressões-chave mais significativas, observando os temas mais presentes entre as respostas.

Nos quadros a seguir apresentamos as principais justificativas apresentadas pelas professoras. Ressaltamos que, as acima citadas foram as que se destacaram ao longo das entrevistas. As perguntas foram divididas em quadros, os quais nos possibilitam uma melhor visualização das principais categorias apresentadas.

Quadro 5 – Identificação das dificuldades de aprendizagem pelas professoras

Questão	Categorias (Justificativas)
Qual a sua percepção frente às possíveis dificuldades de aprendizagem das crianças?	<ul style="list-style-type: none"> - Questão familiar – falta de ajuda/estímulo - Imaturidade, vindo muito cedo para escola - Desmotivação
Por que considera que algumas crianças aprendem e outros não?	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de estímulos, estimulação - Questão familiar – falta de ajuda em casa, apoio e estímulos, famílias ausentes - Imaturidade e questões psicológicas - Falta de atenção, distração - Questão neurológica - Falta de interesse nas questões escolares, pois fora é mais atrativo - Falta de estrutura da escola (espaço

	físico, materiais...), bem como do que os professores proporcionam na sala de aula
Quais as maiores dificuldades que você enfrenta na sala de aula com as crianças?	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de vontade, desânimo - Alunos que se negam a fazer, que não querem aprender - Fora é mais atrativo que a escola, falta de estrutura, escola está ultrapassada - Falta de apoio familiar, base familiar, carência familiar - Dificuldade de concentração - Falta de troca entre professores (atividades, experiências) - Conhecer o aluno, como chegar nele

Ao observarmos o quadro sobre as “possíveis”⁶² causas das dificuldades de aprendizagem relatadas pelas professoras, destacamos que foram apontados essencialmente os fatores emocionais das crianças, resultantes do contexto familiar e social do qual fazem parte. Nesse sentido, as principais justificativas levantadas foram a questão familiar, ou seja, a falta de apoio e estímulo da família. Assim como, a questão da imaturidade, desmotivação e dificuldades na atenção e concentração.

Ressaltamos que, as questões realizadas com as professoras foram parecidas, mas mantidas com o intuito de observarmos o que realmente elas consideram importantes para uma efetiva aprendizagem das crianças.

Antes de analisarmos essas justificativas, achamos importante entendermos esse momento de transição que ocorre da saída da educação infantil para a entrada no ensino fundamental, pois nesse período ocorrem mudanças decisivas no desenvolvimento psíquico das crianças. De acordo com Martins e Facci (2016, p. 160) “a entrada da criança no ensino fundamental promove uma verdadeira revolução no desenvolvimento, pois o meio externo e os interesses da criança vão se modificando”.

⁶² Consideramos “possíveis” causas, porque é a compreensão das professoras. Suas respostas são baseadas nas relações diárias, em sala, com as crianças, não apresentando um estudo aprofundado sobre as situações apresentadas por elas.

Assim entendemos que há uma mudança significativa na sua situação social, uma vez que, seu lugar ocupado no meio social se modifica, assim como o conteúdo e o caráter de sua atividade. Nesse sentido, Elkonin nos mostra que: “*ao fazer-se escolar a criança começa a realizar uma atividade socialmente importante e séria. De como cumpra suas obrigações dependem suas relações com as demais pessoas*”. (1961, p. 523, tradução nossa, grifos do autor).⁶³

Esse mesmo autor também destaca que, na idade escolar as crianças querem estudar, mas nem sempre estão igualmente preparadas para o estudo. Nesse sentido afirma:

Como nem todas as crianças ingressam na escola com a mesma disposição para o estudo, no começo do ensino é muito importante levar em consideração as particularidades de cada aluno, sua disposição para a atividade escolar, e de acordo com isso, organizar o método individual para cada um deles. (ELKONIN, 1961, p. 525, tradução nossa).⁶⁴

Frente a isso, Martins e Facci (2016) ressaltam a importância de os professores entenderem as características do desenvolvimento infantil, uma vez que isso os beneficia na condução do trabalho e contribui para que realmente, ocorra uma transição, e não uma ruptura, no sentido de descontinuidade entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Nesse sentido, Leontiev contribui ao afirmar que, ao ingressar na escola, a maioria das crianças quer estudar e que para elas a aprendizagem tem como sentido geral a *aprendizagem mesmo*, ou seja, a execução das obrigações escolares, as quais lhe permitem ampliar seus conhecimentos. “[...] *O motivo fundamental para estudar, neles, é realizar uma atividade obrigatória e valorizada pela sociedade [...]*”. (1961, p. 352, tradução nossa, grifos do autor).⁶⁵

⁶³ No texto em espanhol, lê-se: “*Al hacerse escolar el niño comienza a realizar una actividad socialmente importante y seria. De cómo cumpla sus obligaciones dependen sus relaciones con las demás personas*”. (ELKONIN, 1961, p. 523. Grifos do autor).⁶³

⁶⁴ No texto em espanhol, lê-se: “*Como no todos los niños ingresan en la escuela con la misma disposición para el estudio, al comienzo de la enseñanza es muy importante tener en cuenta las particularidades de cada alumno, su disposición para la actividad escolar y, de acuerdo con esto, organizar el método individual para cada uno de ellos*”. (ELKONIN, 1961, p. 525).

⁶⁵ No texto em espanhol, lê-se: “[...] *El motivo fundamental para estudiar en ellos es realizar una actividad obligatoria y valorada por la sociedad [...]*”. (LEONTIEV, 1961, p. 352. Grifos do autor).

Diante disso, entendemos que os primeiros anos da vida escolar da criança o ensino exerce um papel fundamental. E por isso os *outros* envolvidos nesse processo são de extrema importância, o que inclui a escola, os professores, bem como, a família.

Conforme apresentado por meio das respostas das professoras, um dos elementos centrais em relação as maiores dificuldades encontradas diante do processo de aprendizagem é a falta de estímulo e de apoio da família. Ao considerarmos a Teoria Histórico-Cultural, destacamos ter a família papel essencial no desenvolvimento e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem das crianças. Entendemos que os *outros* (pais, adultos responsáveis, professores, grupos sociais, etc.) são os portadores do conteúdo da cultura e que ao interagir com o indivíduo, ou seja, com a nossa criança promovem seu desenvolvimento.

Nesse sentido, López; Árias; Gutiérrez destacam que:

[...] o papel e lugar da educação e estímulo familiar, particularmente de pais e mães, no processo de formação e desenvolvimento de meninos e meninas. Pais e mães, como um dos agentes sociais, portadores do histórico-cultural, que contribuem para que ao longo de todo o desenvolvimento e formação, dos meninos e meninas se apropriem, o mais efetivamente possível, do legado criado pela gerações anteriores. (2007⁶⁶, p. 216, tradução nossa).⁶⁷

Compreendemos ser a família a primeira instituição da qual a criança faz parte, sendo por meio dela que esta aprende as primeiras regras sociais e o adulto responsável⁶⁸ são as primeiras referências, ou seja, frente a isso compreendemos a família como a primeira instituição formativa e educativa. Por assim dizer, a família tem dever com o processo de escolaridade e a importância de sua presença na escola são reconhecidas no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de

⁶⁶ La dimensión familiar en Cuba: pasado y presente.

⁶⁷ No texto em espanhol, lê-se: “Se destaca el papel e lugar de la educación y estimulación familiar, en particular de los padres y las madres, en el proceso de formación y desarrollo de los niños y las niñas. Los padres y las madres, como uno de los agentes sociales, portadores de lo histórico-cultural, que contribuyen a que todo lo largo del desarrollo y formación, los niños y las niñas se apropien, lo más efectivamente posible, del legado creado por las generaciones precedentes”. (LÓPEZ; ÁRIAS; GUTIÉRREZ, 2007, p. 216).

⁶⁸ Considerando a atual sociedade e o que defendemos e compreendemos, a família não é restrita somente aquelas formadas por pai, mãe e irmãos, mas por pessoas que convivem com a criança e participam de seu desenvolvimento. Dessa forma, em muitos momentos usaremos a expressão “o adulto responsável”.

ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva destacamos que a participação dos adultos responsáveis deve se concretizar como auxílio à atuação pedagógica escolar, proporcionando à escola o suporte necessário para que educação escolar seja o fruto de coordenação e coerência entre as atuações dos professores e da família. Pois, como afirmam López; Árias; Gutiérrez:

[...] a dinâmica da família e a convivência que seus membros tinham, nos permitiu corroborar e precisar a importância que eles têm para que se produza um processo educativo, formativo e de desenvolvimento cognitivo e emocional afetivo eficiente nos meninos e meninas ao longo de toda sua vida. (2007, p. 220, tradução nossa).⁶⁹

É importante que a família seja mais um elemento do processo de aprendizagem, pois entendemos que isso favorece o desempenho escolar. Como afirmam esses autores as condições ambientais das quais as crianças estão inseridas e se desenvolvem são elementos importantes e essenciais nos diferentes aspectos para seu desenvolvimento. Nesse sentido, o que precisamos garantir é a efetiva participação da família no processo de aprendizagem da criança.

A participação familiar é destacada pelas professoras participantes da pesquisa em suas respostas como observamos:

“Eu acho que muito⁷⁰ é a questão familiar. Eu acho que se a família está presente com o aluno, o aluno tem mais facilidade, porque eles têm um amparo da família”. (Professora 3).

“Ajuda⁷¹ em casa, é uma das coisas que a criança que tem ajuda desde pequena em casa, ela já vem mais preparada para escola [...]”. (Professora 7).

As falas trazidas pelas professoras evidenciam a questão familiar relacionada ao processo de aprendizagem das crianças. Em seus discursos, elas reforçam a importância das famílias para o bom desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, neste

⁶⁹ No texto em espanhol, lê-se: “[...] La dinámica de la familia y la convivencia que sus miembros tenían, nos permitió corroborar y precisar la importancia que ello tiene para que se produzca un proceso educativo, formador y de desarrollo cognitivo y emocional afectivo eficiente en los niños y niñas a todo lo largo de su vida”. (LÓPEZ; ÁRIAS; GUTIÉRREZ, 2007, p. 220).

⁷⁰ Se referindo as causas das dificuldades.

⁷¹ A professora se referia ao auxílio que a criança recebe em casa.

momento, não referenciam a questão social dessas famílias e entendemos que essa condição é extremamente relevante para o processo de desenvolvimento.

Frente a isso, podemos entender que há uma culpabilização da criança e de sua família no processo de aprendizagem. Ao não considerarem nestas justificativas as condições sociais desses envolvidos, entendemos que essas professoras não consideram que a criança e seus responsáveis refletem uma situação social. Ou seja, há uma cobrança sobre os responsáveis que muitas vezes, eles não têm condições de realizar, sendo que muitos trabalham o dia todo ou não são alfabetizados. Dessa forma, como poderão auxiliar os filhos no processo de aprendizagem?

Frente a isso, entendemos a importância da *situação social de desenvolvimento*⁷² das crianças. Como abordado anteriormente, esse conceito é elaborado por Vigotski e se refere às condições em que as crianças se encontram para o seu desenvolvimento, ou seja, se refere à condição específica interna para o desenvolvimento, manifestadas pela forma única com que se relaciona com o meio.

Conforme nos mostrou Vigotski, a *situação social de desenvolvimento* é o conjunto de condições internas importantes para o desenvolvimento, e são determinadas pelas condições de vida e de educação dos indivíduos. Por isso, ressaltamos a importância de serem organizadas pelas pessoas mais experientes do convívio da criança, para assim possibilitar vivências que guiem para o máximo desenvolvimento psíquico.

Vygotski destaca que, em cada período do seu desenvolvimento a criança estabelece com o meio uma relação que “é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade”. (1996, p. 206, tradução nossa).⁷³ Nesse sentido, entendemos que a *situação social de desenvolvimento* da criança se forma por meio de suas experiências de vida, pelo sistema de relações que estabelece, nisso destacamos a forma como é tratada e percebida pelos adultos e o lugar que ocupa nas suas relações sociais.

Conforme destaca Umbelino:

[...] o processo de desenvolvimento humano não se realiza considerando somente as relações internas do indivíduo. A qualidade da aprendizagem que provoca a formação do sujeito depende diretamente das condições que a criança tem de relacionar-se com o

⁷² Na página 72 do segundo capítulo de nosso estudo abordamos a *situação social de desenvolvimento*.

⁷³ No texto em espanhol, lê-se: “es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad”. (VYGOTSKI, 1996, p. 206).

seu contexto social, a partir das *situações sociais de desenvolvimento* que vivencia. (2014, p. 114, grifos da autora).

Assim, devemos olhar para o desenvolvimento infantil por meio das condições objetivas e subjetivas que o determinam e não como um processo biologicamente posto. E ao considerarmos a *situação social de desenvolvimento da criança*, compreendemos que são essas condições de vida e de educação que possibilitam uma melhor qualidade em sua atividade na escola, por isso destacamos a importância de serem organizadas e sistematizadas pelos mais experientes de seu entorno social.

A questão familiar é significativamente sentida no discurso das professoras participantes da pesquisa, porque muitas das dificuldades apresentadas pelas crianças são atribuídas a sua base familiar, como observamos:

“[...] Eu acho que a primeira coisa que afeta na aprendizagem das crianças é a base familiar [...]. Acho que a principal coisa, além de estímulo, estímulos que não estão vindo, as crianças não estão vindo bem preparadas para a escola, é essa parte de carência familiar”. (Professora 5).

“[...] Eu acho que se a família está presente com o aluno, o aluno tem mais facilidade, porque eles têm um amparo da família [...]”. (Professora 3).

Diante disso, ao compreendemos a família como a primeira instituição portadora da herança histórico-cultural entendemos ser ela elemento fundamental para o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*. Isso porque, como afirmam López; Árias; Gutiérrez:

os estados vivenciais, positivos ou negativos, experimentados pelos meninos ou meninas, de forma sistemática, segundo o estado emocional e o conteúdo e dinâmica da vida familiar, contribuirão significativamente para a formação ou construção da estrutura e do conteúdo de sua personalidade. (2007, p. 235, tradução nossa).⁷⁴

Dessa forma, ao analisarmos a *situação social de desenvolvimento* da criança, a compreendemos como o conjunto de condições nos quais a criança se encontra para o

⁷⁴ No texto em espanhol, lê-se: “Los estados vivenciales, positivos o negativos, experimentados por el niño o la niña, de forma sistemática, según el estado emocional y el contenido y dinámica de la vida familiar, contribuirán significativamente a la formación o construcción de la estructura y el contenido de su personalidad”. (LÓPEZ; ÁRIAS; GUTIÉRREZ, 2007, p. 235).

seu desenvolvimento psíquico. E nisso destacamos o lugar que ela ocupa nas relações, as suas necessidades, assim como, as mediações que lhe são oportunizadas.

Nesse contexto, o professor tem o papel fundamental de observar atentamente o fazer de seu estudante, com o intuito de reconhecer e identificar a sua *situação social de desenvolvimento*, para assim organizar o ensino de forma que favoreça o processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Ou seja, planejar e proporcionar mediações sistematizadas.

No entanto, ao observarmos essa situação e o relato das professoras, percebemos que a maioria delas ainda não se vê como responsável pelo desenvolvimento psíquico das crianças, uma vez que atribuem a responsabilidade, em muitos momentos, às famílias, como também consideram este desenvolvimento um processo biológico e natural. Esse é um ponto importante de nossa pesquisa, pois ao observarmos as falas e a compreensão delas acerca do processo de aprendizagem, entendemos que para elas o desenvolvimento é algo que ocorre de maneira natural, ou seja, estaria ligado apenas a parte biológica. Mesmo destacando algumas funções que faltam ser desenvolvidas para a aprendizagem ocorrer, elas não percebem como a *atividade de ensino* desenvolve essas funções, ou seja, a culpa recai na criança pois acredita ser algo biológico. Mas para nós, considerando a Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que para as *funções psíquicas superiores* se desenvolverem serão necessárias as mediações estabelecidas com os mais experientes.

Esse fato pode ser observado, quando relatam a questão de imaturidade das crianças, ao destacarem que elas estão entrando muito novas nos anos iniciais:

“Eu vejo que os alunos vêm muito cedo para escola. Tipo (sic), eles estão em uma idade imatura para o ensino/aprendizagem, mas isso a gente não pode contestar porque isso é em lei. Mas eu acho que isso é uma das grandes dificuldades que os alunos não aprendem mais hoje”. (Professora 3).

“A imaturidade, estão vindo cada vez mais cedo para escola ... muito imaturos, eles não têm noção do sentar, tem que ensiná-los até a ficar sentadinhos, pegar um lápis [...]”. (Professora 6).

Frente a isso, consideramos o que Martins e Facci (2016) destacam, ao se referirem que, a idade pré-escolar corresponde a um período do desenvolvimento infantil que se estende dos 3 aos 7 anos. Entretanto no Brasil, como ressaltam:

as crianças iniciam o ensino fundamental com 5 ou 6 anos, então quando falamos sobre idade pré-escolar estamos focando essa faixa etária. Essa idade configura-se como uma nova etapa do desenvolvimento infantil pelo fato de a criança encontrar-se em uma nova situação social de desenvolvimento. Todas as modificações físicas de intensa maturação do organismo pelas quais passa a criança resultam em sua maior independência, possibilitando sua inserção no processo educacional. (MARTINS E FACCI, 2016, p. 157).

Nesse sentido, entendemos que as crianças nos anos iniciais, essencialmente no primeiro ano do ensino fundamental, estão em uma fase do seu desenvolvimento que ainda corresponde a fase pré-escolar. Por isso, destacamos a importância de conhecer as fases desse desenvolvimento infantil para organizar as *atividades de ensino* que desenvolvam na criança o interesse pelo estudo.

Ao relatarem a dificuldade de as crianças permanecerem sentadas e o que isso influencia no seu trabalho, entendemos que para estas professoras o sentar, proporciona uma forma de organização das aulas, e que permanecendo sentadas as crianças se concentram nas tarefas. Porém, consideram que o “ensinar a sentar” é um excesso de trabalho. Assim, ao terem dificuldades em organizar atividades para que as crianças fiquem sentadas, entendemos que as professoras não estão compreendendo o desenvolvimento infantil, uma vez que nessa idade o corpo delas ainda não está preparado para ficar tanto tempo em uma posição. Ou seja: o corpo das crianças não está, ainda, condicionado a ficar sentado determinada quantidade de horas; esse comportamento precisa ser condicionado. O sentar precisa ser ensinado porque é um comportamento aprendido.

Por isso, quando as professoras se referem à “noção de sentar”, de que no ensino fundamental isso ainda precisa ser ensinado, nós nos questionamos se isso não é função do professor e se necessariamente a criança precisa permanecer tanto tempo sentada para aprender determinado conteúdo. Entendemos que sim, na função de professor, esses comportamentos também precisam ser ensinados à criança. Como mencionamos, nossas crianças no início da escolarização ainda estão em uma idade pré-escolar, por isso precisam ser ensinadas. Destacamos que esse período de transição, da educação infantil para o ensino fundamental, traz profundas transformações para seu desenvolvimento.

A entrada na escola representa um marco importante no desenvolvimento da criança, que pode modificar de forma radical sua personalidade. Uma das transformações mais importantes refere-se à mudança de sua posição social. É exigido que o estudante em

formação assuma novas obrigações, organize seu trabalho de forma sistemática, assuma novos deveres e direitos. Essas condições fazem com que a escola torne-se potencialmente o centro da vida da criança. (ASBAHR, 2016, p. 173).

Então, destacamos que para a criança entrar em *atividade de estudo* ela precisa de uma organização, precisa aprender um comportamento de estudo, que a auxilia até mesma a permanecer sentada. É preciso promover nessa criança os motivos para ela aprender. Por isso, entendemos que as professoras têm papel fundamental nesse processo e precisam tomar “para si” a responsabilidade de promover o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto destacado na fala das professoras é a questão da “imaturidade” e nesse aspecto Asbahr e Lopes, nos ajudam a compreender ao afirmarem que:

ao dizer que determinado aluno é infantil ou imaturo, o professor remete-se a teorias do desenvolvimento infantil com as quais entrou em contato durante seu curso de formação, provavelmente nas disciplinas de Psicologia, que concebem o desenvolvimento humano como maturação biológica linear. Sendo assim, resta ao professor esperar que seu aluno “amadureça”, que atinja naturalmente a fase adequada de desenvolvimento necessária à aprendizagem escolar. (ASBAHR e LOPES, 2006, p. 63).

Frente a isso, destacamos que o termo imaturidade historicamente, na educação brasileira, refere-se à teoria de Piaget. Por meio dos seus estudos, observamos que este autor enfatiza ser necessário um nível de desenvolvimento biológico para que haja aprendizagem, sendo que a aprendizagem está sempre subordinada ao desenvolvimento.

Piaget por meio de sua teoria destaca que o desenvolvimento cognitivo segue um processo sequencial, o qual respeita etapas caracterizadas por diferentes estruturas mentais. Segundo suas pesquisas, os estágios da inteligência sensório-motora (até dois anos) e da inteligência simbólica ou pré-operatória (de 2 a 7-8 anos) são experiências fundamentais e estruturantes para as fases de desenvolvimento cognitivo posteriores. Em cada etapa ou estágio do desenvolvimento, a criança possui uma forma (estrutura mental) de compreender e resolver problemas. (FIORAVANTI e CAMPOS, 2007).

Diante disso, compreendemos que esse autor concebe a inteligência e os instrumentos do conhecimento como originados das características biológicas do ser humano. Nesse sentido, Vigotskii (2001) afirma que, para essa teoria a aprendizagem, utiliza os resultados do desenvolvimento.

[...] O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. *A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento.* [...] O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem [...]. (VIGOTSKII, 2001, p. 104, grifos do autor).

Assim, ao considerarmos a teoria Piagetiana entendemos que o desenvolvimento biológico sempre antecipa a aprendizagem, e que ao processo educativo cabe apenas limitar-se a seguir a formação mental. Ou seja, para essa teoria as bases biológicas devem estar primeiramente desenvolvidas para acontecer a aprendizagem.

Entretanto, quando as professoras participantes da pesquisa se referem a imaturidade das crianças dos anos iniciais, em que destacam: “*Eu acredito que seja em função das crianças estarem vindo muito cedo para escola, imaturos, e sem uma base estrutural anterior*” (Professora 5), podemos considerar que a criança não teria desenvolvido alguns processos psíquicos necessários para a aprendizagem. Isso porque, entendemos que, muitas vezes, o atraso escolar pode estar relacionado ao desenvolvimento do psiquismo da criança, sendo esse uma das determinações na formação do indivíduo que ocorre por meio da experiência humana em contato com a produção histórico-cultural da humanidade.

De acordo com Leontiev (2004, p. 339) há três princípios fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo da criança: o desenvolvimento mental, entendido como processo de apropriação da experiência humana que se acumula ao longo da história social; o desenvolvimento de uma aptidão como um processo de formação de sistemas cerebrais, decorrentes do desenvolvimento sócio-histórico, sendo que, quanto mais o cérebro for estimulado, melhor será seu desempenho; e o desenvolvimento intelectual da criança enquanto um processo de formação das ações mentais.

Trata-se, sobretudo, da influência das condições sociais em que a criança se desenvolve e de que depende a sua receptividade aos métodos pedagógicos ativos e eventualmente a necessidade de uma ajuda pedagógica especial. A segunda questão é a das disposições biológicas e das particularidades intelectuais, sobretudo as que pertencem à atividade nervosa superior, que é impossível, bem entendido, não levar em conta. E, por fim, há que ver a importância das questões que tocam às particularidades emocionais e ao campo das motivações da criança. (LEONTIEV, 2004, p. 352).

Por meio disso, consideramos que o caráter biológico do cérebro não é definitivo, mas sim que se forma a partir e por meio das relações com seu entorno social, sendo isso que possibilita à criança ampliar seu conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que as principais transformações se referem ao desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, importante para o processo de aprendizagem.

Nesse sentido enfatizamos novamente a *situação social de desenvolvimento* da qual a criança vivencia. Uma vez que, para Vigotski, a maturidade da criança está relacionada a isto. Assim, destacamos que é de extrema importância o professor compreender esse processo de formação da criança para planejar mediações que possibilitem um avanço no desenvolvimento.

Considerando os estudos da Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento infantil não é determinado pela idade biológica da criança, mas sim por sua *situação social de desenvolvimento*. Proporcionadas pelas condições de apropriação da cultura possíveis por meio das relações estabelecidas com as pessoas e a cultura.

[...] A maturação depende do funcionamento do órgão e, conseqüentemente, da melhoria de suas funções no processo de instrução e ao contrário, o processo de amadurecimento avança a instrução, descobrindo novas e novas possibilidades. A instrução influencia de alguma forma na maturação e isto, por sua vez, influencia de alguma forma naquele. (VYGOTSKI, 2001, p. 305, tradução nossa).⁷⁵

Partindo do pressuposto de que são as condições de vida e de educação das crianças na escola que preparam a sua *situação social de desenvolvimento* e que quando intencionalmente organizadas promovem aprendizados que possibilitam o desenvolvimento integral. Dessa forma, ao considerarmos esse conceito de *situação social de desenvolvimento* entendemos que o desenvolvimento da criança é resultado das vivências das quais ela participa na escola, por meio de condições concretas produzidas pelo professor.

Diante disso, Vygotski ressalta que:

A instrução unicamente é válida quando precede ao desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se

⁷⁵ No texto em espanhol, lê-se: “[...] la maduración depende del funcionamiento del órgano y por consiguiente del perfeccionamiento de sus funciones en el proceso de la instrucción y al revés, el proceso de maduración hace avanzar la instrucción, descubriéndole nuevas y nuevas posibilidades. La instrucción influye de alguna manera en la maduración y esta influye a su vez de alguna manera en aquélla”. (VYGOTSKI, 2001, p. 305).

encontravam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. Nisto consiste precisamente o papel principal da instrução no desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2001, p. 335, tradução nossa, grifos do autor).⁷⁶

Assim, entendemos que a mediação intencional do professor é fundamental para criar a *zona de desenvolvimento próximo*, desenvolvendo dessa forma as *funções psíquicas superiores* das crianças. A mediação do professor deve promover a relação da criança com a cultura e com as pessoas do seu entorno, possibilitando uma atividade autônoma. Por isso, destacamos que a mediação deve ser planejada, ou seja, o professor precisa criar condições adequadas à atividade da criança.

Nessa perspectiva, outra questão apresentada pelas professoras refere-se à motivação das crianças pelo estudo, ou como eles mencionam a desmotivação para aprender.

“Eu acredito que eles estejam bastante desmotivados. [...] Uma questão da (sic) escola não estar tão atrativa quanto o mundo lá fora”. (Professora 4).

“A primeira é a falta de vontade dos alunos mesmo [...]. Porquê fora as atrações estão evoluindo, é sempre mais atrativo fora, e a escola é sempre a mesma, não mudou muita coisa”. (Professora 7).

“[...] Eles apresentam uma falta de desânimo, eles têm um desânimo, já vem com desânimo, no primeiro ano a gente já percebe isso. Então assim, isso acaba influenciando [...]”. (Professora 8).

Diante disso, observamos que a motivação para aprender tem sido um desafio diário para os professores, que se questionam constantemente sobre os reais motivos que levam as crianças a se desinteressarem pelo estudo.

Lamentavelmente, o processo educativo ainda está centrado na transmissão de informações para formar e desenvolver emaranhados blocos de informação, as vezes fragmentados, desconectados das atitudes adequadas para fazer uso dos conceitos como ferramentas para enfrentar a vida e as relações. Essa sobrecarga de informações contribui a desorientação cognitiva pelo acúmulo e a afetiva pela

⁷⁶ No texto em espanhol, lê-se: “*La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo. En eso consiste precisamente el papel principal de la instrucción en el desarrollo*”. (VYGOTSKI, 2001, p. 335, grifos do autor).

perda da motivação e da intencionalidade com o conhecimento. (GRASS, 2017, p. 52).

E ressalta que nem sempre há uma relação satisfatória entre o esperado pelos professores e o exibido pelas crianças. (GRASS, 2017). Nesse sentido, destacamos que os motivos para aprender irão depender essencialmente das relações estabelecidas em sala de aula, especialmente da relação afetiva entre o professor e a criança. Por isso, entendemos que o vínculo afetivo é de extrema importância, essencialmente no início da escolarização, em que as crianças passam por um período de insegurança ocasionados pela mudança do lugar social que até então ocupavam.

Do nascimento, até a idade escolar, é essencial a produção de um contexto social e afetivo, criado para e com a criança, com vistas a promover seu desenvolvimento humano *omnilateral*. O *afeto* é aquele elemento que transpassa todas as atividades pedagógicas promovidas pela escola, pelo Círculo Infantil, pela família, e pelos muitos “outros” que participam da vida da criança. Este é um dos elementos que une todo o sistema de funções psíquicas – a memória, a atenção voluntária, a comunicação emocional, a brincadeira com os objetos, a brincadeira de papéis sociais, a comunicação social, a imaginação, a percepção sensório-motora. Na produção de sentidos e significados. Por isso, atuante também, na produção de vivências e na formação da personalidade. (UMBELINO, 2014, p. 275).

Nessa perspectiva, destacamos a participação significativa da sociedade nesse processo, pois ao nos questionarmos quais os motivos da criança frequentar a escola, temos uma sociedade que impõe isso. Baseando-nos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pela Resolução CEB nº 6/2010, sabemos que com seis anos a criança é obrigada a frequentar a escola, não sendo então mais uma questão de escolha, mas sim de obrigação imposta por essa sociedade. Diante disso, e da forma muitas vezes como as coisas acontecem, que destacamos a importância do vínculo afetivo.

Assim, salientamos que as relações que são estabelecidas entre os envolvidos no processo de aprendizagem também possibilitam um desenvolvimento *omnilateral* da criança, além dos determinantes históricos. Isso porque são as condições de vida e educação das crianças que possibilitam as condições e a qualidade de sua atividade na escola, a sua *situação social de desenvolvimento* e, quando são intencionalmente organizadas, podem promover vivências que conduzam ao máximo desenvolvimento psíquico.

Nesse contexto, também, destacamos, como mencionado acima, a importância da participação da família ou dos adultos responsáveis pela criança, nesse processo de aprendizagem. Uma vez que a compreendemos como a primeira instituição social, que

juntamente com outras instituições como a escola, compartilha funções sociais, educacionais e políticas importantes para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito histórico-cultural. Nessa perspectiva, vemos a família como uma instituição social responsável pela transmissão dos valores, crenças, conhecimentos, ou seja, da cultura produzida cultural e historicamente.

As condições assinaladas no processo de educação na família se criam na medida em que os pais e as mães compreendem sua importância e sejam capazes de proporcionar um ambiente afetivo e harmônico nas inter-relações e que nele o menino ou a menina ocupe um espaço e lugar de acordo com suas necessidades, possibilidades e características. Em todo o momento, há de conseguir a participação ativa deles, a compreensão dos requerimentos que propõe e a vivência do respeito e consideração a sua individualidade. (LÓPEZ; ÁRIAS; GUTIÉRREZ, 2007, p. 235, tradução nossa).⁷⁷

Por meio da fala das professoras entendemos que quando os pais participam ativamente da vida de seus filhos, incluindo a participação no contexto escolar, a tendência é que as crianças se dediquem e se esforcem mais, por se sentirem valorizadas e apoiadas, ou seja, por sentirem que ocupam uma posição importante no meio social. Assim, destacamos que o interesse e a participação dos adultos responsáveis na vida escolar das crianças é fundamental para o processo de aprendizagem.

Retomamos novamente a *situação social de desenvolvimento*, pois entendemos que o desenvolvimento da criança é decorrente de vivências oportunizadas na escola a partir das condições criadas pelo professor. Isso envolve a organização do tempo e do espaço, o lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, a cultura, as atividades, assim como as intervenções realizadas durante o processo de aprendizagem.

Outra causa da diminuição da atitude positiva dos escolares em relação ao estudo é, em nossa opinião, o enfraquecimento da motivação social para o estudo, que está relacionado ao trabalho

⁷⁷ No texto em espanhol, lê-se: “Las condiciones señaladas en el proceso de educación en la familia se crean en la medida en que los padres y las madres comprenden su importancia y sean capaces de conformar un ambiente afectivo y armónico en las interrelaciones y en el que el niño o la niña ocupe un espacio y lugar de acuerdo con sus necesidades, posibilidades y características. En todo lo momento, ha de lograrse la participación activa de ellos, la comprensión de los requerimientos que se les plantean y la vivencia del respeto y consideración a su individualidad”. (LÓPEZ; ÁRIAS; GUTIÉRREZ, 2007, p. 235).

incorreto dos professores na organização do coletivo infantil e de sua opinião social. (BOZHOVICH, 1985, p. 210, tradução nossa).⁷⁸

Nessa perspectiva, Asbahr (2011) afirma que para ocorrer uma efetiva aprendizagem escolar, as ações da criança devem possuir um sentido pessoal correspondentes aos motivos da atividade de estudar. E por isso, o professor tem papel essencial nesse processo.

Assim, fica claro que as relações afetivas entre o professor e o estudante possibilitam um melhor desenvolvimento na criança, entendendo que um efetivo desenvolvimento social e emocional depende de vários fatores, dentre eles destacamos os motivos para aprender. Por isso, como afirma Davídov (1988), o professor deve fazer com que as aulas sejam atraentes para as crianças se interessarem pelo aprendizado do conhecimento científico.

Dentro deste contexto destacamos que um dos trabalhos essenciais do professor é fazer com que a criança queira aprender, uma vez que, isso é constituído historicamente. Ou seja, o desejo pelo aprender é uma das funções educativas. O significado social da atividade pedagógica é proporcionar as condições necessárias para que a criança aprenda, para que ela se aproprie do conhecimento que é culturalmente e historicamente produzido.

E sendo a função social da atividade pedagógica a de proporcionar que as crianças se apropriem do conhecimento elaborado historicamente, a sua função enquanto professor é de organizar a sala de aula de forma que proporcione o desenvolvimento psíquico de seus estudantes.

Pois, como afirma Leontiev (2004), uma efetiva aprendizagem apenas ocorre quando os processos psíquicos estão ativos e ressalta que a *atenção* da criança deve estar voltada para o conteúdo ensinado. Entendemos que, para o conteúdo se tornar consciente, é necessário que ocupe na atividade da criança um lugar estrutural, ou seja, que o objeto oriente as ações desta atividade, tornando-se então no motivo da atividade.

Um conteúdo verdadeiramente conscientizado é apenas aquele que se manifesta diante do sujeito como um objeto para o qual a está

⁷⁸ No texto em espanhol, lê-se: “Otra causa de la disminución en los escolares de la actitud positiva hacia el estudio es, en nuestra opinión, el debilitamiento de la motivación social para el estudio, lo que está relacionado con un trabajo incorrecto de los maestros en la organización del colectivo infantil y de su opinión social”. (BOZHOVICH, 1985, p. 210).

diretamente dirigida sua ação. Em outras palavras, para que um conteúdo se torne consciente é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e deste modo, entre em uma relação correspondente com respeito ao motivo desta atividade. (LEONTIEV, 1980, p. 203, tradução nossa).⁷⁹

Assim, o professor (o *outro* que ensina) ao produzir desenvolvimento na criança deve atuar na *atividade de estudo* por meio da modificação da estrutura desta, ou seja, precisa modificar o motivo que impulsiona a criança a aprender. Mas como afirma Leontiev, “[...] os problemas de estruturação e direção das ações teóricas por meio da qual o aluno aprende é, em particular, o problema de direcionar sua percepção e, portanto, de direcionar sua atenção e tem um enorme significado pedagógico”. (1980, p. 210, tradução nossa).⁸⁰

Destacamos outra questão levantada pelas professoras, a falta de *atenção* das crianças diante dos conteúdos apresentados durante as aulas. Grande maioria das professoras entrevistadas queixa-se da dificuldade das crianças prestarem *atenção* às aulas, assim como relata a professora 1: “*de prestar atenção nas coisas, de ouvir o que que você está falando ali para eles, sempre distraídos, atenção em outra coisa [...] o pensamento longe dali. Aquilo que você está fazendo parece que não prende a atenção deles*”.

A *atenção* é uma *função psíquica superior* e ela precisa ser desenvolvida para que a efetiva aprendizagem ocorra. Essa função começa a ser desenvolvida desde o nascimento da criança, atingindo um nível mais complexo quando ela entra na educação infantil, continuando a ser desenvolvida ao longo da vida escolar. Diante dos dados apresentados observamos que as professoras esperam que as crianças já tenham desenvolvido suas *funções psíquicas superiores*, como a *atenção*. Para Vigotski, as *funções psíquicas superiores* se desenvolvem por mediação de outras pessoas e se constituem à medida que a criança se apropria do conhecimento.

⁷⁹ No texto em espanhol, lê-se: “[...] Un contenido realmente concientizado es solamente aquel que se manifiesta ante el sujeto como objeto hacia el cual está directamente dirigida la acción. En otras palabras, para que un contenido pueda concientizarse es menester que este ocupe dentro de la actividad del sujeto un lugar estructural de objetivo directo de la acción y de este modo, entre en una relación correspondiente con respecto al motivo de esta actividad”. (LEONTIEV, 1980, p. 203).

⁸⁰ No texto em espanhol, lê-se: “[...] Los problemas de la estructuración y dirección de las acciones teóricas por cuyo intermedio el alumno aprende es, en particular, el problema de dirigir su percepción y por tanto de dirigir su atención y tiene una enorme significación pedagógica”. (LEONTIEV, 1980, p. 210).

Frente a isso, entende-se a importância da escola e da atividade pedagógica, mediada pelo professor, assim como das relações com o conhecimento sócio-histórico como motor para o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, sendo elas a *sensação, a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento*.

Em nossa pesquisa a única *função psíquica superior* mencionada pelas professoras foi a *atenção*. Isso porque a compreensão dos professores sobre a aprendizagem é que esta é um processo de transmissão do conhecimento, sendo assim, por meio da *atenção* os estudantes irão aprender, e que as tarefas realizadas por eles em sala de aula só irão reforçar aquilo que é apropriado por meio da *atenção*. No entanto, consideramos todas as *funções psíquicas superiores* importantes para o desenvolvimento e aprendizagem, por isso, a seguir as abordaremos brevemente todas elas.

No que se refere a *sensação*, Martins (2013, p. 122, grifos da autora) destaca ser esta a “porta de entrada” do mundo na consciência, sendo ela a responsável pela formação da imagem subjetiva da realidade. Ou seja, a entendemos como a ação responsável pela comunicação entre o mundo interno do indivíduo e o mundo externo que ocorre por meio dos órgãos dos sentidos.

De acordo com Rubinstein:

A sensação está sempre associada, mais ou menos diretamente, a motricidade, a prosseguir, e aos órgãos receptivos, portanto, à atividade dos efetores. O receptor é um órgão com um limiar de excitação reduzido, o qual é capaz de garantir também a ação de resposta mediante um insignificante efeito sobre o organismo. (1967, p. 213, tradução nossa).⁸¹

Nesse sentido, Smirnov (1961) destaca ser a *sensação* o reflexo das qualidades isoladas dos objetos e fenômenos do mundo material das quais atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos. Por meio disso, compreendemos que a *sensação* é a primeira fonte dos nossos conhecimentos sobre o mundo.

Da mesma forma que a *sensação*, a *percepção* é outra função psíquica que está ligada à formação da consciência. Ambas são resultados de ações dos objetos sobre nossos órgãos dos sentidos. Para Smirnov (1961), enquanto as *sensações* são os reflexos

⁸¹ No texto em espanhol, lê-se: “La sensación va asociada siempre, más o menos directamente, a la motricidad, al proceder, y los órganos receptivos, por consiguiente, a la actividad de los efectores. El receptor es un órgano con umbral de excitación reducido, el cual es capaz de garantizar también la acción de respuesta mediante un insignificante efecto sobre el organismo”. (RUBINSTEIN, 1967, p. 213).

das capacidades isoladas dos objetos, a *percepção* é a representação do conjunto e das relações mutuas dessas qualidades.

Conforme nos mostra Rubinstein:

[...] a *sensação* é o reflexo de uma única *qualidade* sensorial, de uma indiferenciada e não objetiva *impressão* do mundo que nos cerca. Desta maneira a *sensação* e a *percepção* distinguem-se como *duas formas diferentes ou relações distintas de consciência com respeito à realidade objetiva*; nisto se apoia sua diferença propriamente dita. A *sensação* e a *percepção* são, pois, ao mesmo tempo iguais e diferentes. (1967, p. 213, tradução nossa, grifos do autor).⁸²

Diante disso, compreendemos que tanto a *sensação* quanto a *percepção* representam as formas primárias dos reflexos da realidade, por onde o ser humano se dirige a partir da assimilação de indicadores específicos, concernentes ao mundo exterior ou interior, que se dirige a uma sintetização perceptiva destes. Como afirma Martins (2013, p. 140) “a percepção do ser humano é historicamente condicionada, não sendo uma mera complexificação do ato sensorial”.

Martins (2013) destaca o quanto seria impossível a experiência histórica da humanidade na ausência de uma função psíquica que possibilitasse o armazenamento e o registro dos fatos ocorridos em determinadas época, por isso ressalta a importância da *função psíquica superior* conhecida como *memória*.

Sobre essa função psíquica, Rubinstein afirma que “a *memória* é o reflexo do que existia no passado. Este reflexo está baseado na formação de conexões temporárias suficientemente firmes (fixação na memória) e na sua atualização ou funcionamento no futuro (reprodução e lembrança)”. (1967, p. 201-202, tradução nossa, grifos do autor).⁸³

De acordo com Luria:

[...] cada deslocamento, impressão ou movimento nosso deixa certo vestígio e este se mantém durante um tempo bastante longo e em determinadas condições reaparece e se torna objeto de consciência. Por isto, entendemos por *memória o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá

⁸² No texto em espanhol, lê-se: “[...] La *sensación* es el reflejo de una sola *calidad* sensorial, de una indiferenciada e inobjetiva *impresión* del mundo que nos rodea. De esta manera la *sensación* y la *percepción* distinguen como dos formas o relaciones distintas de la conciencia con respecto a la realidad objetiva; en ello estriba su diferencia propriamente dicha. La *sensación* y la *percepción* son, pues, a la vez iguales y distintas”. (RUBINSTEIN, 1967, p. 213).

⁸³ No texto em espanhol, lê-se: “La *memoria* es el reflejo de lo que existió en el pasado. Este reflejo está basado en la formación de conexiones temporales suficientemente firmes (fijación en la memoria) y en su actualización o funcionamiento en el futuro (reproducción y recuerdo)”. (RUBINSTEIN, 1967, p. 201-202, grifos do autor).

ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios. (1991, p. 39, grifos do autor).

Destacamos que a constituição da *memória*, assim como das demais *funções psíquicas superiores*, depende essencialmente da interação com outras pessoas, ou seja, no nosso caso em específico, da orientação que a criança recebe do professor. Por isso, Vygotsky e Luria, em seus estudos, destacam que a simples manipulação de objetos nem sempre leva às associações que se fazem necessárias. É preciso intervir, no sentido de mostrar à criança relações nas quais a *memória* do adulto se apoia.

Assim, compreendemos que a *memória* não se forma no interior do ser humano de forma isolada, mas ela se desenvolve conjuntamente com as relações estabelecidas no meio social. Ou seja, a *memória* se desenvolve por meio da interação dos homens entre si e destes com a realidade objetiva.

Entretanto Martins também destaca que:

[...] para maior efetividade da memorização, não basta apenas o seu planejamento, uma vez que esse processo exige a organização intencional da atividade, de tal forma que o objetivo mnemônico se insira como ação que a integra. A maior efetividade da memória requer, portanto, uma atitude ativa por parte do indivíduo. (2013, p. 166, grifos da autora).

Considerando os estudos de autores como Vigotski, Luria, Rubinstein, compreendemos que o desenvolvimento da *memória* é otimizado com a internalização da *linguagem*.

Para a Teoria Histórico-Cultural o processo de apropriação da *linguagem* é um produto da ação humana, ou seja, origina-se de sua humanização, da formação enquanto ser humano, produto acumulado no processo histórico da consciência humana. Assim, compreendemos a *linguagem* expressa uma junção do pensamento e palavra, a internalização e a formação de significados ao pensamento, permitindo assim condições de desenvolvimento, modificações de conceitos, formas e ideias.

De acordo com Zhinkin, “a *linguagem* é uma forma especial de relação entre os homens. É por meio da linguagem que as pessoas comunicam seus pensamentos e influenciam umas sobre as outras”. (1961, p. 276, tradução nossa, grifos do autor).⁸⁴

Diante disso, como destacou Vigotskii (2010), a *linguagem* é um conceito

⁸⁴ No texto em espanhol, lê-se: “*El lenguaje es una forma especial de relación entre los hombres. Es por medio del lenguaje como las personas se comunican sus pensamientos e influyen unas sobre otras*”. (ZHINKIN, 1961, p. 276).

fundamental para se pensar a formação dos processos mentais do indivíduo, enfatizando a importância de que para analisar *funções psíquicas superiores* é necessário observar a formação dos processos mentais, destacando a influência da *linguagem* nesse processo.

E destaca que:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (VIGOTSKII, 2010, p. 114).

Frente a isso Luria contribui ao afirmar que:

O desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Esta comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico. (2010, p. 197).

Assim, como afirmou Martins (2013), a *linguagem* é uma função comunicativa que se estabelece como ponto central das interações sociais, possibilitando a apropriação de outras funções psíquicas. Ou seja, a *linguagem* é compreendida como elemento fundamental para a evolução dos seres humanos, pois é por intermédio dela que acontece o desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores.

Diante disso, compreendemos a *linguagem* como um meio de comunicação entre os indivíduos, que ocorre desde o nascimento da criança, como forma de interação entre a criança e aqueles que a cercam, possibilitando assim uma relação ampla, proporcionando sua humanização, como propôs Vigotski. Entendemos, assim, que a apropriação da *linguagem* é um produto humano que proporciona condições para socialização no meio em que se vive.

Dessa forma, baseados nos estudos de Vigotski, compreendemos o homem como um ser social, que se torna homem por meio das relações estabelecidas com os outros homens ao longo da vida. Por isso, a criança só constituirá suas *funções psíquicas superiores* por meio das mediações com outros indivíduos que tenham outras experiências culturais diferentes das dela, ou seja, por meio de interações sociais que possibilitem aprendizagens de símbolos e signos como a fala, a escrita, dentre outros.

Nesse contexto, entendemos que a *linguagem* tem uma função extremamente importante como meio de constituição e expressão do *pensamento*. Sobre isso, Smirnov

(1961) vem contribuir ao afirmar que, a formação do conhecimento não se limita apenas pelas sensações, percepções e recordações. Ressaltando que, em muitas situações, essas funções não são suficientes, por isso precisam ser superadas e isso acontece por meio do *pensamento*.

Para o autor, “*o pensamento resolve os problemas, por caminhos indiretos, mediante conclusões derivadas dos conhecimentos que já se tem. [...] O pensamento é o reflexo generalizado da realidade*”. (SMIRNOV, 1961, p. 232, tradução nossa, grifos do autor).⁸⁵

Nesse sentido como afirma Rubinstein:

todo pensamento se efetua na generalização. Sempre passa do individual para o geral, e do geral para o individual. O raciocínio é o curso ou desenvolvimento de pensamentos, descobrindo a relação que conduz do especial ao geral e do geral ao especial. *Pensamento é conhecimento mediado e generalizado da realidade objetiva* (a base do descobrimento de conexões, relações e intervenções). (1967, p. 379, tradução nossa, grifos do autor).⁸⁶

Nessa perspectiva, compreendemos ser o *pensamento* o reflexo consciente da realidade, assim como de coisas e situações que não são, de maneira concreta, perceptíveis, mas que podem ser abstraídas mentalmente.

Ressaltamos que o *pensamento*, da mesma forma que as outras *funções psíquicas superiores*, não é inato, tampouco naturalmente moldado pelo meio. Pois, como afirmou Vigotski (2007), o *pensamento* da criança está sempre ligado a uma atividade prática, sendo que as possibilidades de seu desenvolvimento só ocorrem quando as crianças participam de atividades orientadas, pelos adultos ou crianças mais velhas.

Nesse sentido, como afirma Martins (2013, p. 191, grifos da autora), “como atividade cognitiva e teórica, o pensamento não “acompanha” simplesmente a atividade, mas encontra nela sua forma embrionária, primitiva”. Assim, destacamos que o *pensamento* infantil se desenvolve por meio da vida em sociedade, pela mediação e pela

⁸⁵ No texto em espanhol, lê-se: “*El pensamiento resuelve los problemas, por caminos indirectos, mediante conclusiones derivadas de los conocimientos que ya se tienen. [...] El pensamiento es el reflejo generalizado de la realidad*”. (SMIRNOV, 1961, p. 232, grifos do autor).

⁸⁶ No texto em espanhol, lê-se: “*Todo pensamiento se efectúa en la generalización. Siempre pasa de lo individual a lo general, y de lo general a lo individual. El raciocinio es el curso o desarrollo de pensamientos, descubriendo la relación que conduce de lo especial a lo general y de lo general a lo especial. Pensamiento es conocimiento mediato y generalizado de la objetiva realidad* (a base del descubrimiento de conexiones, relaciones e intervenciones)”. (RUBINSTEIN, 1967, p. 379, grifos do autor).

ação da criança sobre o meio em que vive. Bem como, destacamos a importância da *linguagem* nesse processo como meio de formação do *pensamento*.

Conforme explica Vigotski (1998, p. 76), “o que é central para toda estrutura da consciência e para todo o sistema de atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento”. Assim, compreendemos a importância do *pensamento* para a formação das *funções psíquicas superiores* e conseqüentemente para uma efetiva aprendizagem. Bem como, ressaltamos ser o *pensamento* a capacidade para compreendermos, formarmos e organizarmos os conceitos aprendidos por meio das relações estabelecidas.

Da mesma forma que outras *funções psíquicas superiores*, para Vigotski, a *imaginação* é de extrema importância para o desenvolvimento do psiquismo humano. Entendemos a *imaginação* como uma forma especial da atividade psíquica, que possibilita o desenvolvimento da experiência humana, ao possibilitar uma maneira de representar a realidade objetiva, ou seja, é uma maneira de refleti-la. Assim como pode representar algo que não se viu nem se viveu.

De acordo com Ignatiev, “a imaginação é a criação de imagens com formas novas, é uma representação de ideias que depois se transformam em coisas materiais ou em atos práticos do homem. A imaginação é uma função específica humana [...]”. (1961, p. 308, tradução nossa, grifos do autor).⁸⁷

Da mesma forma que as outras funções psíquicas, a *imaginação* é socialmente formada por meio das relações estabelecidas com os mais experientes. A criança produz novas combinações a partir do que ela vê, ouve, presencia, por meio de atividades sistematizadas.

De acordo com Vigotski:

[...] o processo de desenvolvimento da imaginação infantil, assim como o processo de desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, está seriamente ligado à linguagem da criança, à forma psicológica principal de sua comunicação com aqueles que a rodeiam, isto é, à forma fundamental de atividade coletiva social da consciência infantil. (1998, p. 123).

⁸⁷ No texto em espanhol, lê-se: “*la imaginación es la creación de imágenes con forma nueva, es la representación de ideas que después se transforman en cosas materiales o en actos prácticos del hombre. La imaginación es una función específica humana [...]*”. (IGNATIEV, 1961, p. 308).

Frente a isso, como afirma Martins (2013), por meio da *imaginação* torna-se possível a formação de uma imagem antecipada dos produtos das ações humanas, e por isso, ela torna-se essencial para diversas atividades.

Como o ser humano está em constante atividade teórica e prática, transformando o mundo e a si mesmo, ou seja, produzindo modificações no meio e influenciando os outros indivíduos assim como estes o influenciam. Rubinstein (1967) afirma que, a vivência e a experiência dessas relações do homem com respeito ao meio forma a esfera dos *sentimentos* e das *emoções*, outras importantes funções psíquicas.

Destacando que “o *sentimento* do homem é sua *relação*, sua postura com respeito ao mundo, ao que experimenta e faz, em forma de uma imediata *vivência*”. (RUBINSTEIN, 1967, p. 508, tradução nossa, grifos do autor).⁸⁸

Frente a isso, compreendemos as *emoções* como as primeiras manifestações psíquicas que permitem aos seres humanos estabelecer seus primeiros contatos com outros homens. Ou seja, a *emoção* pode ser entendida como nossa primeira forma de comunicação.

As *funções psíquicas superiores* recebem influências das condições de vida, relacionadas ao contexto em que vive o indivíduo e principalmente à mediação proporcionada pelos outros mais experientes, o que inclui o processo educativo. Dessa forma, ressaltamos a importância de as *funções psíquicas superiores* serem desenvolvidas ao longo do desenvolvimento da criança.

Como já afirmamos, em nossa pesquisa a única função psíquica destacada pelas professoras foi a *atenção*. Assim, ao que se refere a essa função Martins, afirma que:

[...] a atenção é um processo dinâmico e altamente complexo que pressupõe contínuos deslocamentos, ademais, pelos próprios limites de se apreender da realidade, exterior e/ou interior – muita coisa ao mesmíssimo tempo. Tais deslocamentos, por sua vez, são condicionados pela atividade em curso, em relação à qual se definem os “níveis de atenção”. [...] A atenção é uma condição requerida à realização exitosa da atividade, sua principal característica consiste no esclarecimento consciente de um todo significativo apreendido da realidade na qual a atividade ocorre. (2013, p. 144, grifos da autora).

⁸⁸ No texto em espanhol, lê-se: “El *sentimiento* del hombre es su *relación*, su postura con respecto al mundo, a lo que experimenta y hace, en forma de una imediata *vivencia*”. (RUBINSTEIN, 1967, p. 508, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Rubinstein afirma que, “a atenção é uma faceta de todos os processos cognitivos da consciência, e precisamente aquela faceta em que tais processos aparecem como uma atividade orientada ao objeto”. (1967, p. 491, tradução nossa).⁸⁹

Assim, compreendemos que a *atenção* desempenha um papel fundamental na atividade da criança, especialmente em relação a atividade escolar. A ausência ou uma *atenção* insuficiente faz com que a criança tenha dificuldades em compreender o conteúdo das tarefas escolares.

Em relação a essa função psíquica Rubinstein afirma que:

a existência de *atenção* significa assim, antes de tudo, *a modificação da estrutura do processo*, o passo de ver ao olhar, ao contemplar, da percepção à observação, do processo à atividade orientada. [...] *A atenção é, então, aquela modificação na estrutura do processo que produz uma sensibilização*. (RUBINSTEIN, 1967, p. 492, tradução nossa, grifos do autor).⁹⁰

Frente a isso, quando um professor percebe que a criança não desenvolveu a *atenção*, cabe a ele, o mais experiente, organizar a atividade para que esta se desenvolva. Isso porque compreendemos que nesse contexto o professor tem papel fundamental, cabendo a ele favorecer por meio da transmissão cultural, o desenvolvimento das capacidades da criança como um todo. Ou seja, o trabalho do professor deve se basear em orientar e estimular os processos internos do desenvolvimento da criança por meio da mediação.

Entretanto, como postulou Vigotski (2003), o professor deve considerar que a *atenção* da criança depende diretamente do seu próprio interesse e que muitas vezes a causa da distração é falta de coincidência de duas linhas da tarefa pedagógica: a linha do próprio interesse da criança e a linha de suas tarefas obrigatórias.

[...] Toda aprendizagem só é possível à medida que se basear no próprio interesse da criança. [...] Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o professor se imiscui ativamente nos processos do curso dos interesses infantis e os influencia da mesma forma que influencia todo o comportamento da criança. No entanto, sua norma sempre será: **antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir,**

⁸⁹ No texto em espanhol, lê-se: “La atención es una faceta de todos los procesos cognoscitivos de la conciencia, y precisamente aquella faceta en que dichos procesos aparecen como una actividad orientada hacia el objeto”. (RUBINSTEIN, 1967, p. 491).

⁹⁰ No texto em espanhol, lê-se: “La existencia de la *atención* significa así, ante todo, *la modificación de la estructura del proceso*, el paso del ver al mirar, al contemplar, de la percepción a la observación, del proceso a la actividad orientada. [...] *La atención es, pues, aquella modificación en la estructura del proceso que produce una sensibilización*”. (RUBINSTEIN, 1967, p. 492, grifos do autor).

preparar para essa ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo. (VIGOTSKI, 2003, p. 132, grifos nossos).

No processo de desenvolvimento, as funções psíquicas – *memória, percepção, sensação, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento* – desde o nascimento são funções que se transformam em superiores à medida que se desenvolvem, por meio da aprendizagem, tornando-se voluntárias, e assim, mais complexas. Ou seja, as crianças nos anos iniciais ainda estão em processo de formação pela mediação das funções psíquicas e isso depende diretamente do agente externo para esse direcionamento, sendo que, dependendo do agente externo elas podem não se tornar superiores. Compreendemos então, que pela mediação que a criança vai desenvolvendo suas *funções psíquicas superiores*.

Dessa forma, a *atenção*, precisa ser direcionada, pois ela proporciona mudanças na organização do ensino em que contribui para o processo de aprendizagem. Sabemos que o indivíduo se desenvolve por meio da relação com o outro, no coletivo. Por isso, como afirma Martins (2013, p. 37), “[...] é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer às suas necessidades, e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui”.

Nessa perspectiva, Leontiev (1980, 2004) destaca a importância da esfera motivacional para a aprendizagem. Entendendo ser essencial o estudante ter consciência da importância do estudo, isso porque, a *atividade de estudo* necessita de um sentido eficaz para o sujeito. O sentido pessoal é produzido pela relação objetiva entre o que move a ação – motivo da atividade e aquilo que a orienta – seu fim.

Assim como ressalta ser importante conhecer as razões da *atividade*. Pois, o significado psicológico da ação depende de seu motivo, ou seja, do sentido que tem para o sujeito, caracterizando essencialmente sua fisionomia psicológica.

[...] A relação do objeto direto da ação com relação ao motivo da atividade, dentro da qual está inserida tal relação, é o que nós chamamos de sentido. Isso quer dizer que o sentido que tem para a criança o objeto de suas ações didáticas, o objeto de seu estudo, se determina pelos motivos de sua atividade didática. Esse sentido também caracteriza a aprendizagem consciente dos conhecimentos pela criança. (LEONTIEV, 1980, p. 246, tradução nossa).⁹¹

⁹¹ No texto em espanhol, lê-se: “[...] La relación del objeto directo de la acción respecto al motivo de la actividad, dentro de la cual está insertada dicha relación, es lo que nosotros denominamos sentido. Esto quiere decir, que el sentido que adquiere para el niño el objeto de sus acciones didáticas, el objeto de Su

O sentido pessoal e o motivo estão intimamente relacionados, sendo que para encontrar o sentido, primeiramente precisamos descobrir o motivo correspondente, uma vez que, o sentido é produzido na relação entre o motivo da atividade e o objeto para onde dirige-se a ação, ou seja, o fim consciente da ação. O sentido pessoal indica a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. (ASBAHR, 2005, p. 53).

Os motivos para o estudo têm um significado importante. Suponhamos que o motivo principal do estudo de um escolar seja preparar-se para sua atividade futura e, outro motivo, obter boas notas para evitar cenas desagradáveis em casa. No primeiro caso, o escolar busca compreender profundamente o que estuda para entender melhor a realidade e a atividade prática. No segundo, a atitude em relação ao estudo será puramente formal, e o estudante unicamente tentará responder bem na aula. Por isso, uma das tarefas educacionais mais importantes é criar os motivos sérios para o estudo. (LEONTIEV, 1961, p. 347, tradução nossa, grifos do autor).⁹²

O processo educativo tem a função de promover o desenvolvimento *omnilateral* da criança, por meio de *atividade de estudo* e de *ensino*. Por isso, destacamos novamente a tarefa do professor, de criar as condições necessárias para uma aprendizagem que possibilite o desenvolvimento integral. “[...] A tarefa pedagógica consiste em criar motivos significativos gerais, que não somente encorajam a atuar, mas que dão um sentido determinado ao que se faz”. (LEONTIEV, 1961, p. 349, tradução nossa).⁹³

Assim, entendemos que se o conteúdo escolar for bem conduzido por meio da mediação do professor, a motivação pelo estudo da criança pode ganhar um sentido para sua vida. E por meio disto, possibilitar o desenvolvimento psíquico, ocorrido por meio das mudanças qualitativas.

estudio, se determina por los motivos de su actividad didáctica. Este sentido también caracteriza el aprendizaje consciente de conocimientos por el niño”. (LEONTIEV, 1980, p. 246).

⁹² No texto em espanhol, lê-se: “*Los motivos del estudio* tienen una significación importante. Supongamos que el motivo principal de estudio de un escolar es prepararse para su actividad futura, y otro motivo, obtener buenas notas para evitar escenas desagradables en casa. En el primer caso, el escolar procura comprender profundamente lo que estudia para conocer mejor la realidad y la actividad práctica. En el segundo, la actitud hacia el estudio será puramente formal, y el estudiante únicamente intentará contestar bien en la clase. Por esto un de las tareas educativas más importantes es crear os motivos serios para el estudio”. (LEONTIEV, 1961, p. 347).

⁹³ No texto em espanhol, lê-se: “[...] La tarea pedagógica consiste en crear motivos generales significativos, que no solamente incitan a actuar, sino que dan un sentido determinado a lo que se hace”. (LEONTIEV, 1961, p. 349).

[...] Os motivos se formam dentro da vida real da criança; a unidade da vida se corresponde com a unidade da esfera motivacional da personalidade, por isso os motivos não podem desenvolver-se isoladamente, sem se relacionar-se entre si. Nosso trabalho, conseqüentemente, deve dirigir-se à educação dos motivos de estudo em relação ao desenvolvimento da vida, com o desenvolvimento do conteúdo das relações vitais reais da criança; somente se esta condição for satisfeita, as tarefas colocadas serão suficientemente concretas e, o que é mais importante, reais. (LEONTIEV, 1980, p. 248, tradução nossa).⁹⁴

É na atividade prática, por meio das relações sociais, que ocorre o desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Por isso, o professor precisa organizar o ensino, onde por meio de ações intencionais promova, a necessidade de apropriação do conhecimento pela criança. Como afirma Vigotski (2003, p. 76), “[...] o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando”.

E entendemos ser só dessa maneira que a aprendizagem passa a ter sentido para a criança, ou seja, ela passa a ter consciência do porquê aprender. Como afirma Leontiev “[...] a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do escolar e com a atitude que tem com respeito ao mundo e a sociedade”. (1961, p. 351, tradução nossa).⁹⁵

Entretanto, Leontiev destaca que, “[...] para que o conhecimento possa ser educado, devemos educar a relação que deve ser estabelecido com respeito a tais conhecimentos. Nisto reside a essência da conscientização do estudo”. (1980, p. 249, tradução nossa).⁹⁶

Assim, de acordo com Vigotski:

[...] a educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá

⁹⁴ No texto em espanhol, lê-se: “[...] Los motivos se forman dentro de la vida real del niño; la unidad de la vida se corresponde con la unidad de la esfera motivacional de la personalidad, por ello los motivos no pueden desarrollarse aisladamente, sin relacionarse entre sí. Nuestra labor, por consiguiente, debe dirigirse a la educación de los motivos de estudio en relación con el desarrollo de la vida, con el desarrollo del contenido de las relaciones vitales reales del niño; sólo si se satisface esta condición, las tareas planteadas serán lo suficiente concretos y, lo que es más importante, reales”. (LEONTIEV, 1980, p. 248).

⁹⁵ No texto em espanhol, lê-se: “[...] El aprendizaje debe estar relacionado con la actividad del escolar y con la actitud que tiene con respecto al mundo y a la sociedad”. (LEONTIEV, 1961, p. 351).

⁹⁶ No texto em espanhol, lê-se: “[...] para que los conocimientos puedan ser educados, debemos educar la relación que deberá establecerse con respecto a dichos conocimientos. En esto estriba la esencia de la concientización del estudio”. (LEONTIEV, 1980, p. 249).

caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem. (2003, p. 82).

A importância do processo de aprendizagem não está somente em compreender o significado do que se estuda, e sim no que esse conteúdo contribui para sua vida. Sendo apenas dessa maneira que os conhecimentos e conteúdos escolares aprendidos irão fazer parte da vida do indivíduo, da sua atividade, personalidade e assim fazendo parte de sua individualidade, e assim influenciando sua atitude em relação a sociedade que o cerca bem como produzindo desenvolvimento. (LEONTIEV, 1980).

Levando em consideração os estudos da Teoria Histórico-Cultural não podemos observar apenas os aspectos biológicos da criança no processo de aprendizagem, mas sim das relações que medeiam esse processo. Por isso, destacamos que o professor e a família têm papel fundamental. Pois, nesse contexto, em que as crianças estão inseridas são os outros mais experientes, os portadores da cultura.

Diante do exposto, especialmente ao considerarmos a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem da criança, no próximo quadro apresentaremos os principais procedimentos utilizados pelos professores diante das dificuldades de aprendizagem.

Quadro 6 – Relação entre dificuldades de aprendizagem e atividade pedagógica

Questão	Categorias (Justificativas)
<p>De que forma você identifica o estudante com provável dificuldade de aprendizagem e que ações poderiam se desenvolver a partir dessa identificação? Como você age?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por meio das atividades, pelo comportamento (criança muito quieta ou muito agitada) - Quando tenta fazer e não consegue, quando demonstra não ter entendimento - Avaliação inicial no início do ano, diagnóstico inicial por meio de uma avaliação que identifica o nível de aprendizagem da turma e de cada criança (se busca identificar como está esse aluno)
<p>Como você age?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada de conteúdos, revendo as atividades - Atividades diferenciadas, jogos, lúdico - Trabalho individualizado - Conhecer qual a dificuldade da criança, bem como conhecer sua realidade - Olhar o caderno
<p>Quais os procedimentos adotados diante das dificuldades de aprendizagem que são encontradas? O que realiza para tentar superar as dificuldades apontadas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Várias estratégias – jogos, ludicidade, atividades diferenciadas, adaptação de atividades, diferentes materiais, atividades mais simples - Afetividade – se aproximar da criança, dar mais atenção

	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhamento para equipe multidisciplinar, coordenação - Trabalhar com as famílias - Retomar conteúdos - Trabalhar em cima do que a criança consegue
--	---

As questões apresentadas tinham como objetivo identificar quais estratégias as professoras utilizam quando detectam um indicativo de dificuldade de aprendizagem nas crianças. Destacamos que foram levantadas justificativas diferenciadas como podemos observar no quadro. Contudo, consideramos que todas são importantes e contribuem para trabalhar com as dificuldades encontradas em sala de aula.

Em relação a primeira justificativa apresentada (por meio das atividades, pelo comportamento - criança muito quieta ou muito agitada), destacamos a contradição existente quando se refere ao comportamento da criança, pois ao mesmo tempo que se queixam de crianças muito agitadas, também se queixam das muito quietas. Esse aspecto nos faz refletir que há pouca compreensão por parte das professoras desse sujeito, mas, como mencionado anteriormente para que ocorra uma efetiva aprendizagem, o professor deve conhecer esse estudante integralmente, ou seja, ele precisa conhecer qual etapa do desenvolvimento ele está no momento e as particularidades desta.

Por meio dessa justificativa, também compreendemos que o professor quer que a criança se adapte as suas próprias projeções, ou seja, que ela se adapte a ele. Porém, sabemos que no processo educativo a criança possui um papel ativo, uma vez que, nesse processo sua atividade mental consciente é condição indispensável para ocorrer a aprendizagem.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural o ensino deve promover o desenvolvimento. Por isso, compreendemos que nesse processo de ensino e aprendizagem o professor e a criança tem papéis ativos. Entretanto, muitos professores não percebem a importância do seu papel na vida das crianças das quais atuam.

Se questionamos as necessidades educacionais da criança também precisamos entender o comprometimento desse professor no processo educativo. Pois, como afirma Martins (2013, p. 295), “[...]o ato de ensinar realizar-se-á como interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno”.

Assim, no processo de aprendizagem, o papel do professor se torna de extrema importância, pois também por meio disso que uma efetiva aprendizagem ocorrerá. Nesse sentido, destacamos a importância da qualidade dessa mediação, pois é por meio desse processo que dependerão os avanços da criança. Pois, para a Teoria Histórico-Cultural a mediação é considerada um importante elemento na formação da consciência.

Isso porque não compreendemos a criança como um ser determinado somente pelos seus aspectos biológicos. Mas, sim, a compreendemos como um sujeito que se forma *na e pelas* condições históricas, sociais e materiais, e que nisso já estão incluídas suas próprias condições biológicas.

Nessa perspectiva, Leontiev (2004) afirma ser apenas por meio das relações sociais estabelecidas com os parceiros mais experientes que, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas especificamente humanas (*sensação, percepção, memória, pensamento, imaginação, emoção e sentimento*), formando e desenvolvendo sua inteligência e personalidade. Esse processo, denominado de *humanização*, é o que conhecemos como educação.

Diante disso, Saviani (2007) contribui afirmando que a produção do homem é a sua própria formação, ou seja, seu processo educativo, visto que para aprender a ser homem, ele precisa aprender a produzir sua própria existência. Dessa maneira, entendemos que a escola não muda sem a mudança da sociedade, e o inverso também é verdadeiro, uma vez que a função social da escola é a apropriação do homem da consciência social.

Na Teoria Histórico-Cultural, conhecer as condições adequadas para uma aprendizagem efetiva é condição necessária para uma organização intencional das condições materiais de vida e educação que possibilitam a apropriação das máximas potencialidades humanas por cada criança. Por isso destacamos a formação dos professores para compreender o papel essencial do processo educativo para a humanização, ou seja, buscar compreender esse processo de aprendizagem para organizar vivências que provoquem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (DAVIDOV, 1988).

Diante disso, compreendemos ser de responsabilidade do processo educativo e do professor, no papel do mais experiente, organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar o máximo desenvolvimento das qualidades humanas pelas novas gerações. Entendendo que desde muito pequena a criança é capaz de explorar o

seu entorno, de estabelecer relações com as pessoas, bem como formar explicações sobre os fatos vivenciados.

Outra justificativa apresentada pelas professoras se refere à atividade, e nesse sentido retomamos o conceito de *atividade* abordado no primeiro capítulo, pois precisamos compreender o que esses professores entendem sobre esse conceito.

Dessa forma, como descrito anteriormente, a *atividade* de acordo com Leontiev (2010) surge de uma necessidade, que impulsiona os motivos orientados para um objeto. Nesse sentido, como afirma esse mesmo autor:

não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos, os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2010, p. 68).

Assim, a *atividade* é o processo pelo qual coloca em movimento nossas funções psíquicas para atingir determinado objetivo. Bem como destacamos a dependência que há entre o objetivo e o motivo, compreendendo, assim, que todo processo de atividade necessita de um sentido. “É muito importante saber os motivos da atividade. O significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do *sentido* que tem para o sujeito, o qual caracteriza fundamentalmente sua fisionomia psicológica”. (LEONTIEV, 1961, p. 347, tradução nossa, grifos do autor).⁹⁷

No nosso estudo, podemos entender que as crianças no processo de aprendizagem, muitas vezes, não sabem o que estão fazendo, o porquê de realizarem determinadas ações. Da mesma forma, podemos entender que em muitos momentos há uma fragilidade na explicação dos professores quanto à realização das atividades propostas. E por isso, para muitas crianças, estas não produzem sentido sobre a atividade realizada, o que acaba gerando desinteresse.

Como nos mostra Leontiev (2004), para a criança se apropriar dos objetos da cultura humana, não é suficiente ser apenas colocada diante dos objetos, mas é preciso

⁹⁷ No texto em espanhol, lê-se: “Es muy importante saber los motivos de la actividad. El significado psicológico de una u otra acción depende de su motivo, del *sentido* que tiene para el sujeto, lo cual caracteriza fundamentalmente su fisionomía psicológica. (LEONTIEV, 1961, p. 347, grifos do autor).

que ela desenvolva uma atividade efetiva, ou seja, a criança só terá motivos para realizar determinadas atividades, se estas tiverem sentido e significado para ela.

Por isso, muitas vezes, precisamos repensar esse conceito de atividade mencionado pelos professores. Para Leontiev (1961), a *atividade principal* é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais significativas no conhecimento do mundo, nos processos psíquicos e nos traços de personalidade da criança. A *atividade* é formada pelas situações as quais o motivo que leva a criança a agir é o próprio resultado da atividade, possibilitando o envolvimento cognitivo e emocional da criança na atividade.

De acordo com Leontiev, a *atividade* é sempre dirigida para satisfazer as necessidades do sujeito. Sendo que estas se caracterizam por seu conteúdo objetivo, determinados pelo meio exterior, motivadas pelas condições de vida. A *atividade* é o processo que coloca em movimento as funções psíquicas para se atingir um objetivo, constituindo-se pela necessidade, objeto e motivo, sendo estes os componentes estruturais da *atividade*, assim como faz parte da *atividade* as *ações*, que se relacionam aos objetivos. Ressaltamos que, além de aspectos intencionais, as ações possuem aspectos operacionais, caracterizando as *operações*.

Frente a isso, entendemos que a educação é o processo mediador responsável pela formação da consciência, sendo por meio dela que a criança se instrumentaliza de conhecimento para compreender como funciona a sociedade e o trabalho. Para essa instrumentalização se tornar possível para o trabalho, a criança em idade escolar precisa, de acordo com Vigotski e também mencionado por Davidov, da *atividade de estudo* como sendo a atividade principal neste período de seu desenvolvimento.

O processo de estudo é a atividade principal na idade escolar inicial das crianças, visto que estas produzem sozinhas, o conhecimento e as habilidades. Assim, de acordo com Davidov (1988, p. 158), “o conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos ([...] com este termo designamos a unidade da abstração e a generalização substancial e os conceitos teóricos) [...]”.

Diante disso, esse autor destaca que a questão central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental das crianças por meio do ensino e da educação, que ocorre por meio das inter-relações entre o professor e a criança na *atividade de ensino*.

Por isso, a aprendizagem na escola precisa acontecer de forma significativa e como afirma Moura et al:

[...] a atividade do ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a

sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor planeja sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação. Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve. (2010, p. 90).

Assim, compreendemos que a *atividade de ensino* organizada e sistematizada pelo professor, cria possibilidades de aprendizagem que geram o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, destacamos a importância do aprender acontecer de forma significativa, entendendo que a apropriação dos conhecimentos sempre parte dos interesses e experiências prévias da criança. Por isso, anteriormente destacamos a importância de o professor conhecer essa criança. Ou seja, compreendemos que uma aprendizagem só se tornará significativa quando os novos conteúdos forem acrescentados às estruturas do conhecimento já adquiridos por eles, onde formam significados e mantém relações com suas vivências.

Ao considerarmos que a aprendizagem é o motor do desenvolvimento, é papel do professor desenvolver um bom ensino. Sobre isso, a Teoria Histórico-Cultural destaca que o bom ensino é aquele que age na chamada *Zona de Desenvolvimento Próximo*⁹⁸, descrita por Vygotski (2001) como aquilo que a criança não é ainda capaz de fazer sozinha, mas pode fazer com a ajuda do outro mais experiente.

Esse aspecto da criança não conseguir fazer está presente na fala dos professores: “[...] nas atividades tu vê que ele não consegue desenvolver” (Professora 1). Ou seja, na visão dos professores quando a criança sozinha não consegue desenvolver a tarefa é porque apresenta dificuldades no seu processo de aprendizagem.

Entretanto, Vigotski por meio de seus estudos ressalta o cuidado com os conteúdos da aprendizagem, exigindo da criança capacidades que ainda não desenvolveu. Por isso, o professor deve observar o que a criança já é capaz de realizar sozinha e o que consegue realizar em colaboração com o outro mais experiente. Dessa forma, para afirmarem que uma criança tem dificuldades no seu processo de aprendizagem, precisam primeiro entender como este ocorre.

Da mesma forma destacamos que o bom ensino é aquele que se adianta ao que a criança já sabe, promovendo, assim, novas aprendizagens e desenvolvimento. Ou seja, o

⁹⁸ Abordamos especificamente esse assunto na página 46 do primeiro capítulo desse estudo.

bom ensino precisa da relação do professor e do estudante, pois envolve o fazer independente da criança mediado pelo professor, ou pelos colegas mais experientes.

Por isso, destacamos novamente a importância do professor conhecer a criança e saber em qual nível de desenvolvimento está, para dessa forma promover uma aprendizagem significativa.

Entretanto, em nossas entrevistas, observamos que apenas uma professora mencionou esse aspecto: “[...] *primeiro tem que identificar o que que ele tem*” (Professor 9), o que nos faz refletir que em muitos momentos os professores não consideram esse aspecto de compreender o nível de criança para poder ajudá-la a superar as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem. E como afirma Vigotsky (2007, p. 95), “[...] o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”.

Assim como destacamos que apenas duas professoras compreendem a importância de conhecer a realidade da criança: “[...] *primeiro tentar conhecer a realidade da criança fora da sala de aula*” (Professora 5). “[...] *Conhecer um pouco a realidade desse aluno*”. (Professora 9).

Novamente nos reportamos à *situação social de desenvolvimento*, pois a compreendemos como a relação estabelecida entre a criança e o seu contexto social e cultural, como afirmou Vigotski em seus estudos. Sendo ela, portanto, muito importante para o processo de desenvolvimento da criança.

Em seus estudos, Leontiev (2010) destaca que a situação a qual a criança ocupa no seio das relações sociais em cada etapa do seu desenvolvimento constitui um elemento fundamental na compreensão do desenvolvimento psíquico.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida — em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Por isso, compreender a situação vivenciada pela criança é de extrema importância para o seu processo de aprendizagem, especialmente por considerarmos que seu desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais estabelecidas no decorrer de sua vida.

Outra questão trazida pelas professoras e que destacamos, foi a de trabalhar a partir do que a criança consegue realizar sozinha. “[...] *Eu diferencio a atividade com*

ele, porque não tem como trabalhar a mesma coisa, você vai trabalhar o que ele consegue fazer [...]. (Professor 6).

Nesse sentido, compreendemos que, quando as crianças sozinhas conseguem desenvolver as atividades, é porque atingiram seu *nível de desenvolvimento real*. Entretanto, não podemos esquecer da relação existente entre o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial*, que forma a *zona de desenvolvimento próximo*, de extrema importância para a criança alcançar um novo *nível de desenvolvimento real*.

[...] Não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. (VIGOSTKY, 2007, p. 95).

Em relação ao primeiro nível, Vigotsky o chama de *nível de desenvolvimento real*, caracterizando-o como “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*”. (2007, p. 95, grifos do autor).

Dessa forma, compreendemos que o *nível de desenvolvimento real* se refere ao ponto em que a criança se encontra em determinado momento, entendido por meio do que a criança já é capaz de realizar sozinha. Ou seja, de acordo com Vigotski esse nível define as funções que já amadureceram.

Em relação a *zona de desenvolvimento próximo* Vigotsky, afirma ser:

[...] a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (2007, p. 97, grifos do autor).

Para o autor essa zona se refere às funções que ainda não amadureceram, mas que está em processo de maturação. Nesse sentido, compreendemos que essa zona cria as bases para a aprendizagem.

O movimento dialético constante entre o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial* cria a *zona de desenvolvimento próximo*. Assim, quando se alcança o *nível de desenvolvimento potencial*, este se torna o novo *nível de desenvolvimento real* surgindo um novo *nível de desenvolvimento potencial* a ser

alcançado. Assim, na medida em que a criança se desenvolve, uma *zona de desenvolvimento próximo* vai se sucedendo à outra. (VIGOTSKY, 2007).

[...] Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com os companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKY, 2007, p. 103).

Dessa forma, por meio do *nível de desenvolvimento potencial* é possível determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não apenas o que o desenvolvimento já produziu, mas o que virá a produzir no processo de maturação. Por isso, o estado do desenvolvimento mental da criança só poderá ser determinado quando se referir ao menos a dois níveis: *nível de desenvolvimento real* e *nível de desenvolvimento potencial*.

Diante disso, destacamos que se o professor desenvolver as atividades de ensino se baseando apenas no que a criança consegue realizar sozinha, ela não vai conseguir chegar a um novo *nível de desenvolvimento real*. Ou a distância vai ser reduzida em cima das potencialidades que poderia ter a criança. Por isso, em seus estudos Vigostki destacou o conteúdo da aprendizagem, enfatizando que se este não apresentar maiores exigências para a criança, ela ficará limitada ao nível de desenvolvimento existente.

Frente a isso, Zanella afirma que, “ensinar é um ato complexo que visa a apropriação de conhecimentos pelos aprendizes, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e autonomia no pensar e no agir”. (2001, p. 111). Assim, compreendemos que em sua prática pedagógica o professor deve considerar a criança como agente de sua própria história, ou seja, considerar que a criança antes de frequentar a escola possui uma história, e essa precisa ser levada em consideração.

Nesse sentido, achamos importante destacar as metodologias utilizadas em sala de aula, bem como os cursos que realizam para o aperfeiçoamento profissional, conforme veremos no quadro seguinte:

Quadro 7 – Relação entre atividade docente e dificuldade de aprendizagem

Questão	Categorias (Justificativas)
<p>Como é a metodologia de ensino?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhando de forma simples⁹⁹, repetição - Auxiliando individualmente - Experiências mais práticas - Alfabetizar letrando - Consciência fonológica, método fônico - Partir do que eles já sabem
<p>Que tipo de cursos ou ações de formação continuada você tem participado? (Explicar).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos oferecidos pela rede municipal de educação – formações continuadas - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁰⁰ - Psicopedagogia clínica - Cursos da Agência de Capacitação Educacional (ACAPED)¹⁰¹

⁹⁹ Com tarefas no nível de desenvolvimento real da criança, priorizando o ensino pela memorização.

¹⁰⁰ De acordo com o Ministério da Educação, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

--	--

Ao analisarmos justificativas no que se refere às metodologias utilizadas em sala de aula e ao compararmos com as outras respostas no decorrer da entrevista, observamos que as professoras compreendem a dificuldade pelo aprender como algo que está na própria criança.

Quando afirmam que uma das metodologias utilizadas com crianças, especialmente as que têm dificuldades de aprendizagem, é a repetição, isso nos leva a compreender que muitas vezes as professoras participantes da pesquisa enfrentam dificuldades em entender o que realmente as crianças precisam para se desenvolver e para se apropriarem do conhecimento. Ou seja, o que falta ser desenvolvido nessa criança para se apropriar do saber produzido historicamente. Assim como, entendemos haver uma crença entre elas de que, a aprendizagem só irá acontecer por meio da repetição.

Outro ponto que destacamos, é a preocupação dessas professoras quanto ao conteúdo, esquecendo de certa forma, das *funções psíquicas superiores* da criança que precisam ser desenvolvidas para ocorrer a aprendizagem. Para acontecer uma significativa aprendizagem, para a criança se apropriar de determinado conteúdo, suas *funções psíquicas superiores*, precisam ser desenvolvidas.

Como já exposto, as *funções psíquicas superiores* não são desenvolvidas apenas biologicamente, apesar de estarem presentes desde o nascimento da criança, para se desenvolverem precisam das relações sociais. Ou seja, seu desenvolvimento irá ocorrer por meio das relações sociais, por meio das relações estabelecidas com os outros.

Para a Teoria Histórico-Cultural a escola tem um papel fundamental na formação do psiquismo humano. Especialmente as *funções psíquicas superiores*, formadas pela cultura por meio das relações, são essenciais no processo de ensino. Por isso, é importante que o professor compreenda esse processo, especialmente a alfabetização, essencial para formação dessas funções.

Frente ao processo de alfabetização, uma das metodologias trazidas pelas professoras é o “alfabetizar letrando”, como elas mesmas afirmam: “*O método que eu*

¹⁰¹ A ACAPED oferece cursos à distância para profissionais da Educação e outras áreas acadêmicas. Algumas das temáticas oferecidas são: alfabetização e letramento na sala de aula; alfabetização matemática; alfabetização e habilidades de leitura no ensino fundamental; dificuldades de aprendizagem e a intervenção educacional, dentre outros.

utilizo é o método fônico e alfabetizar letrando [...]” (Professora 6). “O meu método de trabalho... olha alfabetizar letrando” (Professora 7).

Nesse sentido, é importante compreendermos esses dois conceitos. Pois, como afirma Soares (2004, p. 7), “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”.

Compreendemos o processo de alfabetização como de extrema importância para o desenvolvimento da criança. De acordo com Soares (2010, p. 15) a alfabetização “em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”.

No que se refere ao letramento, esse termo foi introduzido no Brasil em meados dos anos 1990. Sua origem foi nos estudos da linguística feitos nos Estados Unidos. Seu surgimento teve como finalidade fazer com que a alfabetização fosse feita para além de uma leitura mecânica, da codificação e decodificação, fazendo uso dessa leitura e escrita na prática social.

Frente a isso, Soares destaca que:

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto de e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (2004, p. 14, grifos da autora).

O uso da gramática se faz importante para a alfabetização, mas além de trabalhar essa parte é imprescindível saber fazer o uso destas no contexto social, nas práticas sociais. Por isso, o letramento é necessário nesse processo, e por isso não podemos trabalhar separados esses dois termos.

Como nos mostra Soares:

[...] se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência

fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (2004, p. 15, grifos da autora).

Assim, compreendemos que o trabalho pedagógico engloba ambos os conceitos. E como demonstrou Soares¹⁰² em seus estudos, integrá-los, mas levando sempre em consideração as especificidades de cada um, bem como seus métodos e procedimentos de ensino, considerando também suas facetas e as características de cada criança das quais se irá trabalhar.

Diante das falas das professoras, observamos que há nessas professoras uma preocupação maior em passar o conteúdo diariamente - bem como se preocupam com conquistas imediatas pelas quais as crianças apresentam -, do que pelas mudanças que esse processo promove no psiquismo, especialmente na formação das *funções psíquicas superiores* e na formação da sua personalidade.

Como nos mostra Davídov e Márkova, o professor precisa estar atento ao todo da criança:

[...] É necessário não só avaliar os conhecimentos dos alunos, as ações e procedimentos com a ajuda dos que obtém esses conhecimentos (e, conseqüentemente, não somente as capacidades e hábitos que se formaram nos escolares); o mais importante é avaliar as mudanças no escolar, como a personalidade. Neste nível, as características qualitativas do processo de estudo podem descobrir-se analisando quais são os verdadeiros motivos da conduta escolar da criança, qual é o sentido que tem para ele o estudo, qual é sua posição no trabalho escolar e nas inter-relações com outras pessoas, que se estabelecem durante o mesmo [...]. (DAVÍDOV e MÁRKOVA, 1987, p. 317, tradução nossa).¹⁰³

Outra questão importante de ser destacada é que nem sempre a repetição é a forma mais adequada para promover a aprendizagem, pois muitas vezes não adianta repetir o mesmo conteúdo de diversas maneiras. O que falta em muitos momentos é a compreensão do processo e essencialmente a compreensão do período de

¹⁰² Para se aprofundar sobre o assunto, sugerimos a leitura dos estudos de Magda Soares (2010).

¹⁰³ No texto em espanhol, lê-se: “[...] Es necesario no sólo evaluar los conocimientos de los alumnos, las acciones y procedimientos con ayuda de los que se obtienen estos conocimientos (y, en consecuencia, no sólo las capacidades y hábitos que se formaron en los escolares); lo más importante es evaluar los cambios en el escolar como personalidad. En este nivel, las características cualitativas del proceso de estudio pueden descubrirse analizando cuáles son los verdaderos motivos de la conducta escolar del niño, cuál es el sentido que tiene para él estudio, cuál su posición en el trabajo escolar y en las interrelaciones con otras personas, que se establecen durante el mismo [...]”. (DAVÍVOD e MÁRKOVA, 1987, p. 317).

desenvolvimento ao qual a criança se encontra. Assim, entendemos que o mais importante seria mudar a estratégia de ensino para aquele sujeito, ou seja, compreender o que lhe falta para então desenvolver sua aula.

Nesse sentido, como afirma Vigotski, quando falamos de ensino, não podemos nos referir a qualquer ensino, mas a um bom ensino, ou seja, como já mencionado ao ensino que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, esse seria o bom ensino. Lembrando sempre que, “[...] uma **correta** organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]”. (VIGOTTSKII, 2010, p. 115, grifo nosso).

Assim, entendemos não ser suficiente para o desenvolvimento da criança apenas ela frequentar a escola, mas ela precisa de um ensino adequado. E só por meio desse ensino que os processos internos de desenvolvimento serão acionados e dessa forma ocorrerá uma significativa aprendizagem. Por isso, a organização da *atividade de ensino* é fundamental, especialmente quanto a intencionalidade a aos instrumentos utilizados para alcançar os objetivos propostos. Entendendo que, o professor, nesse contexto, também deve ser flexível o suficiente para permitir mudanças conforme as necessidades surgidas. Pois cada criança é singular, possui especificidades próprias e nem sempre a metodologia trazida pelo professor colaborará com seu processo de aprendizagem.

Como mencionamos no início deste trabalho, por meio das justificativas presentes nos encaminhamentos, e da fala das professoras, identificaremos a compreensão destas sobre o que é e como se caracteriza a dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, no quadro a seguir apresentamos os elementos mais relevantes abstraídos da pesquisa:

Quadro 8 – Compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem

Questão	Categorias (Justificativas)
<p>Explique o que você entende por dificuldades de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno que não consegue ler e interpretar - Algo que impeça o aluno de atingir os objetivos daquele ano/série, não acompanha as atividades - Não sabe as coisas básicas daquele ano/série - Não compreende o que faz, não assimila, não entende o contexto - Aluno que tenta, se esforça, mas

	não consegue - Aluno que demora em reconhecer letras e números
--	--

Analisando o que foi discutido até o momento, observamos que as categorias citadas anteriormente, como a falta de vontade, a desmotivação, nessa questão não aparecem. Esse fato nos faz refletir que não há uma compreensão clara do que são as dificuldades de aprendizagem para essas professoras.

Assim, destacamos que as professoras ao explicarem o que entendem por dificuldades de aprendizagem não fazem a relação entre as justificativas com o conceito de dificuldades de aprendizagem. Nessa questão de conceituar o que compreendem elas ficam presas ao que a criança não faz, ou seja, não consegue realizar sozinha. Em momento algum estão considerando aquilo que a criança consegue fazer em conjunto e isso dá a entender uma compreensão individualista do processo de aprendizagem. Sendo assim, nos faz refletir se elas levam em consideração a *Zona de Desenvolvimento Próximo* e o que é feito na relação com o outro.

Ao atribuírem as dificuldades de aprendizagem ao que a criança não consegue realizar sozinha, nos perguntamos como os professores consideram as tarefas que ela consegue fazer com ajuda do outro. Pois compreendemos que a maior dificuldade está em não conseguir fazer com a ajuda do outro ou com a intervenção do professor.

Por isso, precisamos considerar a ajuda do outro para agir na *zona de desenvolvimento próximo*. Esses elementos não são colocados pelas professoras, elas trazem apenas o resultado final e o que a criança consegue realizar sozinha. Isso para elas é a dificuldade, entretanto compreendemos que seria quando a criança não consegue realizar com a ajuda do outro.

Nesse sentido, as justificativas apresentadas nos fazem pensar que a aprendizagem é um processo alheio ao processo de ensino, não caracterizando dessa forma, um processo dialético. Havendo uma culpabilização da criança em sua individualidade pelo não aprender. Ou seja, o não aprender está vinculado a “algo” que é da própria criança e que a impede de se apropriar do saber que é historicamente produzido. Entretanto, esse “algo” também não parece muito claro em seus discursos, uma vez que, não conseguem definir especificamente o que impediria o aprender da criança.

Também observamos que há uma preocupação com o ano/série que a criança está, mas as professoras se esquecem da trajetória dela no contexto escolar. Parece-nos que a criança é a responsável por não se ajustar às práticas pedagógicas padronizadas. Sendo ela, então, a responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Entretanto, sabemos que para uma significativa aprendizagem, que possibilite o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* a mediação do outro mais experiente, no nosso caso o professor, é de extrema importância. Ele é o responsável por criar as situações de aprendizagem.

A criança não produz conhecimento e cultura, ela se apropria. E isso ocorre a partir da mediação do mais experiente, do professor. Visto ser ele o responsável pela transmissão do conhecimento, e que esta deve acontecer de uma maneira sistematizada. O professor ajuda a criar o interesse pelo conhecimento.

Frente a isso, Bernardes destaca que na relação entre o ensino e a aprendizagem, uma das atividades essenciais é “a *atividade de ensino* que tem a função particular de organizar ações que possibilitem aos herdeiros da cultura o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente”. (2012, p. 79).

E complementa ao afirmar que “as ações e operações do professor *definem a organização do ensino* que determina o conhecimento a ser ensinado e estabelece as condições mediadoras para que os estudantes venham a ter motivos para se integrarem na atividade de estudo”. (BERNARDES, 2012, p. 90, grifos da autora).

Outra questão presente nas falas e que destacamos é a concepção das professoras de parecer que a criança ingressa nos anos iniciais pronta, ou seja, suas funções psíquicas estariam todas desenvolvidas. Assim como, chegam interessados e com motivos para aprender. Entretanto, destacamos que esse processo só ocorre por meio das relações sociais, é um processo que se forma e não nasce com a criança. Por isso, ela precisa da intervenção e direcionamento do professor nesse processo de aprendizagem, especialmente no início da alfabetização.

Por isso, destacamos ser papel do professor criar as condições necessárias para o desenvolvimento da criança. Ou seja, o professor é o promotor das *situações sociais de desenvolvimento* da criança.

Na organização do ensino que tenha como finalidade o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, as ações e operações realizadas pelo professor na definição dos conteúdos de ensino requerem que sejam levadas em conta não somente os conhecimentos que representem os acontecimentos atuais

nos diferentes aspectos da cultura, ou a apropriação de técnicas para o uso imediato do conhecimento, mas torna-se necessário que sejam resgatados os processos históricos de elaboração dos conceitos teórico-científicos. (BERNARDES, 2012, p. 90).

Diante disso, compreendemos que o papel do professor deve ser o de criar as situações de aprendizagem, assim como promover situações de aprendizagem para que a criança desenvolva por meio desta a necessidade de aprender. Pois compreendemos que as dificuldades de aprendizagem de muitas crianças decorrem de situações vivenciadas em seu contexto social e escolar, ou seja, não seria um problema particular de cada uma.

Qualquer ser humano nasce potencialmente propenso a aprender, entretanto para isso ocorrer necessita de estímulos tanto externos quanto internos, como suas necessidades e motivações. Sendo que, uma das questões primordiais para isso é o desenvolvimento das funções psíquicas *superiores*, já abordada anteriormente, que têm papel fundamental para uma educação de qualidade, pois elas garantem a apropriação da leitura e da escrita.

Entretanto, quando há um trabalho pedagógico que não leva em consideração as especificidades de cada criança, esse trabalho se torna insuficiente, e dessa forma também não desenvolverá as funções psíquicas necessárias para a apropriação da cultura.

Diante disso, deixamos claro que uma boa aprendizagem produz desenvolvimento. E como nos mostrou Vigotski em seus estudos, a aprendizagem precisa ser uma ação planejada intencionalmente, por isso o professor precisa saber o nível de desenvolvimento que se encontra a criança.

O professor precisa estar atento a *situação social de desenvolvimento* de cada criança, compreendê-la em sua totalidade, até porque entendemos que cada criança aprende de uma maneira. No entanto, destacamos ser papel do professor intervir nesse processo de maneira que a criança supere suas dificuldades, supere os seus limites, desenvolvendo uma efetiva aprendizagem. Entendendo que, sempre, a aprendizagem precisa se adiantar ao desenvolvimento.

Sendo o professor elemento fundamental nesse processo, pedimos que deixassem sugestões para uma boa docência:

Quadro 9 – Compreensão de boa docência

Questão	Categorias (Justificativas)
Sugestões para uma boa docência	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar várias estratégias – entender o aluno e suas dificuldades - Trabalhar individualmente -Comprometimento – constantes formações, atualização de conhecimento - Troca de experiências – aceitar sugestões, ser humilde - Inserção de mais tecnologia - Estímulos diversificados para os alunos – jogos, brincadeiras, ludicidade (estimular as crianças a pensarem, cooperarem...) - Gostar do que faz - Parceria com as famílias

Por meio das categorias apresentadas e das entrevistas, observamos que em suas formações muitas não foram preparadas para lidar com diversas questões ocorridas na escola, especialmente as dificuldades de aprendizagem. Por isso que muitas vezes não conseguem compreender as características psicológicas da criança e acabam por desenvolver estratégias de ensino de uma forma que não colabore efetivamente para a aprendizagem.

Sendo o homem um ser social, um ser de relações, o modo como atuam pode ser resultado das pressões e exigências do dia-a-dia. Assim, compreendemos que o medo, os sentimentos de impotência, de falta de conhecimento frente às dificuldades de aprendizagem, estão ligados de certa forma, ao desconhecimento do processo de desenvolvimento da criança, fato que poderia estar ligado à formação do professor. Por isso, de maneira alguma podemos culpabilizá-los pelo fracasso escolar, pelas dificuldades de aprendizagem, mas sim entender que eles fazem parte de um sistema que causa sofrimento neste professor, especialmente por este sistema não possibilitar, muitas vezes, as condições de trabalho necessárias para sua atividade docente.

Nesse sentido, entendemos que a ausência de fundamentos para uma efetiva análise da aprendizagem, resulta de certa forma, em uma ausência de parâmetros para uma autoanálise das ações do professor. O que em muitos momentos leva a tarefas sem valor formativo para o desenvolvimento da criança. Por isso, destacamos que o processo de formação do professor também precisa ensiná-los a pensar teoricamente as situações de ensino.

As entrevistas nos revelam conflitos em relação às concepções sobre as dificuldades de aprendizagem. E muitas vezes o não saber como trabalhar, bem como a falta de condições de trabalho, leva muitos a buscarem fora dos muros da escola as causas. Por isso a importância da participação de todos no processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que inclui tanto a escola como a família, assim como um olhar para as condições de trabalho que são oferecidas a esses professores.

Assim como mencionamos, nossa intenção não é a culpabilização do professor, mas sim a compreensão de como ajudá-los a compreender esse processo, para assim termos um ensino formal mais efetivo, promotor do desenvolvimento *omnilateral* das crianças.

Entendendo o sujeito como um ser histórico-cultural que se desenvolve por meio das relações estabelecidas no decorrer de sua vida, para finalizarmos a seguir apresentamos a visão das professoras quanto a influência da cultura no processo de aprendizagem:

Quadro 10 – Importância da cultura

Questão	Categorias (Justificativas)
<p>Você considera importante o aspecto cultural da criança na ação pedagógica? Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização familiar – nível social, cultural e econômico - Apoio familiar - importância dada pela família a educação, se a família participa desse processo - Realidade social que as famílias vivem

Nessa questão novamente observamos a família como fator essencial para o processo de aprendizagem da criança. Ou seja, diante das respostas das professoras elas percebem que o meio cultural influencia diretamente na aprendizagem da criança, especialmente ao destacarem a família nesse processo.

“[...] A família participa, quando o aluno vem de casa com uma cultura diferente sabe, quando o pai e a mãe têm aquele olhar diferente para a educação, você vê assim muita diferença.

Porque o aluno tem um caderno mais caprichado, o aluno tem um caderno que o pai e a mãe acompanham, o aluno vem com as coisas de casa [...]”. (Professora 6).

“[...] O aspecto econômico ou social lá de fora acaba sendo introduzido querendo ou não dentro do espaço escolar”. (Professora 8).

Analisando as respostas das professoras observamos que elas nos trazem outros elementos da cultura que também são importantes. Destacamos que apenas uma professora se refere à situação social dessas famílias como elemento importante no processo de aprendizagem, destacado por nós no decorrer do estudo. Especialmente ao falarmos da *situação social de desenvolvimento*, os fatores econômicos dessas famílias, adultos responsáveis precisam ser considerados e em nenhum momento das falas esses elementos aparecem.

A *situação social de desenvolvimento* é destacada por Vigotski como sendo o motor do desenvolvimento. Ou seja, para Vygotski (1996) é o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrem ao longo da vida dos seres humanos. Determinando todas as condições de vida e de existência social.

Assim, compreendemos que, no decorrer da vida da criança, ao estabelecer relações com o meio, com os adultos ou com os companheiros mais experientes, ela vivencia determinadas situações e por meio dela se desenvolve, ela se modifica. São essas situações denominadas de *situação social de desenvolvimento*.

Dessa forma, devemos nos questionar: quem são essas crianças? Pois, ao falarem das dificuldades de aprendizagem, em muitos momentos nossas professoras não nos trazem a situação na qual elas vivem, nem a situação econômica dessas famílias, pois, durante todas as entrevistas, apenas uma professora se referiu a este elemento. Ao questionarmos as professoras sobre as possíveis dificuldades de aprendizagem, elas não citam claramente nas entrevistas esses aspectos. No entanto, para nós esses fatores são extremamente importantes para o processo de aprendizagem; entendemos que esses fatores influenciam diretamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento e dependendo da forma que forem considerados podem influenciar tanto positivamente quanto negativamente.

Frente a isso, Umbelino destaca a importância das *situações sociais de desenvolvimento* constituidoras e constituintes do contexto serem evidenciadas no processo de aprendizagem das crianças. Pois, “ao se evidenciarem, permitem a

intervenção - pela família, pelo psicólogo, pela professora - para auxiliar a criança a superar suas dificuldades no seu processo de desenvolvimento humano, particularmente da apropriação do conhecimento teórico”. (2014, p. 275).

Baseando-nos nas concepções da Teoria Histórico-Cultural entendemos que, para uma educação proporcionar a criança uma máxima qualidade de ensino muitas coisas precisam ser pensadas e analisadas e dentre elas o próprio contexto político e social o qual estamos inseridos.

Nesse sentido, Umbelino contribui ao afirmar que:

a organização da *atividade pedagógica* promotora desenvolvimento humano *omnilateral* requer **formação teórica, apreensão do movimento de constituição da realidade e desenvolvimento humano, posicionamento, organização e atuação políticas**, diante das condições históricas das relações sociais fundadas sob a égide do capitalismo. Os elementos mediadores estão postos na formação política e social do ser humano. Se não alterarmos essas relações intersíquicas, no âmbito das relações sociais, não superaremos o estado de alienação que o modo de produção capitalista nos impõe. Para nós está claro que, em nosso país, ainda é necessário criar as bases para uma formação social emancipadora. (UMBELINO, 2014, p. 278, grifos da autora).

Assim, ao compreendemos que desde seu nascimento a criança sempre está se inter-relacionando com o adulto, que de certa maneira tenta incorporá-la a sua cultura, sendo por meio dessa mediação que os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. (LURIA, 2010).

Nessa perspectiva compreendemos que as práticas culturais fazem parte da formação do sujeito, enquanto ser histórico-cultural. Vigotski em seus estudos postula que o homem é um ser social e histórico, mas ao mesmo tempo ele é produto e produtor de sua história e cultura, ocorridos pelas relações sociais de produção da existência.

As relações estabelecidas entre a criança e o mundo, segundo Leontiev (2010), são relações sociais, pois é a sociedade que constitui a condição real, primária de sua vida, determinando tanto o conteúdo quanto a motivação.

Para Vigotski o desenvolvimento psíquico ocorre por meio das relações sociais, ou seja, para ele o conhecimento é socialmente constituído *nas e pelas* relações humanas. Por isso, as relações sociais estabelecidas no decorrer da vida da criança são fundamentais para transformá-la em um ser humano cultural e não apenas um ser biológico.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. [...] Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. E através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas se tornou igualmente sua natureza psicológica. (VIGOTSKII, 2010, p. 27).

Assim compreendemos que o homem possui uma natureza social, recebendo diretamente a influência da cultura para seu processo de formação. Por isso, no processo de aprendizagem das crianças esses fatores influenciam significativamente no seu desenvolvimento.

Diante disso, destacamos novamente a *situação social de desenvolvimento*. Pois, os elementos constituintes da rotina da criança, interferem diretamente na sua situação social. Ou seja, o meio ao qual a criança está inserida traz influências importantes para o seu desenvolvimento, especialmente a influência por meio do processo de mediação do outro mais experiente.

Frente ao exposto, destacamos que todas os elementos apontados pelas professoras são importantes, pois retratam a realidade vivida na escola e as conclusões que emergem dessas experiências cotidianas, do concreto não pensado. Contudo, algo que observamos é que grande maioria das professoras participantes da pesquisa direcionam a responsabilidade pelo não aprender para as próprias crianças. Isso nos faz pensar que ainda muitos professores têm receio em falar de sua própria atuação pedagógica, pois muitas vezes não recebem o apoio e a compreensão por parte desse sistema, bem como não disfrutam de condições de trabalho adequadas que ultrapassem essas dificuldades. Dessa forma, direcionam a responsabilidade das dificuldades enfrentadas em sala de aula para a criança.

Por isso, diante desse estudo destacamos a importância do professor em alguns momentos avaliar sua prática. Pois, por meio das respostas observamos a necessidade em entenderem a importância do seu papel para o desenvolvimento das crianças. E entenderem que encontrarão, em sua rotina, crianças desmotivadas, com dificuldades,

sem apoio familiar, mas o seu papel é promover situações de aprendizagem que ajudem as crianças a produzir sentido e a importância do estudo em suas vidas.

Sendo que, para alcançarmos uma educação de qualidade, a educação deve ser considerada como um processo indivisível de relações entre educação/sociedade/escola, e por isso a importância da cumplicidade dos envolvidos nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

(Fernando Sabino)

O ponto de partida de nosso estudo surgiu das inquietações enquanto profissional da área, atuante na rede municipal de ensino de Maravilha/SC. Durante sete anos de atuação da equipe no município foi possível observar um significativo número de crianças, especialmente dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental, encaminhadas para avaliação individual por apresentarem dificuldades em seu processo de aprendizagem.

Diante dessa situação, muitos questionamentos surgiram, dentre eles o de entender como essas crianças são observadas, compreendidas e encaminhadas por parte dos professores, e qual a compreensão deles sobre o que caracterizam como dificuldades de aprendizagem. Assim, nosso objeto de estudo é a compreensão dos professores sobre dificuldade de aprendizagem. Para o estudo, definimos como objetivo, sistematizar e analisar os dados provenientes da avaliação dos professores no momento

dos encaminhamentos dessas crianças. Bem como, por meio da análise dos encaminhamentos e das entrevistas realizadas com os professores, buscamos entender qual a compreensão destes em relação ao que seriam as dificuldades de aprendizagem e como/porque estão presentes nas crianças.

Como mencionamos anteriormente, nossa pesquisa trata-se de um estudo de caso da rede municipal de ensino de Maravilha/SC, onde tivemos como sujeitos da pesquisa nove professoras dos anos iniciais (primeiros, segundos e terceiros anos) de três escolas de ensino fundamental que fizeram encaminhamentos para a equipe multidisciplinar nos anos de 2016 e 2017.

Nossa pesquisa se baseou nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente para o entendimento de como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, em nosso **primeiro capítulo** nos dedicamos a explicar como acontece o desenvolvimento da criança e qual a relação com o processo de aprendizagem. Pois, ao estudarmos a aprendizagem escolar é essencial compreendermos o processo de desenvolvimento psíquico das crianças.

Nesse capítulo discorreremos sobre o desenvolvimento humano, compreendendo ser um processo que ocorre a partir e por meio das relações sociais e históricas estabelecidas entre os homens. Baseados nos estudos dessa teoria compreendemos que o homem não nasce humano, mas ele aprende a ser humano por meio das relações estabelecidas com outros homens, por meio das situações vivenciadas no momento histórico em que vive e com a cultura a qual tem acesso. Assim, entendemos o homem como um ser histórico-cultural, sendo que cada indivíduo irá se apropriar das qualidades humanas necessárias para viver em determinada época.

Nessa perspectiva, entendemos que a criança se humaniza ao longo do processo chamado de educação. Suas condições biológicas são necessárias, porém insuficientes para promover um desenvolvimento *omnilateral*. A criança precisa se apropriar da experiência humana produzida ao longo da história da sociedade e isso só se torna possível por meio das relações estabelecidas com os mais experientes. O meio social é elemento fundamental para ocorrer esse desenvolvimento.

Ao falarmos sobre desenvolvimento infantil e da relação com a aprendizagem, entendemos a fundamental importância da escola nesse processo, por ser um lugar privilegiado de humanização e, também, onde ocorre a apropriação das formas mais desenvolvidas de consciência social por parte das crianças. Por isso, no primeiro capítulo também abordamos a educação escolar e a *atividade de estudo*.

Frente a isso, destacamos que o ensino escolar, que leva em consideração a *atividade de estudo* como elemento fundamental para o processo de aprendizagem, proporciona além da apropriação dos conceitos científicos, o desenvolvimento *omnilateral* das crianças.

A relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem é fundamental para o entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem. Por isso, no **segundo capítulo** nos detemos nas dificuldades de aprendizagem, explicando a diferença entre um transtorno específico da aprendizagem e uma dificuldade de aprendizagem.

Frente ao discorrido no capítulo, destacamos que o transtorno se caracteriza por uma disfunção específica, sendo de ordem neurológica e/ou neuropsicológica, referindo-se às características orgânicas e biológicas. E a dificuldade de aprendizagem é um termo mais amplo incluindo qualquer tipo de dificuldade enfrentada durante o processo de aprendizagem, manifestando-se em decorrência de diversos fatores, sociais, pedagógicos, pessoais, dentre outros.

Nesse capítulo também destacamos o papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para ocorrer uma significativa aprendizagem, os mais experientes no processo, no nosso estudo em específico os professores, precisam proporcionar uma mediação adequada, ou seja, a *atividade de ensino* do professor precisa ser a organização do ensino, assim como a mediação do conhecimento teórico. Sua principal atividade tem como objetivo promover o desenvolvimento dos estudantes. Sendo ele, elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança escolar.

Diante disso, compreendemos ser o professor o principal mediador para a identificação das dificuldades de aprendizagem, ou seja, dos indicativos presentes no processo de aprendizagem. Por isso, entendermos o que os professores compreendem em relação às dificuldades de aprendizagem é de extrema importância para uma educação de qualidade.

O **terceiro capítulo** se baseou nos principais motivos decorrentes dos encaminhamentos realizados pelos professores. Partindo do que os professores pensam sobre as dificuldades de aprendizagem, a análise desses encaminhamentos se torna fundamental, já que por meio delas teremos a clareza dessa compreensão.

Ao analisarmos os encaminhamentos percebemos que em 2016 e 2017 há uma similaridade dos motivos ou a repetição dos mesmos. No decorrer dos anos mesmo com a não repetição de crianças, os motivos se assemelham. Outro fator que destacamos são

que todos os motivos sempre consideram a parte da criança na sua individualidade, como se a dificuldade fosse parte dela como uma característica biológica, portanto individual.

Ao observarmos a similaridade dos principais motivos, indagamos a compreensão que os próprios professores apresentam em relação às dificuldades de aprendizagem. Pois, para promover uma aprendizagem na criança o professor precisa conhecer como ocorrem alguns processos psíquicos essenciais ao desenvolvimento e, conseqüentemente, para a apropriação dos conceitos nesse processo.

Entretanto, no decorrer do estudo e levando em consideração autores como Patto (2015), que se dedicou ao estudo do fracasso escolar, entendemos que a questão dessa problemática vai muito além dessas interpretações. Ou seja, a questão do fracasso escolar e das dificuldades no processo de aprendizagem precisam também ser direcionadas ao próprio contexto escolar e as relações que ali se estabelecem.

Durante todo nosso processo de escrita não tínhamos a intenção de culpabilizar a criança, nem sua família, tampouco culpabilizar o professor pelas dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem. Por isso, buscamos a compreensão desse processo, considerando todos os fatores envolvidos, social, familiar, escolar, psicológicos e pedagógicos, e não apenas o desenvolvimento biológico da criança.

Diante do exposto no terceiro capítulo, destacamos a importância do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* para a aprendizagem e como, em muitos momentos, a não compreensão dessas funções podem estar relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Sendo o professor elemento fundamental nesse processo, ele precisa estar atento à criança, conhecendo o processo de desenvolvimento e valorizando os conhecimentos prévios dela. O professor também deve estimular as habilidades e potencialidades, proporcionando a possibilidade dessa criança superar as suas dificuldades.

Como nos mostrou Vigotski, a escola é a verdadeira promotora do processo educativo, cabendo ao professor saber de que forma lidar com ele. Assim, deve haver uma clareza por parte dos professores de como promover o desenvolvimento das crianças. O professor precisa compreender como ocorre o desenvolvimento da *atenção*, da *sensação*, da *percepção*, da *memória*, do *pensamento*, da *imaginação*, da *emoção* e do *sentimento*, ou seja, como se transformam em *funções psíquicas superiores*. Somente por meio dessa compreensão, de como ocorre o desenvolvimento, é que estes terão

condições de organizar a atividade pedagógica de forma que promova o desenvolvimento integral da criança.

Como nossa intenção era compreender o que os professores dos anos iniciais pensam acerca das dificuldades de aprendizagem, aplicamos uma entrevista semiestruturada. Assim, no nosso **quarto capítulo**, apresentamos a análise dessas entrevistas. Por meio das respostas apresentadas, percebemos que a concepção dos professores acerca do que seja uma dificuldade de aprendizagem está relacionado a dois fatores: o comportamento da criança e a participação e apoio da família.

Mas devemos considerar que o contexto social em que vivemos, especialmente o mercado de trabalho competitivo, a falta de emprego, as baixas remunerações e o alta carga horária, exige muitas vezes que as famílias passem mais tempo fora de casa do que em seus lares. Isso acaba impactando no tempo que esses pais têm para se dedicarem aos filhos, especialmente à educação formal dessas crianças. Muitas vezes, nossas crianças passam mais tempo na escola e com cuidadores do que com os próprios pais. Esses fatores estão gerando conflitos, tanto no apoio à escola quanto à educação das crianças, no sentido da disponibilidade dos pais de apoiar e acompanhar seus filhos nesse processo de aprendizagem.

Quando a escola tem a parceria e o auxílio da família na formação da criança observamos uma aprendizagem mais significativa, assim como professores mais seguros quanto a esse processo. Principalmente por poderem contar com o apoio dos pais quando a criança enfrenta dificuldades no processo de aprendizagem. Assim, reconhecemos a fundamental importância da participação da família no processo de aprendizagem, entendendo que quando há uma inter-relação entre família e escola, há melhoras significativas do nível de aprendizagem das crianças.

Também destacamos a importância das condições de trabalho e a formação desse professor para um processo de ensino de qualidade, pois entendemos não ser apenas a criança e a família a responsável pelo bom desenvolvimento da aprendizagem, mas também as condições as quais esse professor se depara diariamente, as exigências que lhe são feitas, sem muitas vezes lhes darem as condições.

A trajetória da pesquisa nos permitiu fazer algumas considerações, especialmente sobre meu¹⁰⁴ percurso de trabalho e sobre o processo educativo.

¹⁰⁴ Utilizarei os verbos na primeira pessoa do singular, pois retratarei a minha mudança pessoal nesse processo.

Inicialmente é importante destacar a mudança teórica sobre o assunto. No movimento da escrita, durante o processo da pesquisa minha primeira dificuldade foi a mudança de linha teórica, pois venho de uma formação voltada à área clínica, fundamentada em teorias como o Behaviorismo, que se divergem em certos aspectos da Teoria Histórico-Cultural. Dentro desta perspectiva, destaco a Análise Experimental do Comportamento, nessa abordagem o principal e mais importante pesquisador foi Burrhus Frederic Skinner.

Como mencionado anteriormente, iniciei na educação em 2011, mas antes desse período, e durante, atuava em uma clínica e minha principal abordagem metodológica se baseava na Terapia Cognitiva, desenvolvida por Aaron Temkin Beck. O foco dessa abordagem são os pensamentos, emoções e comportamentos. Sendo uma abordagem pragmática e diretiva, seu modelo cognitivo evidencia que os pensamentos influenciam nas emoções e comportamentos, ou seja, o processamento cognitivo (pensamento) influencia os comportamentos e afetos das pessoas.

Frente a isso, destaco ter sido uma mudança significativa, por essas abordagens teóricas se divergirem em certos aspectos da Teoria Histórico-Cultural. Durante a graduação meu contato com os estudos de Vigostki foram superficiais, uma vez que, meu interesse maior sempre foi voltado para a área clínica.

Nesse movimento interno considero que enfrentei dificuldades de aprendizagem. Esse processo de mudança, frente ao novo, me permitiu apontar que a dificuldade de aprendizagem não está somente na criança, mas em qualquer momento da vida do sujeito, especialmente quando ele se depara com algo novo. Estamos frequentemente enfrentando essas dificuldades frente ao novo aprendido.

Assim, salientamos que as dificuldades de aprendizagem não são da criança, ou seja, não são individuais do sujeito que aprende. Há um conjunto de situações, de fatores internos e externos, que produzem essas dificuldades e que em função desses fatores as crianças não conseguem superar essas dificuldades.

Partindo do princípio de que todo processo de aprendizagem apresenta dificuldades inerentes ao processo, ou seja, o próprio processo de aprendizagem tem dificuldades que as crianças podem superar facilmente ou não. Por isso, ressaltamos que a criança não *apresenta* dificuldades, ela *enfrenta* dificuldades. O enfrentamento é estar constantemente tentando superar essas dificuldades.

Em relação ao *apresentar*, entendemos que a criança não simplesmente demonstra que tem dificuldade de aprendizagem, como se fosse algo inato. Por isso, ao

falamos *apresenta*, isso nos parece que a criança não faz nada, ou não tem condições fisiológicas para superar suas dificuldades, sendo passiva em todo o processo. Tal compreensão vai de encontro ao que defendemos no decorrer deste estudo, pois entendemos a criança como ativa no processo de aprendizagem. As mudanças dela em relação às dificuldades são externas a ela, entretanto há um movimento interno e esse movimento é de *enfrentamento*. Por isso, ela sofre nesse processo quando *enfrenta* dificuldades.

Durante o desenvolvimento deste trabalho também percebemos que se pensarmos no percurso histórico da educação brasileira, a dificuldade de aprendizagem ainda é um tema que requer formação para os professores, ou seja, que deve ser assumido/integrado à formação. É um tema que ainda não é tão presente na formação de professores tanto inicial como em serviço. Destacamos isso, pois compreendemos que poucos serão os resultados se as formações se resumirem a trabalhar diferentes metodologias, técnicas de ensino sem um estudo sobre o processo de ensino e, principalmente, o desenvolvimento das crianças dos anos iniciais, ou seja, sem compreender como elas aprendem e principalmente, as dificuldades que enfrentam nesse processo.

A falta de essa temática ser trabalhada nas formações (acadêmicas) constantemente se refletiu nas respostas das professoras. Respostas que sempre procuram culpados externos, não olhando assim para sua própria *atividade de ensino*, muitas vezes por não compreenderem os dados que são historicamente conhecidos nas pesquisas em educação e nos estudos sobre o tema. Durante o processo da pesquisa destacamos que maioria das entrevistas descrevem, em suas justificativas, a criança e a família como responsáveis pelo processo de aprendizagem, e conseqüentemente pelas dificuldades de aprendizagem.

Ao chegarmos ao final desse estudo, percebemos que obtivemos muitas respostas aos questionamentos e às inquietações, entretanto sabemos que muito há de se fazer ainda sobre o assunto e que o tempo do mestrado não nos permitiu.

Algo que destaco sendo profissional atuante na educação, é que eu enquanto psicóloga ainda não consigo orientar a *atividade de ensino* do professor; o tempo da pesquisa não permitiu resolver isso. Entretanto destacamos que as respostas encontradas contribuirão muito para os trabalhos e estudos sobre a área.

Esses apontamentos poderão auxiliar muitos professores que vivenciam esse problema diariamente, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Por meio das

entrevistas percebemos que a relação pedagógica entre professores e estudantes se dá em muitos momentos de maneira frágil. Pois, muitas vezes, o que se observa é uma preocupação que a criança execute a tarefa como o professor quer, entretanto não há uma preocupação com o sentido que aquilo tem para a criança. Há uma preocupação fixada nos resultados que deixa em segundo plano o que o conteúdo da atividade desenvolve na criança, ou seja, esquece-se de quais funções psíquicas precisam ser desenvolvidas para uma aprendizagem e um desenvolvimento integral.

Por isso, destacamos que a escola só se torna importante para a criança a partir do momento que o ensino é sistematizado e produz sentido e significado para ela. Não é só o fato de ela frequentar a escola que estará aprendendo; para isso acontecer muito mais precisa ser feito, e não apenas fazer a criança ouvir e memorizar conteúdos. Por esse motivo, o trabalho do professor deve levar em consideração a capacidade que todas as crianças têm de aprender, valorizando o *nível de desenvolvimento potencial*, estimulando, assim, a *zona de desenvolvimento próximo*. As escolas precisam estar atentas às crianças, entender o processo que fazem se apropriar dos conteúdos que são ensinados, especialmente entendendo o que essa criança já aprendeu e o que ainda precisa aprender, para conseguir superar suas capacidades e ir além.

Por essa razão, para o professor realizar um bom trabalho precisa em primeiro lugar conhecer aquela criança que está a sua frente, para então a partir disso criar as situações de aprendizagem essenciais para seu desenvolvimento. Se o desenvolvimento da criança ocorre por meio do processo de aprendizagem e educação, é essencial que esse processo educativo proporcione mudanças que possibilitarão o surgimento de novas necessidades e assim, novas possibilidades de educação.

Vigotski nos alerta que o bom ensino é sempre aquele que se adianta ao desenvolvimento. Por isso, nossos professores precisam refletir a prática, especialmente para entenderem qual o *real sentido e significado do que fazem*. Entretanto, diante dos nossos dados, observamos que as professoras participantes da pesquisa estão olhando para os pré-requisitos necessários para a aprendizagem ou o que consideram que a criança venha “pronta” para a sua sala de aula. Mas, em muitos momentos, não sabem como organizar o ensino para trabalhar com o que a criança ainda não aprendeu e não se apropriou. Talvez essa professora também não tenha sido preparada para encontrar crianças que se deparam/enfrentam dificuldades de aprendizagem.

Em seus relatos e em seus motivos nos encaminhamentos elas trazem realmente comportamentos que são incompatíveis com uma significativa aprendizagem. E frente a

isso, podemos dizer que nem sempre essa professora está patologizando o comportamento da criança. Mas ela não sabe o que fazer com aquela condição da criança e, por isso, espera de outros profissionais, como neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos, que possam resolver o problema com um possível diagnóstico e lhes digam o que deve ser feito.

Em relação a isso, destacamos que indiferente da criança ter um transtorno ou se deparar com uma dificuldade, ela precisa de um ensino adequado para que seu desenvolvimento ocorra. Todas as crianças aprendem, entretanto, nem todas aprendem da mesma forma. Nossa criança é uma totalidade, síntese das relações que estabelece ao longo de sua vida, e nelas estão as relações estabelecidas na escola. Dessa forma, a relação com o social e o histórico é condição essencial para a constituição da criança enquanto ser humano.

Nessa perspectiva, compreendemos que nos desenvolvemos por meio das relações estabelecidas no decorrer de nossa vida. Por isso, entendemos ser as condições de vida e de educação as responsáveis por nossa formação enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade. Por meio dos estudos de Vigotski, entendemos o homem como uma totalidade histórico-social, produto das relações sociais das quais internaliza os objetos essenciais para a formação de suas capacidades, configurando-se num ser um produtor, pois é um ser ativo nas relações que estabelece e também em seu próprio desenvolvimento.

Como a própria história da evolução nos mostra, o homem não nasce homem. Ele torna-se homem ao longo do processo educativo. Isso quer dizer que a educação é que nos torna humanos e para isso ocorrer com a melhor qualidade, exige-se educação da melhor qualidade, que não se reduz ao ensino apenas dos conteúdos existentes na grade curricular.

O processo de humanização se dá nas relações sociais que temos com nossos pares. Essa relação começa desde o momento que nascemos. Por esta razão, a qualidade das relações sociais torna-se fundamental. Por isso não podemos reduzir o processo de ensino e de aprendizagem à “transmissão de conteúdos”. Pois há um emaranhado de elementos que são muito importantes. Ao contrário do que muitos pensam que a escola serve apenas para ensinar os conteúdos curriculares. Para nós, estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, vai muito além disso, pois compreendemos haver um processo de humanização inerentes em cada ensino.

Assim, por meio de nossa pesquisa, entendemos que estamos diante de um sistema educacional que não está atento à criança e nem está atento ao professor. Na nossa atual sociedade existem relações sociais de produção que fragilizam o ser humano cada vez mais, maltrata, provoca sofrimento. Por isso, não podemos culpabilizar as crianças, tampouco o professor pelas dificuldades de aprendizagem, mas sim um sistema que não os prepara para esse processo.

Ao final do trabalho concluímos, ao pensar na relação criança/professor/aprendizagem, ser necessário que este tema seja assumido na formação inicial e na formação continuada. Em relação à criança, é necessário compreender as especificidades de seu desenvolvimento, seu nível de desenvolvimento e as características psicossociais das crianças, principalmente a sua relação afetiva com as pessoas as quais ela convive, com o mundo que ela vive.

É necessário também uma mudança política em relação à educação. Pois, compreendemos que se dentro da escola nós, profissionais da educação, não assumirmos essa responsabilidade com as crianças que enfrentam essas dificuldades de aprendizagem, nos questionamos: quem vai ajudá-las?

Assim, entendemos a necessidade de uma formação do professor que considere o sentido político, teórico e prático. Isso é essencial para conseguirmos alterar as condições de aprendizagem dessas crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: método fônico para tratamento**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Wark Ed., 2010.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Editora, 1999.

ARENDDT, Hannah. Atribuições do fracasso. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativa teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?”: Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. **A culpa é sua**. Psicologia USP, 2006, 17(1), 53-73.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-5 – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ÁRIAS BEATÓN, Guilherme. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BISCARO, Iára Castagnaro. **Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem? Um estudo de caso**. 2001. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82089/181226.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23/11/2017.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BOZHOVICH, Lída Ilínichna. **La personalidad y su formación en la idade infantil**. Habana: Editorial Pueblo y educación, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília. MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 28 set 2017.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/maravilha/panorama> Acesso em 01 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 06 out 2018.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCACÃO E DO DESPORTO. Resolução 196. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos**. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

CAMPOS, Lucia Maria Lunardi. **A rotulação de alunos como portadores de "distúrbios ou dificuldades de aprendizagem"**: Uma questão a ser refletida. *Série Idéias*, 28, 1997. p. 125-140.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. **O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas**. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1184/1/MARIA%20GORETTI%20QUINTILIANO%20CARVALHO.pdf>. Acesso em: 06/01/2018.

COBOS, Jorge Eslava. Significado clínico de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. In: ROJAS, Luis Quintanar. et al. **Dificultades en el proceso lectoescritor**. México: Trillas, 2009.

Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 28 set 2017.

DAVIDOV, Vasili. Los problemas fundamentales del desarrollo del pensamiento en el proceso de enseñanza. In: Iliasov, I. I., & Liaudis, V. Y. **Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1986.

DAVIDOV, Vasili. La actividad de estudio em la edad escolar inicial. In: _____ **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. **La psicología evolutiva y pedagogica em la URSS.** Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 316-336.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psiquico de los escolares. In Smirnov, A. A., Rubinstein, Sergey Leonidovich, Leontiev, Alexei Nikolaevich., & Tieplov, B. M. **Psicología.** Editorial Grijalbo. 1961.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Escola de Vigotski:** contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: Eduem, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário do Aurélio on line da Língua Portuguesa.** 2014.

FIORAVANTI, Virgínia Savicius Raimundo; CAMPOS, Sônia Maria Romagnolo. Imaturidade escolar-a importância do brincar e o Ensino Fundamental de nove anos. **RBM**, v. 6, 2007.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GRASS, Idania B. Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Org.). **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

IGNATIEV, Ivan. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; RUBINSTEIN, Sergey Leonidovich & TIEPLOV, B.M. (Org.) **Psicología.** México: Editorial Grijalbo, 1961.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>> Acesso em: 16 set. 2017.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>> Acesso em: 16 set. 2017.

JACOB, Adriana Vilela; LOUREIRO, Sônia Regina. **Desenvolvimento afetivo – o processo de aprendizagem e o atraso escolar**. Paidéia (Ribeirão Preto) no. 10-11 Ribeirão Preto Feb./Aug. 1996.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscú: Progreso, 1961.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Playa, Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1980. NN

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

LOURINHO, Lúcia Andrade. **Identificação precoce da dificuldade para aprender como estratégia de promoção da saúde**. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde) -Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Disponível em: <https://uolp.unifor.br/oul/conteudosite/F1066342272/Dissertacao.pdf>. Acesso em: 07/01/2018.

LÓPEZ, Josefina; ARIAS, Guillermo; GUTIÉRREZ, José Antonio. La investigación del niño y la niña cubanos como ejemplo de investigación longitudinal. In: ESTRADA, Ana Vera. **La dimensión familiar en Cuba: pasado y presente**. Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral: atenção e memória**. vol. III. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: _____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo, Ícone, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

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

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. In: FROMM, E. O conceito marxista de homem. Tradução de T. B. Bottomore. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, nº 50. 2015. ISSN:2178-079X.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MIRANDA, Maria Irene. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização**: contribuições da teoria piagetiana. Araraquara: J. M. Editora, 2000.

MIRANDA, Maria Irene. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

MIRANDA, Joana Domitila de Olívia. **Sentidos e significados atribuídos pelo professor às “dificuldades de aprendizagem”**. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16587/1/Joana%20Domitila%20de%20Olivia%20Miranda.pdf>. Acesso em: 27/12/2017.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

MOUSINHO, Renata; NAVAS, Ana Luiza. Mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos Transtornos Específicos da Aprendizagem em Leitura e Escrita. **Revista debates em Psiquiatria**. p. 38-46. Mai/Jun. 2016.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Contribuições de Vigotski para pensar os processos de leitura e escrita na educação escolar. **Ensino Em Revista**, v.20, n.2, p.445-460, jul./dez. 2013

OSTI, Andréia. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251652/1/Osti_Andreia_D.pdf. Acesso em: 14/04/2018.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª Edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

ROJAS, Luis Quintanar. Formas de evaluación de las causas de las dificultades en la lectoescritura. In: ROJAS, Luis Quintanar. et al. **Dificultades en el proceso lectoescritor**. México: Trillas, 2009.

RUBINSTEIN, Sergey Leonidovich. **Princípios Psicologia General**. Habana: Edición Revolucionaria. 1967.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v.12, n.34, jan.-abr., 2007.

SÁNCHEZ, Jesús Nicasio García. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁNCHEZ, Maria del Rosario Bonilla. Los Problemas de lenguaje, atención y memoria y sus repercusiones en la lectoraescritura. In: ROJAS, Luis Quintanar. et al. **Dificultades en el proceso lectoescritor**. México: Trillas, 2009.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Júlio Cesar da. **A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3847/2/J%C3%9ALIO%20CESAR%20ODA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 27/12/2017.

SILVA, Kênia Ribeiro da. **Dificuldade de aprendizagem: a escola, o educando e a família**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1024/1/KENIA%20RIBEIRO%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 27/12/2017.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; RUBINSTEIN, Sergey Leonidovich & TIEPLOV, B.M. (Org). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1961.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação. N.25, Jan-abril, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Simone Vieira de. **O estudante (in) visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107046/319249.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02/05/2018.

UMBELINO, Janaina Damasco. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora de desenvolvimento humano na criança:** contribuições da educação em Cuba. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual.** Paidéia, set.-dez. 2011, Vol. 21, No. 50, 413-421. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3054/305423785014.pdf>. Acesso em: 20/11/2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOSTKI, Liev Semionovich. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103-117.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Vigotskii. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11 ed. São Paulo, Ícone, 2010.

VIGOSTKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1995. T. III

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1996. T. IV

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas.** 2ed Madri: Visor, 2001. T. II

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

ZHINKIN. El Lenguaje. In. SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; RUBINSTEIN, Sergey Leonidovich & TIEPLOV, (Org). **Psicologia.** México: Editorial Grijaldo, 1961.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo



ANEXO IV

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS ENCAMINHAMENTOS

Pesquisador (es): Patrícia Aparecida Stürmer

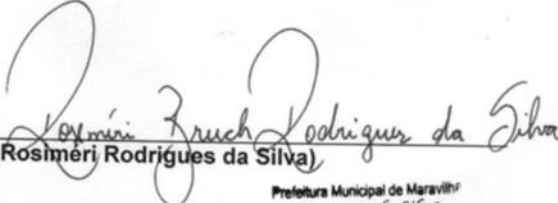
Janaina Damasco Umbelino

Local da pesquisa: REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – MARAVILHA/SC

Responsável pelo local de realização da pesquisa: ROSIMÉRI RODRIGUES DA SILVA

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 510/2015 CNS/MS e suas complementares.

Maravilha/SC, 29 de maio de 2018.


(Rosiméri Rodrigues da Silva)

Prefeitura Municipal de Maravilha
Rosiméri da Silva
Secretária Munic. de Educação

ANEXO B – Protocolo de encaminhamento

**PREFEITURA MUNICIPAL DE MARAVILHA/SC
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EQUIPE MULTIDISCIPLINAR**

ENCAMINHAMENTO

O (a) professor (a) _____,
juntamente com a direção do Centro Educacional _____
_____, vem, encaminhar o educando (a) _____
_____, _____ anos, do _____ ano/série, turno
_____, para avaliação com _____ (profissional equipe
multidisciplinar), sob a queixa, de durante as aulas apresentar: _____

D.N.: _____/_____/_____

Maravilha/SC, _____ de _____ de _____.

Professor (a) da turma

Diretor (a) da Unidade Escolar

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS ENCAMINHAMENTOS**

**Pesquisadores Responsáveis: Patrícia Aparecida Stürmer (49) 99156-0284
Janaina Damasco Umbelino (46) 99912-**

5847

Convidamos **você** a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de compreender os motivos que levam as crianças a serem encaminhadas para avaliação com equipe multidisciplinar com indicativos de dificuldades no processo de aprendizagem nos anos iniciais. Esperamos, com este estudo, que ao compreendermos o fenômeno e entender sua problemática conseguiremos, futuramente, sugerir estratégias de ensino e aprendizagem para serem aplicadas nos anos iniciais, para então diminuir o número de crianças com dificuldades no seu processo de aprendizagem. Para tanto, utilizaremos como metodologia de pesquisa um estudo de caso da rede municipal de ensino, do qual faremos uso de uma pesquisa qualitativa, por meio de uma entrevista estruturada realizada com os professores dos anos iniciais. No que se refere a entrevista, essa conterá perguntas sobre o que são dificuldades de aprendizagem e qual a percepção do professor sobre isso

Durante a execução do projeto os possíveis riscos podem surgir quando o professor se sentir constrangido ao ser questionado sobre sua compreensão acerca do tema. No caso de ocorrer desconforto ao responder os questionamentos, o pesquisador poderá dar uma pausa na entrevista até que o professor tenha condições de retornar, ou caso não queira mais participar encerraremos a entrevista.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum

acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto participar da pesquisa.

(Assinatura)
(Nome do sujeito de pesquisa ou responsável)

Eu, **Patrícia Aparecida Stürmer e Janaina Damasco Umbelino**, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Maravilha/SC, _____ de _____ de _____.

Patrícia Aparecida Stürmer

Janaina Damasco Umbelino

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS ENCAMINHAMENTOS

Pesquisador: PATRICIA APARECIDA STURMER

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 87542918.0.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.758.333

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo de caso, envolvendo as escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino do município de Maravilha/SC, buscando identificar quais os indicativos de Dificuldades de Aprendizagem utilizados pelos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental, para o encaminhamento das crianças à equipe multidisciplinar de apoio. A partir do estudo sobre esses indicativos as pesquisadoras buscarão analisar a compreensão docente sobre Dificuldades de Aprendizagem e quais os reflexos dessa compreensão nos encaminhamentos à equipe multidisciplinar de apoio para avaliação .

Procedimentos:

- 1) Análise dos encaminhamentos nos anos de 2016 e 2017;
- 2) Entrevista semiestruturada com as professoras;
- 3) Análise das entrevistas realizadas;
- 4) Estudo dos fundamentos teóricos-metodológicos do problema de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Sistematizar e analisar os dados provenientes da avaliação dos professores no momento dos encaminhamentos de crianças com indicativos de Dificuldades de Aprendizagem.

Endereço: UNIVERSITARIA
Bairro: UNIVERSITARIO
UF: PR **Município:** CASCAVEL **CEP:** 85.819-110
Telefone: (45)3220-3272 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.758.333

Objetivo Secundário:

- Identificar o número de crianças dos anos iniciais (primeiro, segundo e terceiro ano) encaminhadas pelas três escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino do município de Maravilha/SC para avaliação pela equipe multidisciplinar com dificuldades no processo de aprendizagem;
- Identificar o número de queixas comprovadas pela equipe multidisciplinar;
- Indicar as principais queixas relatadas pelos professores em seus encaminhamentos;
- Compreender qual o entendimento dos professores no que se refere às dificuldades de aprendizagem e seus determinantes;
- Comparar os dados dos três anos do ensino fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e poderá contribuir para a compreensão das queixas docentes ao encaminharem crianças aos serviços de avaliação psicopedagógica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1109379.pdf	05/06/2018 18:04:05		Aceito
Outros	questionario.pdf	05/06/2018 18:03:41	PATRICIA APARECIDA STURMER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termo.pdf	08/05/2018 10:35:34	PATRICIA APARECIDA STURMER	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIA
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3272 E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.758.333

Ausência	termo.pdf	08/05/2018 10:35:34	PATRICIA APARECIDA STURMER	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	10/04/2018 07:35:38	PATRICIA APARECIDA STURMER	Aceito
Brochura Pesquisa	RESUMO.pdf	07/04/2018 16:18:13	PATRICIA APARECIDA STURMER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/04/2018 16:15:36	PATRICIA APARECIDA STURMER	Aceito
Outros	Dados.pdf	07/04/2018 16:12:46	PATRICIA APARECIDA STURMER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Instituicao.pdf	07/04/2018 15:59:29	PATRICIA APARECIDA STURMER	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	07/04/2018 15:57:44	PATRICIA APARECIDA STURMER	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	07/04/2018 15:55:33	PATRICIA APARECIDA STURMER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 06 de Julho de 2018

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador)

Prof. Dr. Dartel Ferrari de Lima
Coord. do Comitê de Ética em
Pesquisa em Seres Humanos
Portaria nº 6519/2016-CGE

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP/Unioeste
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário
CEP 85.814-110 / Cascavel - Paraná - Fone: (45) 3220-3092

Endereço: UNIVERSITARIA
Bairro: UNIVERSITARIO
UF: PR Município: CASCADEL CEP: 85.819-110
Telefone: (45)3220-3272 E-mail: cep.prppg@unioeste.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de diagnósticos

Nome	Diagnóstico 2016
C1	CID F90
B3	CID F90
M3	CID F90

*Quadro referente ao ano de 2016.

Nome	Diagnóstico 2017
A2	CID F90 e F70
H1	CID F90
N1	CID F90
I2	CID F90
S2	CID H90.5
K3	CID F81.0

*Quadro referente ao ano de 2017.

Legenda:

CID	Diagnóstico
F 90	Transtorno Hiperativo ou Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade
F 70	Deficiência Intelectual ¹⁰⁵ Leve
F 81.0	Transtorno específico de leitura
H 90.5	Perda de audição neuro-sensorial não especificada

¹⁰⁵ De acordo com Veltrone e Mendes (2011, p. 415) a American Association on Intellectual Disabilities (AAIDD) propõe a mudança de nomenclatura, de deficiência mental para deficiência intelectual. O termo deficiência mental definido em 2002 já atribuía um caráter multideterminado para a condição. A nomenclatura apenas foi considerada mais adequada e deve ser compreendida enquanto uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo.

APÊNDICE B – Quadro com os trabalhos selecionados das Universidades que realizaram pesquisa sobre o tema Dificuldades de Aprendizagem

Região	Estado	Instituição	Área	Tipo/Quantidade	
				Dissertação	Tese
Sul	RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Educação	1	
	SC	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	1	
	PR	Universidade Federal do Paraná	Educação	1	
		Universidade Estadual de Maringá	Educação	1	
Sudeste	MG	Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação	1	1
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo	Psicologia	1	
	SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Psicologia	2	
			Educação	1	
		Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Psicologia	1	1
			Educação	2	2
		Universidade Federal de São Carlos	Educação	3	2
Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)	Educação	1			

		UNESP – Universidade Estadual Paulista	Educação	2	
Centro-Oeste	GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Psicologia	2	
			Educação	5	1
		Universidade de Brasília	Educação	1	
		Centro Universitário de Brasília	Psicologia	1	
Nordeste	CE	Universidade de Fortaleza	Educação	1	
TOTAL				28	7

APÊNDICE C – Levantamento do número de encaminhamentos realizados à equipe multidisciplinar em 2016

	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	I2	J2	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3	J3	K3	L3	M3	N3	O3	P3	Q3	R3	S3	T3	U3	V3				
Dificuldades de atenção e concentração	1	1	1	1	1		1	1			1						1			1			1	1	1	1										1						17		
Inquietação					1		1	1																														1		1			5	
Dificuldades na fala	1				1	1																					1	1																5
Agressividade, dificuldades em seguir regras e dificuldades de relacionamento							1			1			1	1						1																			1		1			7
Dificuldades na leitura, escrita			1	1					1	1			1	1		1		1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1							1	1				20	
Dificuldades na matemática e em reconhecer número									1							1		1						1	1					1									1				7	
Dificuldade de aprendizagem																																											4	
Timidez, apática, baixa autoestima, lentidão, tristeza, insegurança																		1																						1				5
Dificuldades na coordenação motora				1																																							1	
Comportamento inadequado																					1																						1	

*Fonte: Dados da pesquisa referente ao ano de 2016.

APÊNDICE E - Questionário aplicado aos professores

Esta entrevista foi elaborada com o objetivo de obter informações acerca da realidade da educação nos anos iniciais da rede municipal de ensino do município de Maravilha/SC, no que diz respeito a percepção dos professores diante de alunos com indicativos de dificuldades de aprendizagem.

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

1. Nome:

1.1. Idade:

1.2. Estado Civil:

1.3. Formação Profissional (nível de instrução):

1.4. Tempo de profissão:

1.5. Instituição que fez o curso de graduação:

1.6. Tipo de curso: (graduação ou sequencial)

1.7. Série que ensina:

1.8. Escola que leciona:

1.9. Carga horária semanal:

QUESTÕES NORTEADORAS:

- 1) Qual a sua percepção frente às possíveis dificuldades de aprendizagem das crianças?
- 2) Por que considera que algumas crianças aprendem e outros não?
- 3) Quais as maiores dificuldades que você enfrenta na sala de aula com as crianças?
- 4) De que forma você identifica o estudante com provável dificuldade de aprendizagem e que ações poderiam se desenvolver a partir dessa identificação? Como você age?
- 5) Quais os procedimentos adotados diante das dificuldades de aprendizagem que são encontradas? O que realiza para tentar superar as dificuldades apontadas?
- 6) Como é a metodologia de ensino?
- 7) Você considera importante o aspecto cultural da criança na ação pedagógica? Por quê?
- 8) Que tipo de cursos ou ações de formação continuada você tem participado? (Explicar).
- 9) Explique o que você entende por dificuldades de aprendizagem.
- 10) Sugestões para uma boa docência.