



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO DA APRENDIZAGEM:
EM BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

EUCLÉIA SPESSATTO

CONSTANTINA-RS

2010

**GESTÃO DA APRENDIZAGEM:
EM BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR**

por

EUCLÉIA SPESSATTO

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Mariglei Severo Maraschin

Constantina - RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

GESTÃO DA APRENDIZAGEM: EM BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR

elaborada por
Eucléia Spessatto

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Mariglei Severo Maraschin, Dr.
(Presidente/Orientador-UFSM)

Clóvis Renan Jacques Guterres
(Doutor / UFSM)

Franciele Roos da Silva Ilha
(Mestre / UFSM)

Oséias Santos de Oliveira
(Suplente / Mestre /UFSM)

Constantina, 30 de julho de 2010.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO DA APRENDIZAGEM: EM BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR

AUTORA: EUCLÉIA SPESSATTO
ORIENTADOR: MARIGLEI SEVERO MARASCHIN
Constantina/RS, 30 de julho de 2010.

O estudo consiste em observações feitas numa determinada escola, com o objetivo de analisar os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos do 4º ano. A pesquisa utilizada foi a qualitativa, incluindo entrevistas e observações visando construir estratégias de gestão de aprendizagem para que os alunos tenham melhor desempenho escolar. Foram feitas observações com os alunos que frequentam o 4º ano dessa mesma escola e não conseguem ler e interpretar. Foram levantadas várias hipóteses de o que pode ter acontecido na aprendizagem desses alunos. Nestas observações destaca-se o ambiente familiar em que eles vivem, o suporte psicológico que eles possuem e possíveis dificuldades de aprendizagem. O trabalho feito tem o objetivo de auxiliar os alunos e professores para um melhor desenvolvimento do conhecimento das principais estratégias para se adquirir sucesso tanto docente quanto discente em sala de aula. Para uma melhor análise do estudo, utilizou-se fontes bibliográficas e observações feitas com os alunos. Conclui-se que muitos fatores interferem no ensino da leitura e da escrita dessas crianças, entre eles podemos destacar: fatores emocionais, comportamentais, ambientais, neurológicos e familiares. O gestor educacional e o educador tem papel fundamental para a formação cognitiva e social de seus alunos.

Palavras-chave: aprendizagem, dificuldades, leitura, gestor, crianças.

ABSTRACT

Monograph Specialization
Post-Graduate Distance Learning
Specialisation Lato Sensu in Education Management
Universidade Federal de Santa Maria

LEARNING MANAGEMENT: IN SEARCH OF ACADEMIC SUCCESS

AUTHOR: Eucla SPESSATTO
COACH: SEVERE MARIGLEI Maraschin
Constantina / RS, 30 July 2010.

The study consists of observations made in a certain school, aiming to analyze the factors that affect learning of students in 4th year. The survey used was qualitative, including interviews and observations aimed at building management strategies for learning that students have better academic performance. Observations were made with students who attend the 4th year of the same school and can not read and interpret. There were several hypotheses of what might have happened in the learning of these students. These observations highlight the home environment they live in, the psychological support they have and possible learning difficulties. The work done aims to help students and teachers to develop a better knowledge of the key strategies to successfully acquire learning and teaching staff in the classroom. For a better analysis of the study, we used literature sources and observations made with the students. It is concluded that several factors may affect the teaching of reading and writing of these children, among them are: emotional, behavioral, environmental, neurological and familiares. O educational manager and educator has a crucial role for the cognitive and social training of their students.

Keywords: learning difficulties, reading, manager, children.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 | MEMORIAL DESCRITIVO | 8 |
| 3 | CAMINHO METODOLÓGICO | 10 |
| 4 | PROCESSO LEITURA E ESCRITA | 12 |
| 4.1 | Problemas de aprendizagem | 16 |
| 4.2 | O diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e as múltiplas dimensões envolvidas | 18 |
| 5 | AMBIENTE FAMILIAR E APRENDIZAGEM ESCOLAR | 22 |
| 5.1 | Organização do ambiente físico e a disponibilidade de materiais educacionais | 22 |
| 5.2 | O envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento dos filhos | 23 |
| 5.3 | Interação pais – filhos e uso da linguagem no lar | 24 |
| 6 | ALGUMAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 29 |
| 6.1 | Dislexia | 29 |
| 6.2 | Disgrafia | 32 |
| 7 | EXPECTATIVAS DO PROFESSOR | 35 |
| 8 | RELATOS E OBSERVAÇÕES FEITAS NA SALA DE AULA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | 38 |
| 9 | GESTÃO DA APRENDIZAGEM PARA O SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS | 42 |
| 10 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 46 |
| | REFERÊNCIAS | 49 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar os fatores que interferem na aprendizagem da turma do 4º ano, especialmente três alunos que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita.

O estudo em discussão traz à tona uma relação acerca dos fatores que interferem significativamente na aprendizagem, da compreensão dos processos que a criança utiliza para elaborar conhecimentos. É imprescindível a compreensão do educador sobre os fatores que interferem na aprendizagem do aluno, refletindo constantemente as questões internas (escola, família) que atingem o processo de construção do conhecimento.

Sabe-se que existem muitos aspectos que interferem na aprendizagem de crianças nas primeiras séries do ensino fundamental, principalmente no que se refere ao fracasso escolar no contexto seriam: estrutura familiar, classe social que o aluno está inserido, problemas emocionais, psicológicos e neurológicos, pouca motivação pela escola, baixa autoestima e muitos outros.

A presente pesquisa traz reflexões sobre os aspectos que interferem na aprendizagem das crianças nas primeiras séries do (ensino fundamental especificamente no 4º ano da escola X), principalmente no que se refere ao fracasso escolar no contexto da compreensão do processo da leitura e da escrita.

Outro fator em questionamento é a afetividade, no que se refere à relação professor e aluno, pois sabemos que a proximidade e a confiança entre ambos são fatores que possibilitam ao educador perceber as necessidades do aluno e reformular sua prática para uma eficiente aprendizagem e, para o aluno, permite expor seus questionamentos e anseios.

Assim, na perspectiva de tornar indivíduos críticos, capazes de construir e reconstruir conhecimentos busca-se sensibilizar educadores e a família das crianças, para uma constante reflexão e tomada de atitude frente a determinados comportamentos do aluno no seu dia-a-dia.

A pesquisa utilizada foi a qualitativa, incluindo entrevistas, observações através do objeto do estudo e participação direta do pesquisador.

A observação consistiu na participação do pesquisador no grupo, e na comunidade das crianças na qual se está investigando, participando efetivamente como membro que toma conhecimento da vida deste grupo a partir do interior do mesmo.

O principal objetivo é acompanhar a turma do 4º ano da escola X, mapeando as dificuldades, experiências e o processo de gestão para que a aprendizagem torne-se significativa e de qualidade.

O presente trabalho inicia com o Memorial descritivo, segue pelo caminho metodológico e traz os seguintes capítulos: 4 Processo leitura e escrita, 4.1 Problemas de aprendizagem, 4.2. O diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e as múltiplas dimensões envolvidas, 5. Ambiente familiar e aprendizagem escolar, 5.1. Organização do ambiente físico e a disponibilidade de materiais educacionais, 5.2. O envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento dos filhos, . 5.3. Interação pais e filhos e uso da linguagem no lar, 6. Algumas dificuldades de aprendizagem, 7. Expectativas do professor e finaliza destacando Relatos e observações feitas na sala do 4º ano Ensino Fundamental e sobre a Gestão da Aprendizagem para o sucesso escolar dos alunos.

2 MEMORIAL DESCRITIVO

Eu, Eucléia Spessatto, brasileira, solteira, 32 anos, natural e residente em Sarandi-RS, cursei o Normal – Habilitação ao Magistério na Escola de Ensino Médio Sarandi, concluindo no ano de 1997. Cursei a faculdade de Pedagogia- Séries Iniciais- Licenciatura Plena para o exercício do magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal de Nível Médio a qual conclui em 06 de dezembro de 2003.

Ingressei no Magistério em março de 1998, através de contrato emergencial na Escola Municipal Maria Fortunata Armanini, ministrando aulas para a 3ª série do Ensino Fundamental.

No ano seguinte em 1999, trabalhei na Escola de Educação Infantil Pingo de Gente. Em 2000, ano que iniciei minha graduação fui contratada como estagiária pelo Ciee, na Escola Santa Gema Galgani, na qual trabalhei com a turma da 2ª série do Ensino Fundamental. Neste mesmo ano a Escola encerrou suas atividades. No ano seguinte em 2001 ingressei na Escola de Ensino Médio Sarandi, onde permaneço até hoje.

Na Escola de Ensino Médio Sarandi, que é uma instituição particular designei várias funções: bibliotecária, auxiliar de administração, professora. Atualmente trabalho nessa mesma escola com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental e pela parte da tarde na Escola Municipal de 1º grau Pe. Luiz Vigna com a classe multisseriada de 4º e 5º anos.

Durante esse período, participei de diversos Cursos, Simpósios, Congressos, Jornadas, Seminários em Educação e Aperfeiçoamento de Formação Continuada, através dos quais adquiri e aprimorei meus conhecimentos na área da educação, através de novas metodologias da gestão escolar e da formulação descentralizada de políticas educacionais. Estou concluindo a pós- graduação no momento e um dos motivos que me fizeram escolher essa problemática (monografia) é a inquietação que eu tinha em receber alunos que não sabiam ler e escrever no 4º ano do Ensino Fundamental. É que através das experiências pedagógicas e desses estudos, eu possa aumentar meus conhecimentos científicos na área profissional através de pesquisa e busca de novas técnicas e metodologias

voltadas à educação, visando estabelecer uma ligação entre teoria e prática pedagógica.

Eu amo o que eu faço e quero cada vez mais adquirir conhecimentos em minha vida profissional. Paulo Freire (1996, pg.15) em sua obra no diz que,

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (...) Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, para Freire, requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes... É ter certeza de que faz parte de um processo inconcluso, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, portanto há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la. Acima de tudo, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...)

A partir do pensamento de Freire acima citado, podemos perceber que ensinar requer responsabilidade e principalmente respeito às diferenças. E é com estas atitudes que me coloco neste trabalho como pesquisadora que deseja colaborar e aprender com a prática pedagógica.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

A fim de atender ao objetivo dessa investigação que se propõe analisar, de forma compreensiva e aprofundada as causas da repetência e distorção idade-série nas primeiras séries do ensino fundamental, optou-se pelo método descritivo com a utilização das técnicas de observação e entrevistas que evidenciam dados relevantes a pesquisa. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada e as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.

Quanto a análise a pesquisa utilizada foi a qualitativa, que incluiu entrevistas, e observações realizadas diretamente pelo pesquisador. Houve uma interligação entre o pesquisador, o grupo e a escola.

É através das experiências, do conhecimento de cada um, construído nas relações com os outros e com o ambiente que elaboramos e re-laboramos ideias sobre as situações complexas que surgem no nosso cotidiano, desse modo, não é possível conceber a aprendizagem como um processo mecânico, automático.

No entanto, há ênfase em se pensar que o processo de aprendizagem acontece através da transmissão de conhecimento, não havendo interesse ou talvez consciência da necessidade de ampliar o potencial do educando, trabalhando conteúdos que sejam significativos e utilizando metodologias que possibilite ao aluno fazer relação entre o que está aprendendo e a sua vida.

A observação teve papel fundamental na pesquisa com essa turma do 4º ano (os principais sujeitos da pesquisa são três alunos, em que os nomes utilizados serão fictícios, esses alunos possuem evidentes dificuldades de aprendizagem). A observação consistiu na participação do pesquisador no grupo, e na comunidade das crianças na qual se está investigando, participando efetivamente como membro que toma conhecimento da vida deste grupo a partir do interior do mesmo.

A observação foi de grande importância para análise dos resultados, pois permitiu o conhecimento da realidade de cada sujeito, exigindo também o respeito às informações pessoais confiadas ao pesquisador. Ela também serve de objeto principal da investigação, permitindo ao pesquisador valer-se de seus

conhecimentos e experiências pessoais na compreensão e interpretação dos acontecimentos, sendo que a reflexão pessoal é fator de grande importância neste tipo de pesquisa.

4 PROCESSO LEITURA E ESCRITA

Tradicionalmente a aprendizagem da leitura e escrita é concebida como processo desenvolvido necessariamente na escola. Em contrapartida tal concepção é discordante se compreendermos que vivemos em uma sociedade letrada onde propagandas verbais e não-verbais encontram-se presentes em todo lugar. A criança é sujeito participante em contato constante com esses materiais, os quais transmitem uma formação funcionando como meio de interação entre ela e o ambiente.

Ao estarem expostas a esses materiais desde o seu nascimento, podemos concluir que a criança inicia o seu processo de leitura e escrita antes da escolarização. É a partir desse entendimento que Vygostsky (1995) diz que o aprendizado da escrita é iniciado pela criança muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras.

A ideia pertinente a esse modo de pensar fundamenta-se no controle do processo de alfabetização pela escola. Logo para ela a aprendizagem deve realizar-se na escola. Porém, o que percebemos é que essa restrição não é aceita pela criança se considerarmos a experiência que ela vivencia no cotidiano. Neste contexto, não se pode afirmar que existe uma idade definida e uma professora à sua frente para a criança aprender a ler e escrever. Em seu dia-a-dia ela está sempre se esforçando para compreender o mundo que a rodeia, levantando problemas e buscando descobrir respostas que respondam seus questionamentos, adquirindo maneira de se relacionar com o mundo. A busca da habilidade na leitura e na escrita também não deixa de estar atrelada à forma de interagir com os outros sujeitos da sociedade.

Daí a necessidade do professor partir deste entendimento para elaborar sua proposta pedagógica de modo que possibilite o desenvolvimento da leitura e da escrita de acordo com as condições em que possibilite o desenvolvimento da leitura e da escrita de acordo com as condições em que se encontra cada criança e não do coletivo, porque o que se tem presenciado é a realização de atividade única para a classe inteira, esperando que todos demonstrem o mesmo nível de aprendizagem, numa classe em que há ritmos diferenciados de aprendizagens. É importante o

professor identificar o aprendizado que seu aluno domina e o que precisa para desenvolver as estruturas mentais que ainda não foram organizadas.

O aluno é um ser social com cultura, linguagens e valores específicos. Quando apresenta dificuldades de aprendizagem deve ser levado em conta sua individualidade, particularidade, ou seja o professor precisa trabalhar a diferença, descobrir as potencialidades de cada aluno para então partir em busca do desenvolvimento de sua aprendizagem, transformando-a em sujeitos preparados para enfrentar o mundo e não para a evasão escolar.

Alunos que reprovam vários anos na mesma série são mais comuns do que se pode imaginar. Essas crianças sentem que a escola não foi feita para eles e se evadem. Segundo Freire (1999, p.35), “os alunos não evadem da escola e sim é a escola que os expulsa”. Quem realmente falhou, o aluno ou a escola? Esses alunos reprovados retornarão no ano seguinte?

Pode-se dizer que o ensinar e o aprender, a ler e escrever se deslocam e se diluem nas questões disciplinares. Assim sendo, o processo de alfabetização como interação e diálogo é totalmente desconsiderado. A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as considerações de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita, produzidas pela escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Esse é um dos motivos pelos quais elas evadem.

Na recente pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1979) sobre psicogênese da linguagem escrita, as autoras apontam justamente que os métodos de alfabetização e os procedimentos de ensino baseados em concepções adultas não estão de acordo com os processos de aprendizagem e as progressões das noções infantis sobre a escrita. Partindo do pressuposto de que a criança é sujeito ativo e conhecedor, elas indicam a importância de se compreender a lógica interna das progressões infantis sobre a escrita, mostrando que as crianças exigem de si mesmas uma coerência rigorosa no processo de construção do conhecimento.

Assim também, Ferreiro e Palácio (1982, p. 14) argumentam que:

Apesar dos esforços dos docentes para fazerem as crianças compreenderem de imediato as correspondências fonéticas que estão na base do sistema de escrita alfabética, isto não ocorre, o que não quer dizer que as crianças não aprendam. Elas aprendem e avançam. Recebem informação e a transformam...O processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança.

Nesse sentido, o trabalho de Ferreiro e Teberoski (1979) também argumenta a favor de um processo de construção individual do conhecimento, processo este que supõe, obviamente, uma interação do sujeito da aprendizagem com um determinado objeto do conhecimento, que é a escrita.

Do ponto de vista do construtivismo, do processo de estruturação do pensamento piagetiano, o sujeito é o construtor do conhecimento. O sujeito epistemológico é o mesmo em todas as culturas (PIAGET, 1979). A construção desse conhecimento é norteadada por uma exigência (intrínseca) lógico-matemática, o que consistiria num universal cognitivo. A função simbólica, como possibilidade de representação, é analisada por Piaget como um processo individual, distinta e paralelamente ao desenvolvimento lógico-matemático e a linguagem, como um caso particular da função simbólica, é, para Piaget, um “produto da inteligência” (PIAGET, 1975). A função simbólica é uma derivação necessária da inteligência sensório-motora (PIAGET, 1979). Como se dá essa “passagem” na teoria piagetiana, isto é, como a linguagem deriva das ações sensório-motoras, constitui grande polêmica.

Ferreiro e Teberoski (1979) analisam a relação da criança com a escrita, como objeto de conhecimento, independente das condições de interação social e das situações de ensino. Assim, como elas mesmas afirmam, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa no âmbito da psicologia cognitiva. Mas o trabalho em sala de aula, portanto, o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais.

Que informações as crianças recebem (de quem?) e como as transformam? Quantas hipóteses podem surgir e com relação a que aspectos da escrita? Funções sociais? Configurações? Dimensão simbólica? Mecanismos? Metalinguagem? Além disso, de quantos recursos as crianças lançam mão? Quantos esquemas elas desenvolvem em interação não só com a escrita, mas com os “outros” que usam, veiculam e “ensinam” a escrita?

Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1979, pg.31) afirmam que, “em meio a realidade enfrentada pela educação na América Latina é preciso perceber as duas faces da alfabetização: adultos (é necessário sanar a carência existente) e crianças (prevenir para que não se tornem analfabetos)”.

Um dos grandes problemas percebidos é o de que o repetente geralmente torna-se um desertor. E de quem é a culpa? Do próprio sujeito? Ou seriam as inúmeras razões étnicas, sociais, econômicas, geográficas as responsáveis pelo fracasso escolar?

Na verdade o fracasso escolar é um problema social, pois a escola acaba por selecionar, excluir e só faz crescer as desigualdades sociais.

Segundo Rosa Maria Antunes Barros (1999), todos os anos chegam à escola pública umas poucas crianças que sabem ler, mas a maioria ainda vai aprender. E muitas pessoas se perguntam: *Como será que algumas crianças se tornam leitoras antes de estudar as lições da cartilha? Será que são mais inteligentes?*

Por outro lado, muitos também refletem: *Por que algumas crianças levam dois, três, quatro anos, ou até uma vida (no caso os adultos analfabetos) para aprender a ler?* Com certeza, na maioria dos casos não se trata de um distúrbio, pois um dia eles aprendem, sabemos disso.

Conversando com os pais, e até mesmo com essas crianças leitoras, descobrimos coisas interessantes. Eles dizem, por exemplo:

- Aqui em casa lemos a Bíblia todos os dias; meu filho sempre pergunta onde está escrito o que escuta a gente ler.
- Gosto de ler histórias para ele e apontar onde estou lendo.
- Acho bom as crianças saberem o que está escrito nas embalagens e, por isso, leio sempre para minha filha, que me enche de perguntas.
- Ganho gibis velhos da minha patroa e dou para a minha filha brincar de ler.

É fascinante ouvir os pais contarem essas histórias e tantas outras, observar o interesse das crianças pela palavra escrita, e mais bonito ainda, ver como esses pais, sem perceber, estão o tempo ensinando aos filhos a respeito da leitura. Nessas situações, os adultos são verdadeiros parceiros, são informantes; usam textos reais, tratam os pequenos como leitores, acreditam que é lendo que se aprende a ler, ainda que nem sempre tenham consciência disso. Para eles, compreender e decifrar o texto são coisas que caminham juntas.

Poderíamos dizer que essa é uma situação privilegiada: pais que dão a seus filhos informações a respeito da escrita. E o que acontece quando os pais são analfabetos? As crianças não aprendem só com adultos, mas também com outras que já sabem ler. Quantas vezes não ouvimos os pais dizerem: *O mais velho estava*

estudando e ele ficava observando; aprendeu praticamente sozinho. E há também o caso das classes multisseriadas, em que alunos com nível de conhecimento bem diferenciado aprendem muito uns com os outros.

Hoje sabemos que, para adquirir conhecimentos, não basta ouvir. Na verdade, as crianças interpretam o que ouvem, pensam e refletem a partir do que já conhecem. Desde muito pequenas, elas podem e devem conhecer os diferentes materiais de leitura, saber para que servem e tentar descobrir o que está escrito.

É por isso que o trabalho com a linguagem escrita é de extrema importância na Educação Infantil. Não se trata de preparar as crianças para o 1º ano, mas sim de oferecer-lhes a leitura e a escrita. As crianças pequenas sempre podem e querem aprender muito.

Mas, o que fazer quando não há adultos informantes, nem irmãos que possam ajudar, nem classes multisseriadas? Nesses casos, o papel de ensinar a ler e escrever cabe somente à escola, mais especificamente ao professor.

4.1 Problemas de aprendizagem

O aprender na escola, especialmente nas etapas iniciais de escolarização, cumpre importante papel no processo de desenvolvimento da criança. Uma diversidade de fatores individuais e ambientais interfere no processo de aprender. Dentre os fatores internos, as variáveis afetivas são consideradas como importantes na compreensão do envolvimento da criança com as situações de aprendizagem, influenciando o desempenho escolar e o desenvolvimento da personalidade. As dificuldades de aprendizagem escolar neste contexto referem-se ao atraso escolar, caracterizado pela reprovação, baixo rendimento, ou prejuízos na aquisição de conhecimentos esperados.

A aprendizagem caracteriza-se como um processo que segundo Wiess (1992), integra o pensar, o sentir, o falar e o agir sendo que as rupturas e inibições neste processo implicam dificuldades.

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

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

Nessa conceituação o corpo é considerado a infra-estrutura neurofisiológica cumprindo a função de mediador da ação; a condição refere-se às estruturas que permitem a organização dos estímulos e do conhecimento; e a dinâmica do comportamento caracteriza-se como o processamento da realidade e a ação sobre o meio.

Os aspectos afetivos, juntamente com os cognitivos e biológicos são comumente identificados como fatores individuais, internos na criança, que isoladamente ou se interação determinam as condições de aprendizagem.

A escola e a família como fatores externos podem ser considerados fontes de recursos ou de limites para a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (MARTURANO, 1997).

Na maioria das culturas o ingresso da criança na escola corresponde a uma fase de desenvolvimento socialmente decisiva, nessa etapa a criança experimenta a necessidade de ser reconhecida pela realização das tarefas valorizadas pelo meio ambiente.

Segundo Lindahl (1988) as diferenças e especificidades na busca de realização e competência são determinados em grande parte pelas expectativas que a própria criança, sua família e a escola desenvolverão em relação a escolarização.

Variáveis externas e internas se aproximam nessa concepção, sugerindo a interdependência desses fatores na medida em que as variáveis internas refletem de certo modo seu contexto de inserção.

O processo de aprendizagem se efetiva de forma favorável na medida que a criança desenvolve estratégias de aprendizagem, acessando para tal recurso cognitivos, metacognitivos e afetivos.

Martin e Marchesi (1995) ao analisarem o processo de aprendizagem enfatizam que a aquisição de informações depende tanto do conjunto de habilidades e conhecimentos prévios do indivíduo quanto das suas habilidades metacognitivas, ou seja, de sua capacidade de controle sobre seus processos cognitivos.

Os problemas de aprendizagem e o prejuízo no rendimento escolar durante muito tempo foram relacionados a deficiências em habilidades específicas, o que segundo Martin e Machesi (1995) limita a compreensão do problema, em função dos

limites encontrados no estabelecimento de uma relação direta entre o prejuízo na dimensão psicológica e o rendimento acadêmico.

O fracasso escolar, segundo Fernandez (1990), pode ser relacionado a causas externas e internas à estrutura familiar e individual da criança. As causas externas, ligadas a uma ação educativa inadequada, favoreceriam problemas de aprendizagem, enquanto fatores internos, relacionados à história pessoal da criança, favoreceriam os problemas de aprendizagem como sintomas de inibição que restringem as potencialidades cognitivas, caracterizando um aprisionamento da inteligência e a perda do desejo de aprender.

A exposição a situações de fracasso implica desaprovação, podendo favorecer outros fracassos com efeitos adversos, influenciando a capacidade produtiva, a aceitação pelos pares e a autoestima. O sucesso escolar, por outro lado, favorecem o desenvolvimento a valorização e a autoestima.

No processo de aprendizagem escolar, o desempenho, a motivação e a persistência frente às tarefas escolares, segundo Schunk (1995 apud FUNAYAMA, 2008) são influenciados pelas percepções e julgamentos dos estudantes sobre as suas próprias capacidades.

Analisando-se a diversidade de fatores associados ao aprender e as dificuldades presentes nesse processo, caracterizam-se uma situação complexa de interdependência, onde os recursos individuais e as condições do meio influenciam no processo de aprender e este como resultante influencia o desenvolvimento da criança e as suas expectativas de realização.

4.2 O diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e as múltiplas dimensões envolvidas

A relação entre a criança e o conhecimento se explicita de forma mais clara com o ingresso na escola, sendo as dificuldades encontradas no processo de aquisição trazidas como queixas em solicitações de avaliação diagnóstica (SOUZA, 1995).

A capacidade de aprender na escola apresenta-se para a criança como uma etapa fundamental do seu processo evolutivo maturacional, estando na nossa

cultura, segundo Lindahl (1988) relacionada à possibilidade de sucesso ou fracasso também em nível social.

Várias dimensões precisam ser consideradas quando se toma a aprendizagem como um indicador na compreensão do processo de desenvolvimento. Dentre estas incluem-se os afetos, as emoções, que conjuntamente com os recursos maturacionais em nível biológico, os recursos cognitivos e o significado social do saber se fazem presentes, contextualizando as condições de aprendizagem e de desenvolvimento.

O diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, como elemento do desenvolvimento da personalidade, constitui-se em uma situação complexa, que envolve estas dimensões, como elementos que expressam o nível de aquisições até o momento atual, funcionando como um diagnóstico das possibilidades futuras.

Nesse sentido, a capacidade de aprender na escola expressa mais que uma adequação a essa situação específica, fornecendo indicadores dos recursos e limites da criança para lidar com as situações de vida.

Considerar estas múltiplas dimensões tem implicações diversas que envolvem:

- a) As condições de contexto favorecendo o aprendizado ou perpetuando a dificuldade;
- b) As condições pessoais de interação com o meio, compreendendo a manutenção e transformação da própria identidade;
- c) As diferenças culturais, que influenciam e dão significado ao saber.

Na situação escolar, o processo de regulação das emoções das crianças é bastante testado, na medida em que as solicitações têm em geral um caráter coletivo.

O fracasso escolar, nesse contexto, pode ser favorecido por condições diversas que envolvem a criança, a família e a escola, caracterizando a presença de estresse que age sobre os recursos adaptativos e de enfrentamento da criança, requerendo suporte psicossocial (MATURANO; LINHARES; PARREIRA, 1993).

O desempenho da escola, o sucesso e o fracasso escolar, sob essa perspectiva, segundo Burochovitch (1994 apud FUNAYAMA, 2008) constituem-se em um fenômeno multideterminado, sendo relevantes para a sua compreensão não somente os eventos e experiências em si, mas as interpretações e atribuições causais que os sujeitos conferem às mesmas.

Nunes (1990), estudando crianças na fase inicial de escolarização, observou uma relação significativa entre o fracasso escolar e o desamparo adquirido.

Analisando-se o padrão adaptativo das crianças dos três grupos estudados pode-se observar em todos eles a presença de situações conflitivas.

Quando se analisou o padrão adaptativo das crianças bem-sucedidas na escola observou-se que a busca de realização esteve acompanhada de alto custo emocional. Nesse sentido, o bom rendimento escolar isoladamente não pode ser considerado um indicador de saúde mental, embora tenha-se observado a relação deste com o nível de desenvolvimento.

No grupo de crianças com atraso escolar, identificadas como necessitando de assistência, observou-se que o padrão adaptativo se efetivou pela restrição e apatia frente às experiências, com dificuldades no processo de socialização e vivências de desamparo. Já as crianças com atraso escolar, não identificadas como necessitando de assistência, denotaram um padrão adaptativo que se pelo distanciamento das experiências, envolvendo-se pouco com o meio, tendendo a priorizar a satisfação das necessidades imediatas.

Delinearam-se perfis e padrões adaptativos diversos nos três grupos, contudo como ponto em comum evidenciou-se a necessidade de suporte para esta fase inicial de escolarização, de forma a favorecer a utilização dos recursos e o intercâmbio entre as necessidades internas e as demandas do meio.

Abordar o tema da avaliação psicológica e as dificuldades de aprendizagem remete a múltiplas questões, envolvendo, entre outras, o significado da aprendizagem, o desenvolvimento da personalidade e a complexidade da avaliação.

Como comentários finais, vale destacar a importância de se considerarem os múltiplos fatores envolvidos no processo de aprendizagem e suas influências no desenvolvimento da personalidade. Faz-se necessário ponderar a contribuição destes fatores em um dado contexto, em cada caso em particular, no sentido de evitar o risco de supervalorização ou de reducionismo das dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à necessidade de se ter em conta, em se tratando de crianças, pela própria situação de desenvolvimento, que a avaliação psicológica pode favorecer dados que reflète uma situação provisória, e não um diagnóstico definitivo fixo e imutável.

Nesse sentido, pode se considerar que a avaliação diagnóstica dos aspectos afetivos envolvidos no processo de aprendizagem permite uma aproximação das múltiplas questões relativas ao bom desempenho e ao atraso escolar, abrindo perspectivas para uma melhor compreensão da criança na sua interação com a realidade e o conhecimento, instrumentando, desse modo, formas de intervenção fundamentadas nos indicadores de dificuldades e na identificação dos recursos para o desenvolvimento.

5 AMBIENTE FAMILIAR E APRENDIZAGEM ESCOLAR

O presente capítulo trata das influências familiares sobre o aprendizado escolar. São examinados recursos como ambiente físico, materiais educacionais, envolvimento dos pais, interação pais-filhos, linguagem, clima emocional, práticas educativas e crenças dos pais. O conhecimento desses fatores e das múltiplas formas como eles atuam tem implicação para prática psico-pedagógica junto a crianças que apresentam dificuldades no aprendizado escolar.

A influência do ambiente familiar no aprendizado escolar é amplamente reconhecida. Em nosso meio o ensino deteriorado e condições sociais precárias são obstáculos ao esclarecimento das influências familiares sobre o processo de escolarização da criança. Ao examinar esse tema, é preciso cautela para não adotar posições extremas, seja isentando a família de qualquer influência, seja atribuindo a ela toda a carga de responsabilidade pelo desempenho escolar do aluno. O objetivo é avaliar, á luz de pesquisa sobre a questão, o impacto do ambiente familiar sobre o aprendizado escolar. São focalizados os recursos do ambiente familiar facilitadores do desempenho escolar e os modos de ação ambiental sobre o progresso acadêmico.

Algumas condições presentes no ambiente familiar têm sido consideradas como relevantes para a aprendizagem escolar. Elas podem, quando apropriadamente dispostas, facilitar essa aprendizagem. Essas condições são focalizadas brevemente a seguir.

5.1 Organização do ambiente físico e a disponibilidade de materiais educacionais

Entre os recursos cujo efeito é positivo, pode-se citar a disponibilidade de jogos e materiais educacionais variados e adequados ao nível de desenvolvimento da criança; a diversidade e adequação de elementos provocadores de pensamento nos brinquedos; a presença de jogos que potencializem as habilidades cognitivas e

a aprendizagem de conteúdos relevantes para a escola; a presença de livros de consulta ou outros materiais de leitura; espaços próprios, onde a criança possa realizar estas atividades, bem como estudar, fazer lição de casa etc. (CUBERO; MORENO, 1995).

É preciso lembrar que a mera presença, no lar, de recursos e materiais compatíveis com o que se ensina na escola não é condição suficiente para promover o progresso escolar da criança; os ambientes familiares que contribuem para o bom desempenho na escola, além de mais seguros e calmos, permitindo à criança concentrar-se em uma atividade, também incluem adultos com tempo e disposição para interagir com os filhos (MARTINI, 1995 apud FUNAYAMA, 2008). Portanto, os recursos do ambiente físico só facilitam a aprendizagem quando os pais funcionam como mediadores, ajudando as crianças a usá-los. Essa condição nos remete ao segundo item a ser examinado.

5.2 O envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento dos filhos

Pode-se entender esse envolvimento como o interesse ativo dos pais na criança, o investimento de tempo e de recursos na sua criação e educação. Isso inclui não apenas atenção aos assuntos escolares dos filhos, mas também uma postura mais centrada na criança. Através de seu envolvimento, os pais fornecem os recursos emocionais essenciais ao desenvolvimento de um senso de competência, tanto quanto recursos mais concretos, como, por exemplo, assistência nas lições de casa, que contribuem para um melhor desempenho na escola. O envolvimento dos pais se traduz em interações voltadas para a assistência ao desenvolvimento da criança, o encorajamento de seus esforços de autonomia e o arranjo de experiências sociais e culturais enriquecedoras (BRADLEY; CALDWELL; ROCK, 1988 apud FUNAYAMA, 2008).

Exemplos simples da vida cotidiana ilustram o envolvimento dos pais: ler para a criança e ouvir sua leitura quando ela solicita; promover e compartilhar atividades de lazer, passeios e férias; assistir à TV junto com a criança e estimular a conversa sobre o que é visto; dar supervisão e sugestões relativas ao trabalho escolar; perguntar sobre a escola; monitorar as saídas, companhias e amizades.

É evidente que, para sustentar um elenco de atividades e arranjos dessa natureza, uma condição prévia é importante: que os pais sintam prazer em dedicar parte do seu tempo a atividades conjuntas com a criança.

Entre os efeitos positivos do envolvimento dos pais, pode-se citar: a facilitação do desenvolvimento cognitivo e metacognitivo; melhor desempenho escolar global, em matemática e em linguagem; maior ajustamento em sala de aula.

5.3 Interação pais – filhos e uso da linguagem no lar

O compartilhamento de atividades lúdicas e as conversações mantidas entre pais e filhos, sendo facilitadores do desenvolvimento linguístico e cognitivo, contribuem indiretamente para o aprendizado escolar. São estimuladoras atividades como contar coisas para a criança, fazer comentários sobre o mundo que a cerca, ter disposição para responder e formular perguntas, utilizar palavras que a criança conhece ou está prestes a conhecer (MORENO; CUBERO, 1995).

No que diz respeito às interações, parecem ser cruciais alguns componentes do processo como: a reciprocidade, ou seja, a disposição do adulto para responder às iniciativas de contato da criança e não apenas conversar quando ele próprio, o adulto decide fazê-lo; a variedade e o significado do conteúdo desses diálogos; e o papel ativo desempenhado pela criança. Entretanto, isso não significa de modo algum que os pais devam assumir um estilo passivo, esperando que as crianças descubram tudo por si mesmas; o papel do adulto será sempre o do mediador, que estrutura e direciona as atividades para provocar experiências enriquecedoras (RUTTER, 1995 apud FUNAYAMA, 2008).

No que se refere ao uso da linguagem, é importante o processo de descontextualização. Sigel, Stinson e Flaughner (1991) investigaram os processos que levam a um melhor desenvolvimento cognitivo das crianças, a partir da comunicação que elas estabelecem com os pais cotidianamente. A teoria do distanciamento, elaborada pelo primeiro autor, sustenta que os pais que propiciam um maior desenvolvimento de atividades representacionais em seus filhos são aqueles que usam estratégias de distanciamento na conservação; ou seja, eles colocam uma exigência cognitiva para a criança, para que ela mentalmente se

afaste do que está acontecendo no presente. Quando usadas por pais ou outros membros da família, estratégias de distanciamento criam um ambiente cognitivo em que a criança é estimulada a reconstruir acontecimentos passados, antecipar o futuro ou assumir várias perspectivas em relação ao presente. A criança é levada a empregar a imaginação quando age sobre os objetos, pessoas ou eventos, a efetuar inferências e buscar alternativas na solução de problemas. Este conceito de distanciamento está relacionado ao de descontextualização, na medida em que obriga a criança a distanciar-se do contexto presente para operar sobre ele.

Sigel (1991) mostra que o grau em que os pais empregam estratégias de distanciamento se relaciona com o desenvolvimento cognitivo das crianças e o funcionamento escolar subsequente.

Com base no ambiente familiar, verificando as associações entre condições ambientais e o desempenho da criança, tem-se que o nível de elaboração da escrita pela criança está positivamente associado a uma diversidade de recursos no ambiente familiar. As crianças com produção de melhor qualidade têm, mais que as outras, recursos como rotinas regulares (por exemplo, hora certa para almoçar) e regras definidas (fazer lição antes de brincar); elas compartilham atividades com os pais e dispõem de livros infantis, obras de referência e brinquedos estimuladores do desenvolvimento em casa.

O atraso escolar está negativamente associado à presença de recursos e mostra associação positiva com circunstâncias adversas no contexto familiar. Conversar com os pais sobre a escola, poder recorrer à mãe quando precisa de ajuda e ter horário certo para fazer lição são outras condições associadas inversamente ao atraso.

As crianças mais atrasadas na escola são as que recebem menos supervisão dos pais (na lição de casa, no estudo para as provas e no acompanhamento das notas e frequência); suas famílias têm menos rotinas com horário definido e menos oportunidades de se reunirem, quando comparadas às famílias de crianças com pouco ou nenhum atraso escolar.

O acúmulo de circunstâncias adversas crônicas e o somatório de eventos adversos agudos, presentes e passados, têm associação positiva com atraso. Situações adversas específicas que aparecem associadas ao atraso escolar foram alcoolismo severo do pai ou da mãe e dificuldades financeiras. Há indícios de condições adversas incidindo sobre as mães, em um número significativo de casos.

Problemas de comportamento, que nessa população específica chegam a afetar 76% das crianças, estão associados à presença de circunstâncias adversas, a dificuldades no relacionamento entre pais e filhos e à menor oferta de recursos promotores do desenvolvimento.

Uma vez caracterizado, se bem que preliminarmente, o ambiente familiar de crianças com dificuldades escolares em nosso meio, podemos recolocar a questão formulada no início desta seção: Em que medida os resultados de pesquisas sobre a influência do ambiente familiar no aprendizado escolar podem contribuir para o atendimento psicopedagógico a crianças que apresentam problema nesse aspecto do seu funcionamento?

Considerando-se o conjunto de pesquisas revistas neste texto, uma primeira implicação dos resultados é que a intervenção mais eficaz deveria ter início nos anos pré-escolares, antecipando-se ao aparecimento das dificuldades. Contudo, os resultados que apóiam a primazia do ambiente contemporâneo e os efeitos transacionais são animadores. Eles enfatizam o efeito benéfico dos recursos atuais e a possibilidade de influências que possam quebrar uma cadeia de eventos adversos, permitindo uma postura otimista, mesmo quando a dificuldade já está instalada e uma segunda implicação diz respeito à necessidade de avaliar cuidadosamente os recursos do ambiente familiar, com vistas ao planejamento da ajuda psicopedagógica. O procedimento de entrevista semi-estruturada favorece um rastreamento abrangente, ao mesmo tempo que permite a investigação de particularidades, quando isso seja de interesse. Um roteiro para essa finalidade pode incluir tópicos relativos ao funcionamento da criança de tal forma que este possa ser contextualizado mediante as informações referentes à família.

Uma terceira implicação é a necessidade de envolvimento dos pais no processo de ajuda. Além de medidas no sentido de identificar, ativar e potencializar recursos do ambiente familiar, que facilitem aprendizagem escolar e o desenvolvimento global da criança, pode-se estimular a família a buscar os recursos presentes na comunidade, visando experiências favorecedoras do desenvolvimento e da socialização. É importante que essas experiências sejam compartilhadas com os pais. Por exemplo, visitas a museus, zoológicos, sítios históricos e outros lugares de interesse podem ser incentivadas, com sugestões para o máximo aproveitamento de cada oportunidade. Se, por limitação financeira, as famílias não podem visitar

lugares com ingresso pago, elas podem selecionar e discutir programas de televisão que atendem ao mesmo objetivo.

Um simples percurso de ônibus ou a pé pode ser aproveitado para desenvolvimento da linguagem e ativação da curiosidade e de processos cognitivos como observação, comparação, formulação de hipóteses.

Kellaghan et al (1993) relatam que é possível obter modificação em variáveis do ambiente familiar, com intervenção de tempo limitado. A orientação e o suporte escolar estão entre as mais suscetíveis à mudança, segundo esses autores. A provisão de informação específica sobre materiais e estratégias para reforçar as lições da escola podem aumentar a disponibilidade, a qualidade e a frequência da orientação e do suporte escolar que os pais dão a seus filhos. Similarmente, as opiniões e atitudes em relação ao aprendizado escolar dos filhos podem ser modificadas ao longo do tempo, se os pais recebem evidência que motive tal mudança. Outras variáveis menos sensíveis à intervenção, porém com possibilidade de mudança, são aquelas relativas às rotinas domésticas. Em geral, embora os pais sejam resistentes em mudar a estrutura a as rotinas estabelecidas no lar, eles podem aceitar a opção por atividades mais educacionais quando se demonstra o benefício de tais atividades; apesar de os pais frequentemente não poderem oferecer materiais de aprendizagem (livros, revistas, jornais) ou brinquedos e jogos que poderiam ser usados para explorar e discutir idéias e eventos, eles são capazes de oferecer oportunidades para pensar e imaginar.

Admitida a necessidade de envolvimento dos pais, e independentemente de ser ou não necessário o acompanhamento clínico, uma quarta implicação diz respeito direto, que os pais têm, de acesso à informação sobre o que eles podem fazer para facilitar o aprendizado escolar de seus filhos. Alguns princípios básicos podem nortear um trabalho sistemático de informação aos pais, como por exemplo: trabalhar com atividades concretas e estruturadas em vez de tentar apenas ensinar princípios gerais; manter contato e interação ao longo de vários meses (seis meses é um período indicado), o que ajuda a consolidar e reforçar os conceitos e princípios. Parece haver vantagens em oferecer oportunidades para sessões individuais, em associação com grupos de pais coordenados por um facilitador, pois alguns pais necessitam desse contato individual antes de se aventurarem nos encontros de grupos. Os grupos, por outro lado, oferecem a oportunidade de compartilhar ideias e

desenvolver redes de suporte com outros pais; isso pode ser um fator crítico para encorajar os pais a tentarem novas estratégias com seus filhos em casa.

Assim, programas informativos em forma de encontros, cursos e vivências podem ser disponibilizados para os pais, desde que atendam a alguns requisitos como a participação ativa, com oportunidade de compartilhar experiências com outras famílias, e o respeito aos seus valores e crenças.

Uma última implicação a ser assinalada diz respeito ao enfrentamento das circunstâncias de vida adversas que podem estar contribuindo para as dificuldades atuais da criança. Nos casos em que coexistem eventos de vida adversos e sobrecarga materna, não basta informar a mãe quanto às formas de ajudar a criança a enfrentar a dificuldade escolar, pois isso seria mediadora do processo de ajuda, é preciso cuidar de seu bem-estar psicológico, oferecendo escuta para alívio das tensões e suporte para enfrentamento dos problemas.

6 ALGUMAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Os problemas de aprendizagem que podem ocorrer tanto no início como durante o período escolar surgem em situações diferentes para cada aluno, o que requer uma investigação no campo em que eles se manifestam.

Qualquer problema de aprendizagem implica amplo trabalho do professor junto à família da criança, para analisar situações e levantar características, visando descobrir o que está representando dificuldade ou empecilho para que o aluno aprenda.

É importante ressaltar que, se o professor não conhece as manifestações próprias do pensamento infantil para as várias faixas etárias, terá dificuldade em identificar o estágio em que o aluno se encontra.

Contando com seus conhecimentos na área da Psicologia e da Didática, o professor deve ter em mente uma noção bastante clara do que é normal, problemático e anormal (ou patológico) no comportamento infantil. Vejamos os principais problemas de aprendizagem:

6.1 Dislexia

A dislexia é um dos termos mais utilizados dentro das dificuldades de aprendizagem. Sendo a aprendizagem da lectroescrita tão complexa, as dificuldades que podem se apresentar neste processo são igualmente complexas. Compreender as causas pelas quais uma criança tem dificuldades na sua lectroescrita é de suma importância para encontrar estratégias adequadas para enfrentar sua dificuldade. Nem todas as crianças que tem dislexia apresentam as mesmas características, sendo a única característica comum, apresentarem dificuldades na lectoescrita. Ao ser a leitura e escrita os mediadores do ensino na grande maioria das escolas, encontramos uma alta porcentagem de crianças que carecem dos instrumentos básicos para uma escolarização bem sucedida.

Antes de analisar os fatores das dificuldades na aprendizagem da leitura é importante compreender o que se denomina “dislexia” e o que chamamos “atraso leitor”.

Habitualmente diz-se que uma criança é disléxica quando encontra dificuldades da leitura apesar de ter um desenvolvimento intelectual adequado para esse processo.

Existem alguns autores que fazem uma diferenciação entre leitores com atraso e sujeitos disléxicos. Com isso, referem-se às crianças que têm um atraso de dois ou mais anos na aprendizagem da leitura e que pode ser devido a fatores emocionais, motivacionais, socioculturais ou educativos. No caso da dislexia, nenhum dos fatores mencionados é a causa explicativa, o que não exclui que algumas crianças que apresentem dislexia tenham algumas das características mencionadas, associadas ao seu problema.

Como foi analisado anteriormente, a lectoescrita exige tanto os aspectos perceptivos visuais como os auditivos. Intervém nesse processo ambos os hemisférios; no reconhecimento da palavra como um todo intervém o hemisfério direito, no reconhecimento de grafemas e fonemas intervém no hemisfério esquerdo.

Por outro lado, não existe uma criança disléxica; cada criança que apresenta dislexia é um caso único. Devido ao que mencionamos sobre a complexidade do processo, se existe uma disfunção numa área cerebral e suas respectivas conexões com áreas corticais, os sinais que apareçam terão traços particulares. A complexidade do processo lectoescritor levou a classificações complexas da dislexia.

Border (1973) classifica como dislexia disfonética, diseidética e mista. Mattis (1975) classifica-as como dislexia com alteração primária da linguagem, dislexia com transtorno articulatorio grafomotor e dislexia com transtorno visoperceptivo.

Risueno (2005) propõe uma classificação que recebe contribuições de alguns cientistas.

1. Dislexias - disgrafias linguísticas ou disfonéticas

Por processamento auditivo.

Por falhas na estruturação da linguagem.

2. Dislexias - disgrafias visomotoras ou diseidéticas

Disgestálticas

Grafomotoras

As dislexias disgrafias linguísticas ou disfonéticas são transtornos específicos da aprendizagem que apresentam falhas no processamento preceptivo auditivo e em especial daquilo que se escuta e a expressão oral da leitura ou gráfica da escrita.

Quando existem falhas das gnosias no processamento auditivo, ou seja, por processamento auditivo, é quando não há uma discriminação correta ou são desconhecidos os fonemas que compõem as palavras ouvidas. Existem também conseqüentemente falhas na expressão escrita nos casos de ditados. Estas falhas não ocorrem por existir uma hipoacusia, ou seja, a criança escuta bem, porém não há um adequado processamento dos fonemas no seu cérebro. Entre as características que apresentam as crianças com este problema podemos mencionar:

- Dificuldades no ditado
- Substituições: mudanças de letras por outras de fonética similar.
- Inversões: modificação da seqüência das letras ou sílabas em uma palavra. Por exemplo: saca por casa

- Déficit na seqüência da memória auditiva: existe dificuldade de compreender a palavra ouvida. Depende do tamanho da palavra e da familiaridade da mesma.

- Latências, lentidão, falsos arranques: refere-se ao tempo prolongado entre a recepção do estímulo e a chegada ao córtex e o início da resposta adequada. Neste caso o reconhecimento do fonema para transformar-se em grafema demora um tempo excessivo.

- Omissões: supressão de uma ou várias letras ao ler ou escrever. Pode aparecer somente na leitura e não na escrita ou ao contrário. Devem ser descartadas falhas na articulação da palavra que não sejam devidas a disfunções do córtex.

- Agregados: aumentar letras ou combinações de letras ou repeti-las.
- Dissociações: separação inadequada das palavras.
- Má pronúncia em palavras familiares.
- Má identificação da primeira letra com mudança da palavra.
- Soletrar alterado de uma palavra ouvida.
- Dificuldade para fazer rimas.
- Dificuldade para recitar o alfabeto.

Quando as falhas ocorrem por falhas na estruturação da linguagem não se está falando de uma dislexia propriamente dita, mas sim de uma falha sintomática secundária de um transtorno da linguagem. Existem falhas na sintaxe e há uma utilização inadequada das palavras ao falar.

As dislexias - disgrafias grafomotoras referem-se às alterações nas praxias. Podem ser observadas:

- Dificuldades ao escrever.
- Dificuldades de ordenamento sequencial.
- Alterações na motricidade fina.
- Dispraxias ideomotoras nas quais a criança tem consciência dos seus erros.

6.2 Disgrafia

Será disgráfica toda criança cuja escrita seja defeituosa, quando não tem algum déficit neurológico ou intelectual importante que os justifique. Crianças intelectualmente normais escrevem devagar e de forma ilegível, fato que atrasa seu progresso escolar. É um transtorno psicomotor que costuma surgir com parte da síndrome dispráxica ou dentro do quadro da debilidade motora. Surgem também disgrafias ligadas à surdez e aos transtornos de lateralidade. Existem diferentes tipos de disgrafia.

a) *Disgrafias posturais*: referem-se à distintas dificuldades na escrita que se originam de uma má postura ao escrever.

- Apoiar-se sobre a mesa.
- Agarrar-se à cadeira.
- Folha centrada.
- Zoom ocular: precisa aproximar muito a folha dos olhos.
- Folha virada para a direita.
- Escoramento cefálico: a criança sustenta sua cabeça com a mão que não escreve ou apóia a cabeça sobre o braço, ficando apoiado sobre a mesa.

- Braço em forma de gancho: mão colocada acima da linha da escrita, o que a obriga a girá-la em demasia.

- Folha virada para a esquerda.

b) Disgrafias de preensão:

- Palmar: a criança pega o lápis com o polegar e os três ou quatro últimos dedos. O polegar está em cima do indicador.

- Preensão sobre a ponta do lápis.

- Tetradigital: segura o lápis com os quatro dedos.

- Falanges hiperarticuladas.

- Lápis seguro entre o dedo indicador e o médio.

- Bidigital: segurar o lápis com dois dedos.

- Tridigital: com a polpa do dedo médio.

c) Disgrafias de pressão:

- Letras “asas de mosca”: traços muito fracos.

- Letras “amassafolha”: pressão excessiva no traço ao escrever.

- Letra parkinsoniana: pequena, trêmula e rígida.

d) Disgrafias de direcionalidade:

- Descendente

- Ascendente

- Serpenteante

e) Disgrafias de giro: as letras que necessitam de traços circulares na sua execução como a, o, d, g, f e q são feitas com giros invertidos, ou seja, no sentido horário. Isto dificulta o traçado da letra e sua ligação com a letra seguinte.

f) Disgrafias de ligação:

- Falta de ligação entre as letras na escrita cursiva.

- Ligação “simbólica”: escrita das letras coladas entre si, sem as linhas de união definidas.

- Ligação elástica: as letras são separadas e unidas obrigatoriamente com linhas que parecem sobrecarregadas.

g) Disgrafias figurativas:

- Mutilação de letras.
- Distorções de letras.

h) Disgrafias posicionais:

- Verticalidade caída para trás.
- Letras em espelho.
- Confusão de letras simétricas como, por exemplo, b e d.

7 EXPECTATIVAS DO PROFESSOR

Quando o (a) professor (a) assume uma classe, no início do ano letivo, ele (a) tem algumas expectativas e, sobre tudo, deseja ter sob seus cuidados alunos que não dêem trabalho. A literatura sobre esse tema tem demonstrado que os professores atribuem uma importância fundamental à conformidade do aluno em relação aos objetivos da escola. E, nesse objetivo maior, estão incluídos atenção, participação, motivação, responsabilidade, interesse pelo trabalho, constância, respeito às normas de relacionamentos com os colegas e com o próprio professor, enfim adesão as regras do jogo definidos pela escola para alcançar seus objetivos (GILLY, 1980 apud FUNAYAMA, 2008; ROGERS, 1987). Entretanto a satisfação dessas expectativas não é um processo tranquilo. Não existem grupos homogêneos de alunos e é com a diversidade que professores e alunos têm que lidar.

No caso de crianças que iniciam a escolarização formal, espera-se uma certa “prontidão”, que tenham habilidades consideradas preparatórias relacionadas à linguagem e à mecânica da escrita, saber pegar o lápis, utilizar o espaço do papel e atentar para o que diz a professora em suas instruções.

É comum, na escola pública, que estejam numa mesma classe crianças que vêm de ambientes sócio-culturais diferentes e que têm, portanto, repertórios de habilidades de entrada também muito diversos.

No caso específico dos professores dessa unidade escolar, sua preocupação maior, em relação aos alunos, estava ligada não apenas às questões relativas à aprendizagem, mas aos problemas comportamentais que acabavam dificultando a aquisição de conhecimentos, na sua percepção.

Quando as expectativas não são atendidas e o (a) professor (a) se depara com situações embaraçosas, ele (a) busca entender as razões pelas quais o aluno não aprende ou por que exibe comportamento perturbador em sala de aula. Nesse nível de escolaridade, em que a criança parece se interessar mais por quem ensina do que pelo que lhe é ensinado, essas questões são fundamentais. Simão (1986) mostrou que, muitas vezes na compreensão do comportamento atual do aluno, a professora, a qual a autora entrevistou, trazia como elementos explicativos aqueles de cunho privado, mais do que elementos de sua relação com o aluno na situação

atual. Esta pesquisadora encontrou, ainda, que visando otimizar as situações, a professora buscava modificar sua conduta e a do aluno.

No relato dessa professora são identificados seus esforços de ajustamento à conduta do aluno levando-o também a ajustar-se como acha mais razoável.

Parece, pois, que essa busca de relações entre comportamentos, desempenhos e os eventos que os condicionam está presente também na situação escolar.

E, claro, o professor ajustar-se como acha mais razoável.

Alguns estudos, entre eles o de Neves e Almeida (1996) e Moyses e Collares (1997), vêm mostrando o processo de remeter as dificuldades escolares da criança a eventos que ocorrem fora da escola, suas condições de vida, a organização de sua família, desviando o foco da sala de aula, da metodologia de ensino e dos conteúdos curriculares. Isso é verdadeiro. Não se pode deixar de verificar esse mesmo mecanismo no contexto que ora é apresentado. Contudo, é necessário termos em mente que a situação acadêmica, a vivência em sala de aula é um processo interpessoal em que professores e alunos trazem padrões de comportamento, construídos em seu repertório a partir da vivência em situações extraescola, que reproduzirão também nesse contexto. Embora a finalidade maior da escolarização seja a aquisição de conhecimentos, a aprendizagem, a educação formal é um processo social (DOYLE, 1986; FLORIO-RUANE, 1989 apud FUNAYAMA, 2008).

Quantas vezes nos deparamos com situações em que, especialmente nas séries iniciais, um aluno “vai mal” com determinada professora e ao ser mudado de sala e de professor passa a apresentar mudanças positivas em seu desempenho escolar. Isso ocorre mesmo quando o primeiro professor é competente e dedicado. A situação oposta também é verdadeira. Portanto, não basta centrar o foco de análise dos problemas escolares apenas nas questões técnicas, de conteúdo ou de metodologia. É preciso entender que a questão interpessoal é fundamental. A maneira como o professor vê o aluno pode levar a antipatia e simpatias e dificultarão ou facilitarão o relacionamento em sala de aula e, conseqüentemente, afetarão o desempenho escolar do aluno e a forma como o professor o aborda. Como o professor é um, dentro da sala de aula, cabe a ele orquestrar as multiplicidades comportamentais com que se depara entre seus trinta e tantos alunos.

Como demonstraram Machado, Figueiredo e Selegato (1989), em suas pesquisas, há uma parcela significativa de crianças que, de algum modo, exhibe sinais de desadaptação escolar. Eles afirmam que:

Em nossa experiência, na escola onde iniciamos o projeto, o número de crianças que exibiam mais dificuldades em termos absolutos era pequeno, mas significativo, pelo fato de que as manifestações eram perturbadoras, não apenas para a responsável pela classe, mas para as outras crianças também. Dessa forma, julgamos legítimas suas percepções e preocupações. Concordamos, contudo, que não se trata de “mandar a criança para o conserto”, como se nada pudesse ser feito no próprio contexto escolar. É fundamental que uma ajuda externa, quando necessária e possível de ser conseguida, seja complementada pelo trabalho do professor. É oportuno e saudável que a criança passe por um processo de atendimento concomitante à frequência à escola.

Em geral, a criança é remetida a um atendimento psicológico e é comum, infelizmente, vermos pouca troca entre os serviços que atendem essa criança, escola e clínica (privada ou pública). Ao mesmo tempo, é fundamental que o professor reconheça que ele tem instrumentos e recursos para desempenhar-se em sua tarefa, mas também precisa de ajuda. É importante também que se avalie o quanto ele suporta uma situação mais acurada quanto à tomada de decisões sobre o que fazer para minimizar seus efeitos negativos.

8 RELATOS E OBSERVAÇÕES FEITAS NA SALA DE AULA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O fracasso escolar, segundo Fernandez (1990), pode ser relacionado a causas externas e internas à estrutura familiar e individual da criança. As causas externas, ligadas a uma ação educativa inadequada, favoreceriam problemas de aprendizagem, enquanto fatores internos, relacionados à história pessoal da criança, favoreceriam os problemas de aprendizagem como sintomas de inibição que restringem as potencialidades cognitivas, caracterizando um aprisionamento da inteligência e a perda do desejo de aprender.

Partindo da inquietação que eu já tinha sobre os reais motivos que levaram essas crianças chegarem ao 4º ano sem ler nem escrever, e do que eu já conhecia sobre os problemas de aprendizagem, refletindo sobre como alguns pensadores escrevem sobre o assunto, decidi fazer as observações e entrevistas com essas três crianças que são os sujeitos da minha pesquisa.

A turma do 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Luiz Vigna é composta por 14 alunos. Juntamente com o 4º ano, na mesma sala estuda o 5º ano. Portanto a classe é multisseriada.

Alguns alunos residem na Vila aonde funciona a escola e outros vem da zona rural e do assentamento do MST do município. Suas famílias são de classe baixa, muitos não possuindo salário fixo e vivendo em situações precárias, inclusive de higiene, que é o caso dos alunos do assentamento.

Muitos deles não possuem luz elétrica, porém não possuem acesso a nenhuma informação. Outros têm melhores condições de vida, possuindo o principal para seu sustento e uma vida digna.

A religião predominante é a católica, na qual os alunos e suas famílias visitam a igreja periodicamente e estudam catequese.

Os alunos precisam ser motivados o tempo todo para estudar, faltam bastante aula e não tem interesse em aprender coisas novas.

Entre as dificuldades de aprendizagem dos alunos estão dificuldades em distúrbios de leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático (principalmente os

alunos do assentamento). Eles não possuem nenhum estímulo dos pais em casa e não fazem as tarefas solicitadas.

A escola oferece aulas de reforço duas vezes por semana, mas eles faltam bastante, por desinteresse.

Foram observados três alunos no decorrer da pesquisa. Os alunos estão no 4º ano e só lêem soletrando as palavras, estando no nível silábico- alfabético. Não interpretam e não produzem textos. *Tenho 25 alunos, muitos com alguma dificuldade ou outra e a classe é multisseriada. Estou me esforçando muito para que eles aprendam. Foram encaminhados para psicóloga, porém só um dos pais está frequentando a terapia com o filho. Os outros dois pais acham difícil e nunca se interessaram em levá-los.*

Farei algumas observações particulares de cada um. Os nomes usados serão fictícios.

Felipe, 11 anos, veio para a nossa escola este ano, é repetente. Está frequentando o 4º ano. Vive com os pais, com a avó e com uma irmã que estuda na 5ª série. Ele mora no assentamento do MST. Ele está no nível silábico- alfabético. Consegue ler e escrever palavras fáceis como: Pato, Sapo, Bola...

Desde que entrou na série, desenvolveu muito, pois sua auto-estima estava baixa e ele se negava a ler para mim. Com muito diálogo e paciência fui convencendo ele e motivando para os estudos, agora ele já está bem melhor. Faz aulas de reforço e frequenta a psicóloga do município. Quando o questiono diz que gosta muito de conversar com a psicóloga.

Sua dificuldade de leitura maior está nas palavras com ch, lh, nh, nos encontros consonantais como pr, br, bl, fr, flEscreve perfeitamente bem, copiando tudo certinho da lousa.

Na matemática ele consegue resolver cálculos de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Como ele vive no assentamento em precárias condições até de higiene, muitas vezes chega à escola com cadernos sujos e raramente faz os temas.

Estou muito feliz, pois consegui muita coisa com ele, acredito que estou trazendo de volta a auto-estima do Felipe, juntamente com a psicóloga e os demais envolvidos nesse processo.

Como os conteúdos do 4º ano são muitos e ele muitas vezes não acompanha, sempre que posso faço trabalhos diferenciados a ele para garantir o seu aprendizado.

Acredito que se o Felipe voltar a acreditar nele mesmo, conseguirá vencer, sendo alfabetizado em pouco tempo.

Fábio, 10 anos também é aluno do 4º ano. Vive com os pais e um irmão no assentamento do MST.

Veio para a nossa escola, repetente de outra cidade. Conhece todas as letras, mas possui uma dificuldade enorme de juntá-las. Não consegue fazer cálculos com precisão, porém copia tudo perfeitamente da lousa.

Percebe-se que ele possui muita dificuldade de concentração.

O aluno Fábio foi encaminhado para a psicóloga, porém quando questiono porque ele não está freqüentando, ele diz que a mãe não o leva.

Ele também faz aulas de reforço e faz atividades diferenciadas em sala de aula.

Não tem interesse pelos estudos, não participa na sala de aula e nem chama quando tem dificuldades, simplesmente deixa as atividades em branco.

Estou muito preocupada com o aluno, pois existe um descaso muito grande dos pais e ele está desmotivado para os estudos.

Marcus, 10 anos, é repetente e estuda na escola desde a pré-escola.

Reside no bairro, onde está instalada a escola e possui mais dois irmãos que estudam na escola.

Está no nível silábico-alfabético e escreve perfeitamente, copiando da lousa. Escreve e lê sozinho, palavras como: bola, pato, mala... Sua dificuldade maior está nas palavras com as dificuldades ortográficas e com os encontros consonantais.

Chega à escola sempre com preguiça e sono e tenho que chamar sua atenção várias vezes para fazer as atividades. Muitas vezes não quer ler para a mim, dizendo que está sem vontade. Foi encaminhado para a psicóloga, mas a mãe não levou.

Na matemática faz cálculos com as quatro operações, mas com bastante dificuldade. As tarefas de casa, raramente chegam na escola completas.

Perturba bastante a aula com conversas, e fora da sala de aula, seguidamente, briga com os colegas na hora do recreio.

Percebe-se que sua auto-estima está abalada e ele não acredita que um dia vai aprender a ler e escrever como os outros colegas da classe.

9 GESTÃO DA APRENDIZAGEM PARA O SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS

A educação é o objeto de estudo da escola, ela é um instrumento primordial que viabiliza a prática da gestão democrática, pois seu papel é dissipar a filosofia, o pensamento, o comportamento e as relações humanas que os alunos necessitam para viver numa sociedade, pois dessa forma estarão aptos a construir uma visão sólida e crítica da realidade educativa, buscando alternativas coletivas para os problemas no âmbito social e escolar. A organização do trabalho pedagógico é a estratégia educacional para democratizar a gestão do ensino-aprendizagem, então é de suma relevância para um gestor implementar novas formas de administrar, em que a comunicação e o diálogo estejam inseridos na prática pedagógica do docente. Cabe ao gestor assumir a liderança deste processo com competência técnica e política.

Ao assumir esse papel o gestor deve, necessariamente buscar a articulação dos diferentes atores em torno de uma educação de qualidade, o que implica uma liderança democrática, capaz de interagir com todos os segmentos da comunidade escolar. A liderança do gestor requer uma formação pedagógica crítica e autônoma. Nesse sentido, o objetivo é construir uma verdadeira educação com sensibilidade e também com destrezas para que possa obter o máximo de contribuição e participação dos membros da comunidade. Conforme Libâneo (2001, p.102):

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporcionar um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

De acordo com o autor, pode-se observar que a escola precisa ter liderança de um gestor comprometido com a qualidade da educação e com as transformações sociais que possibilite avançar o aluno nos mais variados aspectos: social, político,

intelectual e humano. Organizar o trabalho pedagógico requer enfrentar contradições oriundas das diversas realidades que se encontram numa escola pública, daí a necessidade da escola educar para a democracia, e essa tendência pedagógica deverá ser observada ao longo do caminho.

À pouco tempo, o modelo de gestão escolar se configurava num diretor autoritário e submisso aos órgãos centrais e sua função se restringia a de administrador de determinações estabelecidas pelas instâncias superiores. O processo de autonomia da escola se deu a partir da década de oitenta quando tomaram posse os primeiros governantes eleitos pelo voto direto. A partir daí a discussão por uma educação democrática ganhou amplitude e vários movimentos começaram a incentivar a luta por uma escola participativa, autônoma e de qualidade.

A liderança do gestor é primordial para que o sucesso dos alunos aconteça. Inicialmente é necessário o cuidado com o ambiente da escola, que seja propício e agradável e depois com a formação dos professores. O gestor apoia, subsidia e trabalha com, ou seja, o gestor se junta aos professores, funcionários e aos pais na busca do sucesso dos alunos.

Para Wallon (1954) existe entre o ser e o meio (escola) uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é o domínio biológico inteiramente, mas também o social. A criança vive em constante evolução. As relações que estabelece com o mundo social são sempre novas e se modificam reciprocamente a todo instante em processo marcado pela instabilidade.

À escola, bem como o professor e o gestor, é delegado um importante papel social, que é o de compreender o aluno no âmbito de sua dimensão humana, na qual estão presentes, tanto os aspectos intelectuais quanto os aspectos afetivos que interpenetram todas as manifestações do conhecimento.

A prática educativa deve integrar as dimensões social e individual concomitantemente. Muito dos problemas da educação da época de Wallon perduram até hoje no cenário nacional. Continuamos oscilando entre dois pólos numa luta constante entre a atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Galvão (1995, p.92) diz que:

(...) No cenário atual, é comum que, em nome do respeito aos interesses e necessidades do aluno negue-se a importância de ensino sistematizado e anula-se as possibilidades de intervenção do professor, transformando num mero espectador do desenvolvimento da criança.

Os professores devem superar o autoritarismo dos métodos tradicionais e o espontaneísmo das práticas, contemplando as complexas relações de determinação recíproca que existe entre os sujeitos envolvidos. A pedagogia Walloniana valorizava a expressividade do sujeito, o processo de construção da personalidade em diferentes graus.

Expressar-se significa exteriorizar-se, confrontar-se com o outro, organizar-se. A educação tem importante função no processo de construção do eu inacabado, vivenciado entre crises e conflitos. O gestor educacional precisa encontrar formas de reduzir os conflitos emocionais nas crianças e adolescentes, já que nos adultos são menos frequentes. A escola desempenha importante papel no desenvolvimento sócio-afetivo dos educandos, proporciona uma diversidade de interações, com diferentes membros. O desenvolvimento da criança não é linear, apresenta oscilações, avanços, retrocessos, é o meio social com toda a riqueza de experiências, vivências, aprendizagens e exercícios que proporcionam o desenvolvimento de sua personalidade.

Assim acredita-se que todos na escola: professor, gestor, coordenador, pais devem priorizar a gestão da aprendizagem, ou seja, devem lutar para que os alunos tenham todos os direitos garantidos e que na escola se ocupem de aprender conhecimentos, valores e atitudes para desenvolverem-se plenamente transformando suas vidas e suas comunidades. Não é o que comumente vivenciamos em todas as escolas brasileiras.

Na escola pesquisada, realmente a gestão da aprendizagem deu certo. A minha inquietação sobre a aprendizagem desses alunos que não sabiam ler e interpretar acabou. Percebo que com o meu trabalho desenvolvido em sala de aula como gestora da aprendizagem e com o trabalho da gestora escolar, conseguimos avanços que talvez não teriam acontecido se não houvesse essa parceria.

Os alunos pesquisados já estão lendo e interpretando, a autoestima deles melhorou muito e posso dizer que eles possuem um interesse maior pelos estudos.

Penso que eles precisavam de alguém que acreditasse que eles eram capazes e cobrasse isso deles.

Estou muito feliz com o meu trabalho e o esforço dos meus colegas gestores que também acreditaram que eu poderia alfabetizar esses alunos.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos e das observações feitas é importante relatar que as condições de vida de famílias menos favorecidas do ponto de vista socioeconômico, podem não estar cumprindo bem seus papéis na escola de seus filhos, de outro lado compreendem-se e reconhecem-se suas limitações. E, por contrariar um modelo ideal de família, essas condições mobilizam nelas ações que estariam fora do contexto do ensino e aprendizagem como prioritário, e outros procedimentos como complementares, quando houver o que fazer.

É a família quem primeiro proporciona experiências educacionais à criança, no sentido de orientá-la e dirigi-la. Tais experiências resumem-se em vivências que, algumas vezes, acontece sem que os pais tenham consciência de que estão tentando influir sobre o comportamento dos filhos.

Como afirma Lindgren (1977), este tipo de aprendizagem e ensino em diferentes níveis de consciência dá-se durante todo o tempo, dentro e fora da escola. Os pais e os professores estão sempre ensinando simultaneamente em diferentes níveis de consciência, e as crianças estão sempre aprendendo em diferentes níveis. As coisas ensinadas ou aprendidas conscientemente podem ou não ser importantes e podem ou não fixar-se.

Ainda segundo esse autor “o que é ensinado inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer”. No exemplo citado por ele, um estudante pode esquecer muitas das nações que aprendeu com alguns professores, mas lembra o tipo de pessoas que eram e as atitudes que tinham em relação a ele.

Na família ocorre o mesmo. A criança retém definitivamente os sentimentos que seus pais têm em relação a ela e à vida em geral. Esses sentimentos serão base para o conceito que ela formará de si própria (autoconceito) e do mundo. Uma criança que é desprezada aprende a desprezar-se; uma criança que é amada e aceita, tenderá a desenvolver atitudes positivas para a formação do seu autoconceito.

Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto. Como afirma

Rogers (1961), “ele deverá estabelecer com seus alunos uma relação de ajuda, atento para as atitudes de quem ajuda e para a percepção de quem é ajudado.”

A partir deste trabalho de pesquisa observa-se a importância da afetividade para a gestão da aprendizagem dos alunos. Isto pode concluir tanto teoricamente como na prática, pois percebi o quanto o comprometimento com os alunos faz a diferença para o sucesso dos mesmos.

Os problemas emocionais e comportamentais também interferem no seu aprendizado, principalmente quando estão relacionados com o ambiente escolar, onde a maior parte das crianças das zonas urbanas no mundo ocidental passa seu dia. A escolarização formal tem forte impacto na vida da criança, seja por constituir-se em uma diversidade maior de maneiras de ser, expressões emocionais e comportamentais, seja pelo requisito de assimilação do conhecimento produzido culturalmente. Esse impacto pode ser facilmente assimilado ou não. Assim, a escola pode constituir-se num ambiente em que o não cumprimento de exigências, que não ocorreriam fora dela, possibilitaria a emergência de dificuldades e fracassos. Somando-se esse fator a outros obstáculos presentes na vida da criança, como pobreza material e conflitos familiares, teríamos mais que um evento estressor atuando sobre ela e constituindo-se em obstáculos ao seu desenvolvimento.

Os relatos que apresentei não pretendem, pela falta de rigor metodológico, apoiar-se em qualquer um dos paradigmas, mas levanta questões que seguramente merecem ser aprofundadas por uma abordagem que se atenha ao paradigma do professor reflexivo.

Pretendo aqui ilustrar as conclusões que cheguei com o meu trabalho. Vários fatores desencadearam os problemas de aprendizado dessas crianças citadas nos relatos. Entre eles podemos destacar os seguintes fatores emocionais, comportamentais, ambientais, neurológicos e familiares.

Na trajetória de vida de uma criança, muitas pessoas e instituições têm seu papel na construção do que essa criança é e do que poderá vir a ser. Certamente o professor tem um papel importante, sobretudo se o grupo social da criança, desde o nível microestrutural (família, vizinhança, escola) até o nível macroestrutural (o sistema social, político e econômico), também atribui um valor positivo ao processo de escolarização.

Com essa parceria, consegui realmente que os alunos citados nessa pesquisa, pudessem ter o sucesso escolar tão almejado por todos, principalmente

por eles que já não acreditavam neles mesmos. Muitos foram os progressos alcançados, desde a feitura das tarefas de casa até o interesse nas aulas. Procurei ser bem paciente e carinhosa com eles, conquistando-os e despertando neles o amor pelos estudos.

Assim além da afetividade que citei anteriormente acredito ser fundamental ter um comprometimento de todos os atores da gestão escolar para com a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos. É preciso ter investimento em formação de professores e em pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem, ensino em escolas com classes sociais baixas. Não se pode admitir que ainda encontramos no 4º ano escolar ou muitas vezes também no final do ensino fundamental alunos que copiam perfeitamente, mas não sabem ler e escrever. O que fizeram seus professores? O que fazem os gestores? E o que o governo deixou de fazer?

REFERÊNCIAS

ANTUNES B. Rosa Maria, texto publicado em “*Cadernos da TV Escola*”, MEC/1999.

FÉRNANDEZ , A . **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita**. Ed.Artmed – Psicopedagogia, 1979.

FERREIRO; PALACIO. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**.Print version. Psic: Teor e Pesq. Vol.24 . Brasília. July/ Sept 2008.

FUNAYAMA. Carolina. **Problemas de aprendizagem, enfoque interdisciplinar**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 122p. 3ª edição, 2008.

GALVÃO, Isabel. **Uma reflexão sobre o pensamento de Henri Wallon**. Série Ideias n.20, São Paulo: FDE, p.33-39, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**.5.ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

LINDAHL, N.Z. **Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da teoria de Erick Erikson**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69 (163), pp. 492- 509, 1998.

LINDGREN, Henry Clay. **Psicologia na sala de aula; o aluno e o processo de aprendizagem**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos. 1977. 2 vols.

LINHARES, M.B. M.; Parreira, V.L.C. ; Marturano, A.C. e Sant’ana, S.C. **Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica**. *Medicina*, 26 , pp. 148-160, 1993.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**.10.ed. Petrópolis:Vozes,1991

MACHADO, V.L.S; Figueiredo, M.A.C. e Selegato, V. **Caracterização do comportamento de alunos em sala de aula, através de escalas de desempenho**. *Estudos de Psicologia*, 1. pp.50-76, 1989.

MARTIN; MARCHESI, A. **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais.** Em: C. Coll, J. Palácios e A. Marchesi (Org.). *Desenvolvimento psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar* (Trad. M. A. G. Domingues). Porto Alegre: Artes Médicas, 3, pp. 7-35, 1995.

MARTURANO, E.M.; M.B.M; PARREIRA, V.L.C. **Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar.** *Medicina*, 26 (2), pp.161-175, 1993.

MOYSÉS M. A.A.& Collares, C. A. L. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência.** *Revista Psicologia USP*, 8 (1), p.63-87, 1997.

MORENO, M.C. e CUBERO, R. **Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas.** Em: C.Coll, J. Palácios e A. Marchesi (org). *Desenvolvimento psicológico e Educação- Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, I, pp. 190e 250-260. pp.190- 202 e 250-260, 1995.

NEVES, M.M.B.de J.& Almeida , S. F.C.de. **O fracasso escolar na 5ªsérie na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores.** *Psicologia –Teoria e Pesquisa*, 12 (2),147-156, 1996.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RISUENO , A. , Motta ,I . **Transtornos específicos de aprendizagem.** Buenos Aires: Bonun, 2005.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa.** 2ª ed. Santos: Martins Fontes, 1961.

SIMÃO, L.M. **Relações professor-aluno: Estudo descritivo através de relatos verbais do professor.** São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA, A. S. L. **Pensando a inibição intelectual – Perspectiva Psicanalítica e Proposta Diagnóstica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

WIESS, M.L. **Psicopedagogia clínica- uma visão diagnóstica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.