

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Formação de Professores – FFP

Samanta Garcia Aguiar

**Dificuldade de aprendizagem no olhar de  
professoras**

São Gonçalo

2010

Samanta Garcia Aguiar

**Dificuldade de aprendizagem no olhar de  
professoras**

Orientadora  
Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2010

Samanta Garcia Aguiar

**Dificuldade de aprendizagem no olhar de  
professoras**

---

Helena Amaral da Fontoura

---

Tania Marta da Costa Nhary

São Gonçalo  
2010

# Agradecimentos

É complicado em algumas linhas agradecer a todas as pessoas que me apoiaram e me ajudaram na conclusão deste trabalho, que não deixa de ser um de muitos sonhos realizado. Não vou citar nomes para não correr o risco de esquecer o de alguém. Agradeço, então, a todos que estiveram do meu lado me apoiando, me dando força, me empurrando para frente, não me deixando desistir. Agradeço a cada amigo, familiar, professores que acreditaram em mim, acreditaram que eu tinha capacidade e força para seguir em frente. Agora conclui uma etapa que foi muito importante na minha vida, mas espero e acredito ser a primeira de muitas e claro, tenho a certeza de que vou contar com cada um de vocês na próxima. Obrigada.

## Dedicatória

Para minha família que sempre me apoiou e estimulou meu crescimento, sendo uma inesgotável fonte de incentivo e otimismo.

## Resumo

Para se obter um resultado positivo na educação, a eficiência do processo de aprendizagem depende, muito, da qualidade da interação entre professor e aluno, da existência de um clima afetivo entre ambos. Rogers (1973) afirma que o educador deve concentrar a atenção não em ensinar, mas em criar condições que promovam a aprendizagem. Isso pode significar que o melhor ambiente para a aprendizagem resulta da qualidade da interação humana. A aprendizagem tem que ser uma “coisa” prazerosa para a criança, aprender um assunto fora de sua realidade, um assunto que não faz sentido para ela não vai instigar o seu interesse em aprender. A aprendizagem se dá através de modificações do comportamento e hábitos novos. A família é quem tem o primeiro contato com a criança, sendo assim, é quem primeiro proporciona aprendizagem a elas. A família está todo o tempo ensinando novas coisas às crianças, com o intuito de orientá-las. Muito importante para ajudar a criança é o trabalho em conjunto da família e a escola, juntos podem entender melhor a dificuldade da criança. Podem também buscar maneiras para desenvolver a aprendizagem.

**Palavras-chave:** problemas emocionais; auto-estima; aprendizagem de novas tarefas; baixo rendimento escolar; relação escola- criança.

# Sumário

Introdução .....	8
Capítulo 1- A dificuldade de aprendizagem da criança.....	10
• 1.1- O que são problemas de aprendizagem.....	15
Capítulo 2- As contribuições de alguns autores.....	19
• 2.1- Jean Piaget.....	19
• 2.2- Lev Vygotsky.....	20
• 2.3- Emilia Ferreiro.....	22
Capítulo 3- Aprendizagem Significativa segundo a Teoria de David Ausubel.....	27
Capítulo 4 – Entrevistas.....	29
Considerações Finais.....	33
Referências.....	35

# Introdução

Início meu trabalho recordando algumas experiências de aprendizagem que marcaram meu cotidiano familiar. Minha mãe sempre trabalhou fora, então, meu irmão e eu ficávamos em casa sozinhos. Na hora que eu ia para a escola passava pela escola dele e o deixava. Quando minha mãe chegava do trabalho o pegava. Minha mãe não tinha muito estudo, por isso eu o ajudava nas lições de casa, e de quebra minha madrinha mandava meu primo, que era da mesma sala do meu irmão, para eu também o ajudar. Meu irmão sempre foi muito inteligente, aprendia rápido. Já meu primo era muito desatento, não entendia nada e não prestava atenção. Nunca nenhuma professora disse nada sobre ele, só dizia o que nós já sabíamos: que ele era desatento à aula. Ele e meu irmão estudaram juntos até a 2ª série em um colégio particular pequeno, perto de casa. Todas as vezes que necessário, eu o ajudava a estudar. Até então, não tinha a menor idéia do porque dele ser daquele jeito. Para mim, e para a família dele, era relaxado com os estudos, não queria saber de nada.

Contudo, quando na faculdade tive a disciplina de Educação Especial comecei a perceber o porquê de ele ser assim: ele poderia ser uma criança com transtorno de atenção. Até hoje ele apresenta esse problema, está com 18 anos na 8ª série (isso porque fez supletivo), enquanto meu irmão já está no 2º ano do ensino médio. Se realmente ele tem esse transtorno, não posso afirmar, isso é o que penso, tendo em vista os conhecimentos produzidos no decorrer do meu percurso de formação. Acredito que quando criança, nas escolas de educação infantil, faltou iniciativa e comprometimento das professoras em descobrir o motivo para ele não aprender, o porquê dessa desatenção.

Foi então que decidi fazer a minha monografia falando sobre TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade); no entanto, no decorrer das pesquisas bibliográficas, percebi que não era bem isso que queria discutir. A minha inquietação, meu incômodo era compreender o porquê das professoras não se interessarem em descobrir as possíveis causas que produzem as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Por isso, resolvi mudar meu tema, discutir como as professoras podem descobrir se um aluno tem ou não dificuldade de aprendizagem. Pretendo discutir, com este trabalho, como as professoras podem acompanhar o processo de aprendizagem de seus educando de forma a perceber suas dificuldades, esclarecendo possíveis procedimentos por parte delas para lidar com crianças que tenham dificuldade de aprendizagem (DA).

O objetivo deste trabalho é entender o que é e como se dá a aprendizagem segundo alguns autores para a partir daí compreender como é a dificuldade de aprendizagem em crianças. Busco neste escrito entender quando podemos dizer que a criança tem dificuldade de aprendizagem.

Tenho como objetivo também, compreender o porquê das professoras não se interessarem em investigar as possíveis causas que interferem no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Fazer uma pesquisa com base em entrevistas com a finalidade de discutir como as professoras podem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de seus educandos de forma a perceberem suas dificuldades. E também discutir quais são as possíveis causas destas. Para começar minha pesquisa parto da seguinte pergunta: Qual o olhar que professora(s) têm sobre a criança com dificuldade de aprendizagem?

# Capítulo 1

## A dificuldade de aprendizagem da criança

Todos nós somos capazes de fazer algo que antes não fazíamos isso porque aprendemos. No entanto, para a Psicologia, o conceito de aprendizagem não é tão simples assim, há diversas possibilidades de aprendizagem, ou seja, há vários fatores que nos levam à aprendizagem. Muitas teorias são lançadas para investigar o que é a aprendizagem. Essas teorias estão reunidas em duas categorias: as teorias do condicionamento e as teorias cognitivas. A primeira categoria define a aprendizagem pelas suas conseqüências comportamentais enfatizando as condições ambientais como forças propulsoras da aprendizagem. Já a segunda define a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo tendo conseqüências no plano da organização interna do conhecimento. Célia Silva Guimarães Barros define aprendizagem, a partir do que também pontua Ausubel, como uma modificação no comportamento e aquisição de hábitos.

A concepção de Ausubel, apresentada no livro *Aprendizagem significativa* – a teoria de David Ausubel, de Moreira e Masini, diz que a aprendizagem é um elemento que provém de uma comunicação com o mundo e se acumula sob a forma de uma riqueza de conteúdos cognitivos. É o processo de organização de informações e integração do material pela estrutura cognitiva. O indivíduo adquire, assim, um número crescente de novas ações como forma de inserção em seu meio (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 115).

Segundo Sisto (2002a), o baixo rendimento escolar é uma das manifestações mais evidentes das dificuldades de aprendizagem. Se uma criança apresenta um bom desempenho escolar, mesmo que tenha dificuldade para aprender e com muito esforço a esteja superando, esta criança passará despercebida, da mesma forma que crianças que não estudam por falta de interesse ou algum problema correm o risco de serem classificadas como crianças com dificuldade de aprendizagem. As generalizações excessivas podem, por vezes, levar a confusões conceituais sérias que pouco ou quase nada ajudam no diagnóstico das possíveis causas dos problemas de aprendizagem para as crianças que de fato apresentam dificuldades de aprendizagem.

Por isso pretendo abordar esse assunto com o intuito de refletir como uma professora pode perceber se seu aluno tem ou não dificuldade de aprendizagem.

A família é quem primeiro proporciona experiências educacionais às crianças, no sentido de orientá-las e dirigi-las. Como afirma Lindgren (1977),

“Este tipo de aprendizagem e ensino em diferentes níveis de consciência dá-se durante todo o tempo, dentro ou 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 importante e podem ou não fixar-se”. (p.86)

Essa aprendizagem se dá através da cognição que segundo Moreira e Masini (1982) é o

“processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos pontos básicos de ancoragem dos quais derivam outros significados”. (p. 3).

Por exemplo, quando precisamos ensinar à criança a noção de sociedade, podemos levá-la a dar uma volta no quarteirão e observar com ela tudo o que lá existe. A criança atribuirá significados aos elementos dessa experiência e poderá, depois, compreender a sociedade.

Segundo Coelho e José (2008) a família é a primeira unidade com a qual a criança tem (ou deveria ter) contato contínuo e é também o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização e problemas sociais. Existem os mais variados tipos de família, entre eles:

- A família encabeçada por um dos pais devido à separação ou morte de um deles: a criança sente falta do outro ser (mãe ou pai) para se identificar, mas a ausência pode ser substituída por avós, tios, primos etc.
- A família constituída também pelos avôs (um ou ambos), que moram junto: desenvolve na criança uma relação diferente da que ela tem com os pais e pode trazer alguns problemas no que diz respeito à sua educação.
- A família em que os cônjuges são de raça ou religião diferentes: podem provocar na criança controvérsias entre as linguagens, os aspectos físicos e a formação religiosa.
- A família formada de um segundo casamento de um dos pais: exige uma adaptação muito delicada da criança ao novo pai ou à nova mãe.

Dentro da família existem problemas que afetam direta ou indiretamente a criança, refletindo-se no desempenho escolar. Neste caso, um trabalho conjunto entre família e escola pode ajudar a criança a vencer as dificuldades. Os problemas mais comuns existentes na família e que podem interferir na aprendizagem são:

**Separação dos pais** – pode trazer um desajustamento social para a criança, levando-a a comportamentos de agressividade, angústia, sentimento de abandono nos casos em que ela se sente perdida, dividida e sem saber se continua ou não sendo amada.

**Morte** – a morte dos pais, de um parente ou de um amigo especial pode acarretar sérias conseqüências para a criança. As reações da criança poderão desencadear-se rápida ou lentamente, de acordo com a importância que ela atribui à pessoa que agora está ausente.

**Superproteção-filho único** – a superproteção dos pais e sobretudo da mãe ou dos avós pode impedir a criança de tomar qualquer iniciativa, tornando-a aos poucos passiva, dependente da vontade dos adultos; no entanto, a criança também pode manifestar atitudes “malcriadas”, provenientes do excesso de mim. O primeiro contato com a escola poderá provocar choque, pois a criança que até agora só vivia no meio de adultos se vê, de repente, num ambiente estranho, com pequenos seres iguais a ela e dividindo a atenção da professora com eles.

**Enurese** – é um problema que afeta diretamente a criança e em 90% dos casos sua origem está no aspecto emocional, relacionado à problemática familiar. O controle dos esfíncteres tem início por volta de 1 ano e 8 meses e vai até mais ou menos 3 anos, se for forçado, pode prejudicar a criança e trazer problemas sérios. A enurese infantil deve ser respeitada, não eliminando as fraldas da criança até ela atingir o controle da bexiga.

**Vícios infantis** – uma série de distúrbios de comportamento pode ser provocada pelo uso excessivo e inadequado das drogas e do álcool. O professor deve ter conhecimento do assunto, procurando informações quanto às formas de identificar a criança portadora desses vícios e dos sintomas que eles provocam. As crianças que utilizam drogas perdem o interesse pelo trabalho escolar, têm mudanças bruscas de comportamento; apresentam apatia, sonolência, ou então o oposto: risos, fala excessiva, agressividade. A educação ainda é um dos meios de romper o círculo vicioso das drogas e do álcool.

Dentro de um enfoque em que a interação pessoal também é constituída por percepções e expectativas em relação à(s) outra(s), Schiavoni e Martinelli (2003) investigaram a existência de relação entre o desempenho em escrita de crianças e como essas percebem as expectativas de seus professores. Algumas crianças por acharem que suas

professoras os acham incompetentes acabam por isso tendo um problema na aprendizagem. Por esta razão o professor tem que tomar cuidado com algumas atitudes, o professor tem que se policiar para não “taxar” um aluno disso ou daquilo e até mesmo não dá continuidade quando um aluno chega a sua sala já com um rótulo de, por exemplo, desatento, bagunceiro, burro, entre outros, pois

“quando um educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, ele desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para os seus problemas, tornando-a responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem” (COELHO; JOSÉ, 2008, p.13).

Borges e Martinelli (2003) pesquisaram as possíveis relações entre dificuldades de escrita e a força do ego, “*o ego significa literalmente eu, é o setor da personalidade especializado em manter contato com o ambiente que cerca o indivíduo. O ego é a porção visível de cada um de nós, convive segundo regras socialmente aceitas, sofre as pressões imediatas do meio e executa ações destinadas a equilibrar o convívio da pessoa com os que a cercam*” (CUNHA, 2003, p. 14). Os resultados apontaram que as dificuldades de escrita por erros por palavras e erros por letras estão significativamente relacionados à força do ego. Assim, quanto maior a força do ego maior a dificuldade de escrita e quanto mais bem estruturado o ego se apresenta, melhor desempenho na escrita. Por isso, não devemos apontar, comparar as crianças, pois isso pode afetar o ego e assim elas podem passar a ter grande dificuldade de aprender por pensarem ser menores que os outros.

Já Sisto e Bartholomeu (2003) procuraram analisar as relações entre a intensidade de problemas emocionais e os erros na escrita. Os resultados de sua pesquisa evidenciaram que crianças que apresentam maiores dificuldades na aquisição da escrita encontraram-se acompanhadas por indícios de problemas emocionais. Como dizem José e Coelho (2008), o processo de aprendizagem sofre interferência de vários fatores – intelectual, psicomotor, físico, social -, mas é do fator emocional que depende grande parte da educação infantil. Ou seja, a criança bem estruturada emocionalmente tem grandes chances de não ter dificuldade na aprendizagem. Os distúrbios de aprendizagem na área da leitura e da escrita podem ser atribuídos às mais variadas causas: orgânicas, psicológicas, pedagógicas, sócio-culturais e dislexias.

As próprias crianças acabam se autoconceituando burras ou incompetentes. O autoconceito tem sido definido por diversos autores como o conhecimento que o indivíduo tem de si. Conforme Burns (1979) essas percepções construídas e as atitudes a elas correspondentes (autoconceito) possuem três componentes básicos: um componente cognitivo

que diz respeito ao conjunto de características com o que a pessoa se descreve e que não é necessariamente verdadeiro ou objetivo, mas que orienta seu modo habitual de ser e se comportar, e um aspecto afetivo que diz respeito aos afetos e emoções que acompanham a descrição de si mesmo e que foi definida por Coopersmith (1967) como auto-estima, e o aspecto comportamental que passa a ser influenciado diretamente pelo conceito que a pessoa tem de si mesma.

Mas, como será que a motivação e o autoconceito atuam no processo de aprendizagem da criança?

Poppovic (1980) diz que:

“à medida que a criança cresce, seu autoconceito e o conhecimento que ela tem de si mesma vão se estabelecendo. A maneira pela qual ela se vê, o jeito pelo qual ela se sente, irão influir muito em tudo que ela faz e, basicamente, em sua capacidade de aprendizagem. Se ela não tiver fé em si mesma, se julgar-se inferior aos outros, não terá motivação para aprender. Não conseguirá interessar-se por nada, achando de antemão que irá fracassar. Com medo do fracasso, a criança nem tenta um novo comportamento; ou então toma atitudes inadequadas, num esforço de mostrar aos outros que é alguém”.(p.17-18)

O papel do professor nesse aspecto é fundamental, sua atitude com os alunos pode influenciar de maneira decisiva a construção de seu autoconceito. O desenvolvimento do autoconceito positivo deve ser uma preocupação central de todo professor, só tendo esse autoconceito positivo, a criança terá a motivação necessária para aprender.

Os problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro (repetência, evasão escolar, violência nas escolas, por exemplo) tanto podem gerar problemas na aprendizagem dos alunos como agravar as condições das crianças que já apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Para Fonseca (1995, p.70): *“em particular, no campo da dificuldade de aprendizagem (DA), há uma heterogeneidade de conceitos que incluem diferentes variáveis que podem afetar o desempenho acadêmico”*. Fonseca (1995, p.71) diz também que: *“dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas”*.

Para Patto (1990), crianças muito pobres, filhas de pais analfabetos e que moram em bairros ou favelas muito pobres encontram-se em realidades diferentes da escola. Podemos notar que há um conflito entre a cultura das crianças e das escolas. As escolas tentam mudar as crianças, impondo suas normas, mas é difícil para elas se deslocarem de sua maneira de ser, de se tornar diferente de seus familiares convivendo com eles, para se adequar às escolas.

Segundo Coelho e José (2008, p. 11), *“para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida”*. Não adianta o aluno mudar sem saber para quê e o porquê dessa mudança; completam as autoras dizendo que o aluno precisa ser capaz de reconhecer as situações em que aplicará o novo conhecimento ou habilidade, tanto quanto possível, aquilo que é aprendido precisa ser significativo para ele; para as autoras, uma aprendizagem mecânica, que não vai além da simples retenção de conhecimento, não tem significado para o aluno.

### **O que são problemas de aprendizagem?**

Os problemas de aprendizagem são as situações difíceis enfrentadas pela criança normal e pela criança com um desvio do quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo.

Segundo J. Paz (citado por Sara Pain, 1985, p. 28), *“podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação”*.

Pela intensidade com que se apresentam os sintomas e comportamentos infantis e por vários outros aspectos, fica difícil para o professor diferenciar um distúrbio de um problema de aprendizagem.

Portanto, como afirmam Coelho e José (2008),

*“estabelecer claramente os limites que separam “problemas” de aprendizagem dos chamados “distúrbios” de aprendizagem é uma tarefa muito complicada, que fica a critério do especialista na área em que a deficiência se apresenta, ao educador cabe apenas detectar as dificuldades de aprendizagem que aparecem em sua sala de aula, principalmente nas escolas mais carentes, e investigar as causas de forma ampla, que abranja os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionados à problemática ambiental em que a criança vive”*. (p.23)

Muitas crianças são identificadas como portadoras de problemas de aprendizagem quando não realizam o que se espera de um determinado ensino, seja porque ficam presas a mecanismos que tentam produzir sem êxito, seja porque, apesar de saberem até mais que aquilo que lhe foi ensinado, falta-lhes mecanismos para se expressar.

*“Na verdade, quando o ato de aprender se apresenta como problemático, é preciso uma avaliação muito mais abrangente e minuciosa. O professor não pode se esquecer de que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos ao quais ele deve estar sempre atento, inclusive para evitar que seus*

próprios valores não o impeçam de auxiliar a criança em seu processo de aprender. A criança é um todo e, quando apresenta dificuldades de aprendizagem, precisa ser avaliada em seus vários aspectos” (COELHO; JOSÉ, 2008, p.24).

Correll e Schwarz (citado pelo prof. Adolfo Gullane em material apostilado do Curso de Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Caetano do Sul, 1979) relacionam as formas de distúrbios que podem ocorrer no processo de aprendizagem, de acordo com vários aspectos:

1. Distúrbios de aprendizagem condicionados pela escola;
  - a) os condicionados pelo professor;
  - b) os condicionados pela relação professor-aluno;
  - c) os condicionados pela relação entre os alunos;
  - d) os condicionados pelos métodos didáticos.
2. Distúrbios de aprendizagem condicionados pela situação familiar.
3. Distúrbios de aprendizagem condicionados por características da personalidade da criança.
4. Distúrbios de aprendizagem condicionados por dificuldades de educação.

“A proposta do sistema educacional brasileiro é dar, para cada criança, a oportunidade de aprender tanto quanto sua capacidade permitir” (COELHO; JOSÉ, 2008, p.24). No entanto, muitos alunos não têm essa oportunidade, eles não conseguem acompanhar os currículos propostos pelas escolas e vários que fracassam são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou rotulados como alunos fracos.

“A educação especial, porém, ainda é uma utopia na realidade brasileira. Somente as classes sociais mais abastadas conseguem educar adequadamente uma criança com dificuldade de aprendizagem. Na escola pública, o professor deve contar com seus próprios conhecimentos e, ao detectar qualquer distúrbio, solicitar ajuda da família do aluno para que, juntos, possam ajudar a criança a superar suas dificuldades” (COELHO; JOSÉ, 2008, p.25).

Dentro da escola é o professor que, por ter contato direto com os alunos, tem a melhor oportunidade de observá-los e de tomar providências junto aos pais para a solução dos problemas. São várias as razões pelas quais o professor deve observar seus alunos; dizem Coelho e José (2008, p.207-208):

- A identificação de problemas de saúde que possam estar influenciando no desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, em seu rendimento escolar;

- O êxito na busca de soluções para os problemas encontrados porque toma ciência de aspectos desconhecidos;
- Isolar a tempo a criança que apresenta sintomas de doenças transmissíveis;
- Garantir o não estabelecimento de comparações, já que cada criança tem um ritmo próprio de amadurecimento e suas descobertas são individuais (até mesmo suas limitações poderão ser superadas, se ela for bem observada e receber tratamento adequado).

É nesse contato direto, no dia-a-dia, no cotidiano e na rotina escolar que o professor pode observar o aluno para tentar ajudá-lo em suas dificuldades. Mas que cotidiano e que rotina é essa?

Inicialmente cotidiano e rotina foram pensados como sinônimos, mas apesar de partilharem pontos de interseção e convergência, cada um desses conceitos possui especificidades. A reflexão sobre o cotidiano começou a ser produzida no século XVIII quando a literatura contava em seus romances, a história da vida das pessoas comuns, e a pintura descobriu o encanto de retratar homens e mulheres em suas vidas diárias, contribuindo então, para demonstrar a riqueza da vida cotidiana e das coisas que acontecem todos os dias.

“O estudo do cotidiano foi-se construindo como um campo de estudos nas áreas da sociologia, da antropologia e da história, nas quais o cotidiano é visto tanto como objeto de estudos como estratégia metodológica de pesquisa. A história – até então escrita a partir dos grandes feitos, dos grandes nomes – procurou incluir o dia-a-dia na análise de suas questões e a antropologia (com os estudos etnográficos) contribuiu para reivindicar a importância do cotidiano na construção teórica das ciências sociais” (BARBOSA, 2006, p. 37).

Já as rotinas são produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. As atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa são atividades rotineiras. Trazendo o olhar para escola, a rotina é vista como uma categoria pedagógica que tem como objetivo desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições.

“Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário (Lefebvre, 1984, p. 51). José Machado Pais (1986, p. 10) afirma que não se pode reduzir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a - histórico, pois o cotidiano é “o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento”. Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres

humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano” (BARBOSA, 2006, p. 37).

Segundo Agnes Heller (in BARBOSA, 2006, p. 38), os seres humanos já nascem inseridos em uma cotidianidade e por viverem em grupos sociais, necessitam, desde seus primeiros anos de vida, aprender os costumes, as regras e as tradições de seu grupo cultural de pertinência. As crianças, desde muito pequenas, precisam interagir com os objetivos aos quais estão expostas e aprender os hábitos socioculturais da sua coletividade. Em nossa sociedade, por exemplo, é preciso aprender a comer com talheres, a escovar os dentes, a definir e a compartilhar brinquedos, entre outras aprendizagens. Para tanto, a imitação e a realização conjunta de atividades é uma das formas que nós, seres humanos, temos de sobreviver e assimilar as relações sociais produzidas em nossa cultura.

Para entendermos melhor todo este processo de aprendizagem veremos alguns autores que estudaram a fundo o desenvolvimento da aprendizagem na criança.

## Capítulo 2

### A contribuição de alguns autores: Piaget, Vygotsky e Ferreiro.

- **Jean Piaget**

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suíça, em 1896. Aos 10 anos publicou seu primeiro artigo científico, sobre um pardal albino. Desde cedo interessado em filosofia, religião e ciência, formou-se em biologia na universidade de Neuchâtel e, aos 23 anos, mudou-se para Zurique, onde começou a trabalhar com o estudo do raciocínio da criança sob a ótica da psicologia experimental. Em 1924, publicou o primeiro de mais de 50 livros, *A Linguagem e o Pensamento na Criança*. Antes do fim da década de 1930, já havia ocupado cargos importantes nas principais universidades suíças, além da diretoria do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ao lado de seu mestre, Édouard Claparède (1873-1940). Foi também nesse período que acompanhou a infância dos três filhos, uma das grandes fontes do trabalho de observação do que chamou de “ajustamento progressivo do saber”. Até o fim da vida, recebeu títulos honorários de algumas das principais universidades européias e norte-americanas. Morreu em 1980 em Genebra, Suíça.

Jean Piaget procurou explicar o aparecimento de inovações, mudanças e transformações no percurso do desenvolvimento intelectual, assim como dos mecanismos responsáveis por estas transformações. As descobertas de Piaget tiveram grande impacto na pedagogia, mas, de certa forma, demonstraram que a transmissão de conhecimentos é uma possibilidade limitada. Por um lado, não pode fazer uma criança aprender o que ela ainda não tem condições de absorver. Por outro, mesmo tendo essas condições, não vai se interessar a não ser por conteúdos que lhe façam falta em termos cognitivos.

“Isso porque para o cientista suíço, o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz – um mecanismo que outros pensadores antes dele já haviam intuído, mas que ele submeteu à comprovação na prática. Vem de Piaget a idéia de que o aprendizado é construído pelo aluno e é sua teoria que inaugura a corrente construtivista” (Revista Nova Escola – Edição Especial nº19, 2008, p. 89-90).

Piaget deixou bem claro, que as crianças não raciocinam como os adultos apenas gradualmente se inserem nas regras, valores e símbolos da maturidade psicológica. Essa

inserção vai se dá mediante dois mecanismos: assimilação e acomodação. A assimilação consiste em incorporar objetos do mundo exterior a esquemas mentais preexistentes. Por exemplo, a criança que tem a idéia mental de uma ave como um animal voador, com penas e asas, ao observar um avestruz vai tentar assimila-lo a um esquema que não corresponde totalmente ao conhecido. Já a acomodação se refere a modificações dos sistemas de assimilação por influência do mundo externo. Assim, depois de aprender que um avestruz não voa, a criança vai adaptar seu conceito “geral” de ave para incluir as que não voam. *“Neste sentido, a inteligência é assimilação, pois incorpora dados da experiência do indivíduo e, ao mesmo tempo, acomodação, uma vez que o sujeito modifica suas estruturas mentais para incorporar os novos elementos da experiência”* (BOCK; FRUTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 127).

Segundo Piaget (2008), há quatro estágios básicos do desenvolvimento cognitivo: o primeiro é o estágio sensório-motor, que vai até os 2 anos; nessa fase, as crianças adquirem a capacidade de administrar seus reflexos básicos para que gerem ações prazerosas ou vantajosas; o segundo estágio é o pré-operacional, que vai dos 2 aos 7 anos e se caracteriza pelo surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos; o terceiro estágio é o das operações concretas, que vai dos 7 aos 12 anos e tem como marca a aquisição da noção de reversibilidade das ações, surge a lógica nos processos mentais e a habilidade de discriminar os objetos por similaridades e diferenças; e por último o quarto estágio é o das operações formais que começa por volta dos 12 anos; essa fase marca a entrada na idade adulta, em termos cognitivos o adolescente passa a ter o domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que o habilita à experimentação mental.

A obra de Piaget nos leva à conclusão de que o trabalho de educar crianças não se refere só à transmissão de conteúdos, mas também a favorecer a atividade mental do aluno. Conhecer suas obras pode ajudar os professores a tornar seu trabalho mais eficaz.

- **Lev Vygotsky**

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia, região então dominada pela Rússia. Seus pais eram de uma família judaica culta e com boas condições econômicas, o que permitiu a Vygotsky uma formação sólida desde criança. Ele teve um tutor particular até entrar no curso secundário e se dedicou desde cedo a muitas leituras. Aos 18 anos, matriculou-se no curso de medicina em Moscou, mas acabou cursando a faculdade de direito. Formado, voltou a Gomel, na Bielo-

Rússia, em 1917, ano da revolução bolchevique, que ele apoiou. Lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia – área em que rapidamente ganhou destaque, graças a sua cultura enciclopédia, seu pensamento inovador e sua intensa atividade, tendo produzido mais de 200 trabalhos científicos. Em 1925, já sofrendo da tuberculose que o mataria em 1934, publicou *A Psicologia da Arte*, um estudo sobre Hamlet, de William Shakespeare, cuja origem é sua tese de mestrado.

Os estudos de Vygotsky sobre aprendizado estão ligados à compreensão do homem como ser que se forma em contato com a sociedade. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, escreveu o psicólogo. Ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que vêem o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para ele, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização, o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

“Para Vygotsky, a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta. O desenvolvimento não é pensado como algo natural nem mesmo como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. E aí aparece o “outro” como alguém fundamental, pois este outro é quem nos orienta no processo de apropriação da cultura” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 124).

Todo aprendizado é necessariamente mediado – e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante do que o previsto por Piaget e outros pensadores da educação, para quem cabe à escola facilitar um processo que só pode ser conduzido pelo próprio aluno. Segundo Vygotsky, ao contrário, o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Ao internalizar um procedimento, a criança “se apropria” dele, tornando-o voluntário e independente.

“A aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque desde o primeiro dia de vida, ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura. A criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos, a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura; ela vai se comportando de acordo com as necessidades e as possibilidades. Em todas essas atividades está o “outro”. Parceiro de todas as horas é ele que lhe diz o nome das

coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhes explica o mundo, que lhes responde aos “porquês”, enfim, é seu grande interprete do mundo. São esses elementos apropriados do mundo externo que possibilitam o desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 124).

Neste contexto surge então a escola, como um lugar privilegiado para o desenvolvimento da criança. A escola é o espaço onde o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intelectual e planejada. O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança.

O ensino, para Vygotsky, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. É a isso que se refere um de seus principais conceitos, o de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender. Como diz Bock, Furtado e Teixeira (1999), este conceito é importante porque nos possibilita delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Além disso, permite ao professor olhar seu educando de outra perspectiva, bem como o trabalho conjunto entre colegas. Aliás, Vygotsky acreditava que a noção de zona de desenvolvimento proximal já estava presente no bom senso do professor, quando este planejava seu trabalho.

“Para Vygotsky, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis. O indivíduo, imerso em um contexto cultural, tem seu desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. A matéria-prima deste desenvolvimento encontra-se, fundamentalmente, no mundo externo, nos instrumentos culturais construídos pela humanidade. Assim, ao buscar respostas para as necessidades de seu tempo histórico, cria, junto com outros homens, instrumentos que consolidam o desenvolvimento psicológico e filosófico obtido até então. Os homens de outra geração, ao manusearem estes instrumentos, apropriam-se do desenvolvimento ali consolidado. Eles aprendem e se desenvolvem ao mesmo tempo, adquirindo possibilidades de responder a novas necessidades com a construção de novos instrumentos. E assim caminha a humanidade...” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 126).

Não há aprendizagem que não gere desenvolvimento, não há desenvolvimento que aconteça antes da aprendizagem, aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura.

- **Emilia Ferreiro**

Emilia Ferreiro nasceu na Argentina em 1936. Doutorou-se na Universidade de Genebra, sob orientação do biólogo Jean Piaget, cujo trabalho de epistemologia genética (uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança) ela continuou,

estudando um campo que o mestre não havia explorado: a escrita. A partir de 1974, Emilia desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita*, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979. Emilia é hoje professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, da Cidade do México, onde mora. Além da atividade de professora – que exerce também viajando pelo mundo, incluindo freqüentes visitas ao Brasil –, a psicolinguística está à frente do site [www.chicosyescritores.org](http://www.chicosyescritores.org), em que estudantes escrevem em parceria com autores consagrados e publicam os próprios textos.

Ferreiro contribui significativamente para a compreensão do processo de aprendizagem, demonstrando a existência de mecanismos no sujeito que aprende, mecanismos estes que surgem da interação com a linguagem escrita, e que aparecem de uma forma muito particular em cada um dos sujeitos. Ou seja, as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional e produzindo escritas estranhas ao adulto. São formas de interpretar e compreender o mundo das coisas.

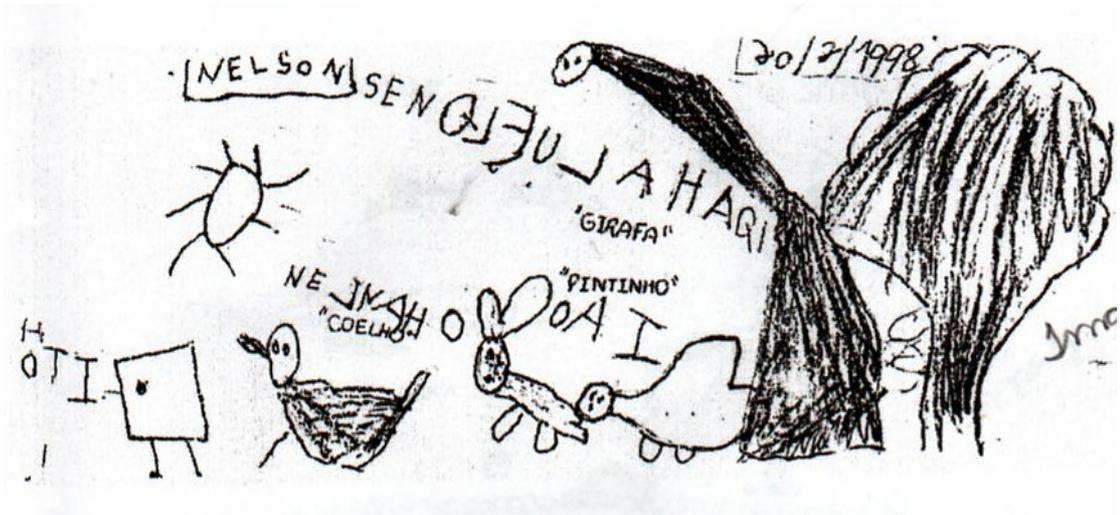
“Ferreiro entende que a aprendizagem da escrita tem um caráter evolutivo, no qual é relativamente tardia a descoberta de que a escrita representa a fala, não sendo necessário que se estabeleça, de início, a associação entre letras e sons. Outro aspecto importante nesta evolução refere-se ao aspecto conceitual da escrita. Para que as crianças possam descobrir o caráter simbólico da escrita, é preciso oferecer-lhes situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 129).

Tanto as descobertas de Piaget como as de Emilia Ferreiro levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento – daí a palavra construtivismo. A principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola – e da alfabetização em particular – do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno.

“Segundo Ferreiro, a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código lingüístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das conseqüências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais. Outra noção que se torna importante para o professor é que o aprendizado não é provocado pela escola, mas pela própria mente das crianças e portanto elas já chegam a seu primeiro dia de aula com uma bagagem de conhecimentos” (Revista Nova Escola – Edição Especial nº19, 2008, p. 125-126).

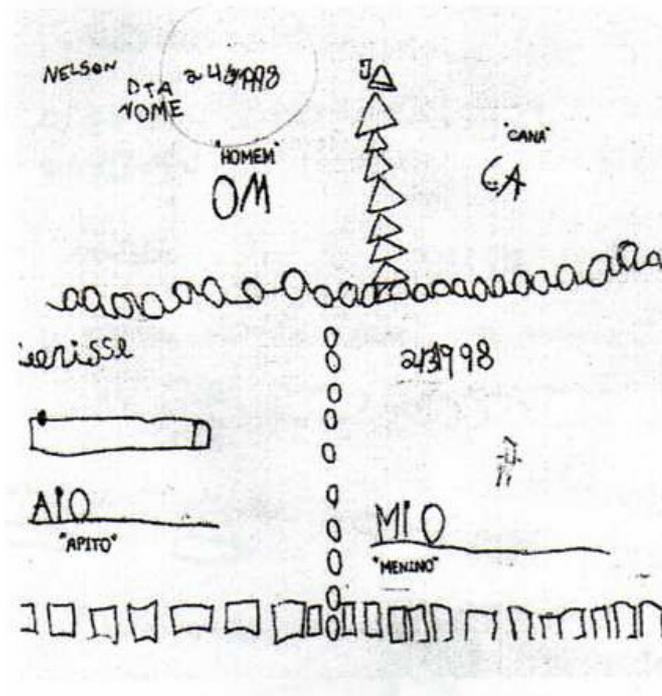
No livro *Psicogênese da Língua Escrita*, Emilia Ferreiro expõe a teoria de que toda criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada:

### 1. Pré-silábica:



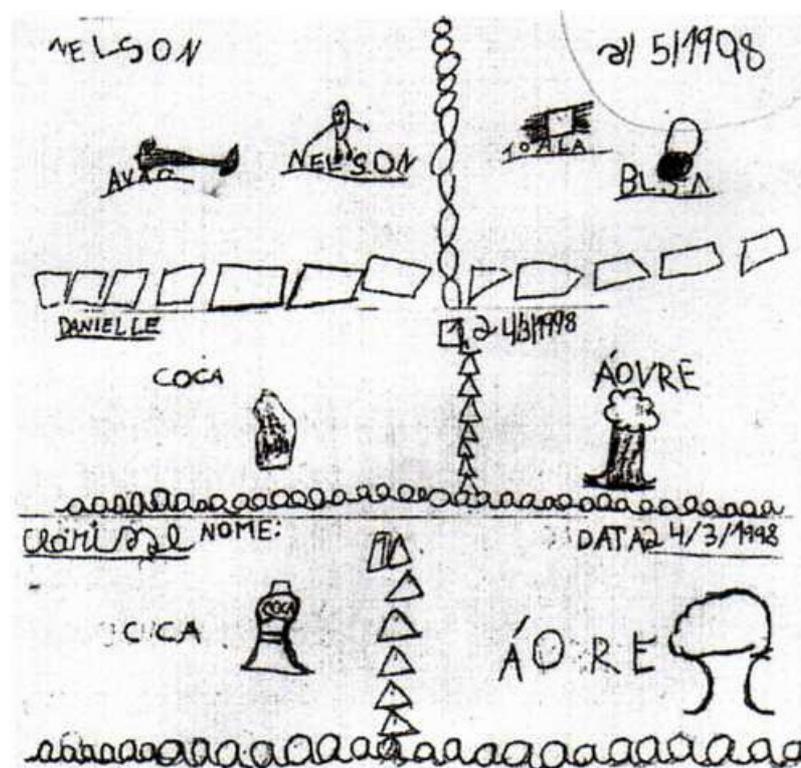
- A escrita já apresenta uma variedade de caracteres e uma quantidade mínima de letras. Ainda não existe compreensão, por parte da criança, de que existe uma relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral;
- Leitura global (percepção da palavra como um todo);
- Há uma tentativa sistemática de criar uma diferenciação entre os grafismos produzidos.

### 2. Silábica:



- Tentativa de relacionamento entre o contexto sonoro da linguagem e o registro gráfico;
- Cada letra corresponde a uma sílaba falada.

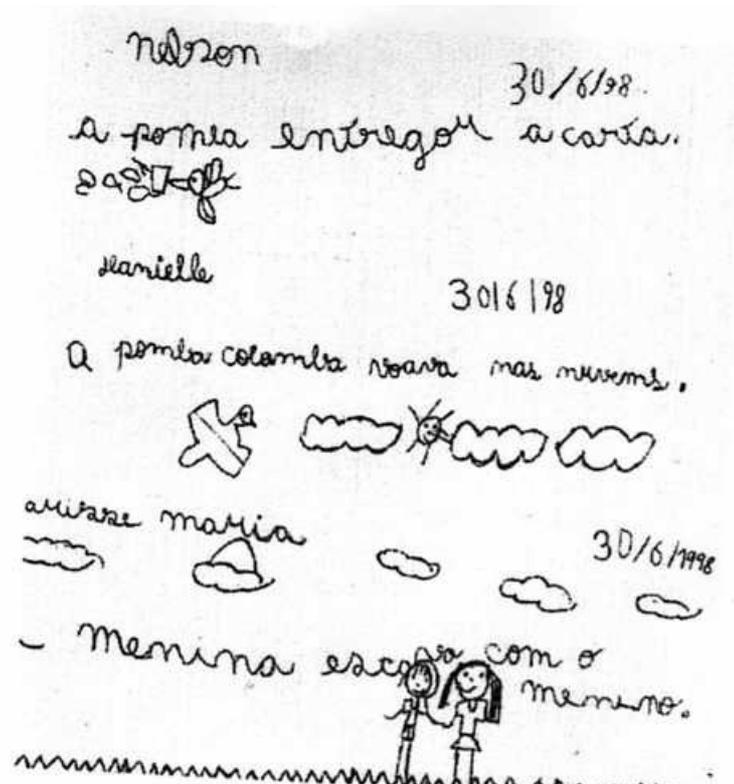
### 3. Silábica-alfabética:



- Já há uma avaliação da palavra em relação às sílabas e fonemas;

- Momento de transição entre a etapa anterior e a escrita alfabética.

#### 4. Alfabética:



- Todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita já foram vencidos;
- A criança faz uma análise sonora dos fonemas das palavras.
- Cada fonema é representado por uma letra.

# Capítulo 3

## Aprendizagem Significativa segundo a Teoria de David Ausubel

Quando falamos em aprendizagem, segundo idéias cognitivistas, estamos caracterizando a aprendizagem como um processo de armazenamento de informação, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que esta possa ser manipulada e utilizada no futuro.

“Para Ausubel, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. Como outros teóricos do cognitivismo, ele se baseia na premissa de que existe uma estrutura na qual a organização e a interação se processam. É a estrutura cognitiva, entendida como conteúdo total de idéias de certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas idéias em uma área particular de conhecimentos. É o complexo organizado resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos mediante os quais se adquire e utiliza o conhecimento” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 4).

A experiência cognitiva não se limita à influência direta dos conceitos já aprendidos sobre elementos da nova aprendizagem, mas abrange modificações significativas nos atributos relevantes da estrutura cognitiva pela influência de um novo material. Ou seja, ocorre um processo de interação pelo qual conceitos mais importantes e inclusivos interagem com o novo material. Isto funciona como ancoradouro, integrando o novo material.

“A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, idéias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivo, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade. Essa interação constitui, segundo Ausubel, uma experiência consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada, que emerge quando sinais, símbolos, conceitos e proposições potencialmente significativas são relacionados à estrutura cognitiva e nela incorporados” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 4).

Significado, para Ausubel, é um produto “fenomenológico” do processo de aprendizagem, no qual o significado potencial, referente aos símbolos, converte-se em conteúdo cognitivo, diferenciado para um determinado indivíduo. O significado potencial se transforma em significado “fenomenológico”, quando um indivíduo, se utilizando de um determinado padrão de aprendizagem, incorpora um símbolo que é potencialmente significativo em sua estrutura cognitiva.

Ausubel (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 5) diz, que os cognitivistas sustentam que aprendizagem de material significativo é, por excelência, um mecanismo humano para adquirir e reter a vasta quantidade de idéias e informações de um corpo de conhecimento. A posse de habilidades que tornam possível a aquisição, retenção e aparecimento de conceitos na estrutura cognitiva, é que capacitará o indivíduo a adquirir significados.

Ou seja, o conceito mais importante na teoria de Ausubel é o de *aprendizagem significativa*. Para ele,

“aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceitos subsunçores ou, simplesmente, subsunçores (subsumers), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 7).

Podemos dizer então que, aprendizagem significativa se dá a partir de uma idéia que o aprendiz já sabe, já conhece. Ou seja, aprendizagem significativa é a continuidade do conteúdo. Um conteúdo é interligado com o outro, o conteúdo novo é uma continuidade do que o aprendiz já sabe. E dizer também que, estrutura cognitiva significa uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência do indivíduo. Exemplo, se o aprendiz tem os conceitos de estrofe e verso, estes podem servir de subsunçores para novas informações referentes a baladas, sonetos etc. Uma vez que esses novos conceitos são aprendidos de forma significativa, em associações com os conceitos gerais preexistentes de estrofe e verso, estes vão se tornar mais elaborados, mais gerais e mais subsunçores. O conceito de estrofe, por exemplo, incluirá os conceitos de terceto, quarteto e oitava, e ficará, portanto, mais diferenciado.

Ausubel também define a aprendizagem mecânica para comparar com a aprendizagem significativa. Ele define a aprendizagem mecânica

“como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos. A aprendizagem de pares de sílabas sem sentido é um exemplo típico de aprendizagem mecânica, porém a simples memorização de fórmulas, leis e conceitos, em Física, pode também ser tomada como exemplo, embora se possa argumentar que algum tipo de associação ocorrerá nesse caso” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 9).

Na verdade, o que Ausubel quer mostrar com essa definição, não é a distinção entre a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica, mas sim, mostrar que uma é o complemento da outra como um continuum.

“Isto é, a aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos de conhecimento, relevantes a novas informações na mesma área, existiam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados. À medida que a aprendizagem começa a ser significativa, esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 10).

Ausubel, também recomenda o uso de organizadores prévios que serve como âncora para a nova aprendizagem e levam ao desenvolvimento de conceitos subsunçores que facilitam a aprendizagem subsequente. Ele nos diz que *“a essência do processo de aprendizagem significativa está em que idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira não-arbitrária e substantiva (não-literal) ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto relevante da sua estrutura de conhecimento”* (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 14).

A aprendizagem significativa pressupõe que: o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, relacionável a sua estrutura de conhecimento de forma não-arbitrária e não-literal (substantiva); o aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não-arbitrária a sua estrutura cognitiva.

“Do ponto de vista de Ausubel, a compreensão genuína de um conceito ou proposição implica a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis. Porém, ao testar esse conhecimento simplesmente pedindo ao estudante que diga quais os atributos criteriosais de um conceito ou os elementos essenciais de uma proposição, pode-se obter apenas respostas mecanicamente memorizadas. Ausubel argumenta que uma longa experiência em fazer exames faz com que os alunos se habituem a memorizar não só proposições e fórmulas, mas também causas, exemplos, explicações e maneiras de resolver problemas típicos” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 15).

Uma outra forma de testar a ocorrência da aprendizagem significativa é a de propor ao aprendiz uma tarefa de aprendizagem, sequencialmente dependente de outra, que não possa ser executada sem um perfeito entendimento da anterior.

## Capítulo 4

### Entrevistas

Para compreender melhor como este tema abordado é visto no dia-a-dia na escola, busquei através de entrevistas com professoras de Educação Infantil relatos sobre o que elas pensam ser aprendizagem, como se dá esse processo, se elas têm em sua turma crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e como elas lidam com situações problemas (como é a relação dela com a criança com dificuldade) no cotidiano.

- **Perguntas:**

1. Para você o que é aprendizagem? O que é aprender?
2. Como se dá o processo de ensino-aprendizagem?
3. Em sua sala de aula há alguma criança que você pode dizer que tem dificuldade de aprendizagem? Relate o caso, identificando os problemas que você observa.
4. O que você costuma fazer para ajudá-la? Como é sua reação dessa criança?

Para melhor análise escolhi duas entrevistas. A professora X é de uma escola pública do município de Maricá no estado do Rio de Janeiro, leciona para uma turma de Educação Infantil II com 21 alunos. A professora Y é de uma escola privada no município de Araruama também no estado do Rio de Janeiro, leciona para uma turma de Educação Infantil III com 20 alunos.

Gostaria de deixar claro que a intenção não é de comparar a escola pública e privada, mas sim, refletir as resposta, expectativas e até mesmo dificuldades de cada professora.

- **Respostas:**

**Professora X:**

1. Aprendizagem, na minha opinião, é o processo pelo qual o indivíduo interioriza conceitos construídos, competências, comportamentos e conteúdos. Aprender significa adquirir conhecimentos, desenvolver competências, mudar ou adotar comportamentos.
2. O processo de ensino-aprendizagem se dá quando o professor – enquanto mediador do processo – estimula seus alunos a construírem os conceitos através de metodologias que atraíam a atenção e o interesse.
3. Neste ano (2009), recebi em minha turma uma aluna autista. Suas dificuldades eram inúmeras: não se comunicava nem pela fala nem por gestos, não expressava suas necessidades, não interagia com os outros alunos, não tinha limites nas suas atitudes, enfim, uma criança com inúmeras características diferentes das outras crianças e com as quais eu não estava acostumada a lidar. Meu primeiro impacto foi quando percebi que essa criança não iria acompanhar o ritmo do restante da turma, obviamente devido as características de sua deficiência. Então, comecei a trabalhar individualmente com essa criança. Trabalhei principalmente a sociabilidade, visto que essa é uma das principais características dela: o isolamento.
4. Desde o primeiro dia que a recebi, fui bem aceita já que ela se identificou comigo. Isso facilitou minha aproximação e minhas possibilidades de trabalho com ela. Contudo, não foi fácil atender essa criança. Trabalho com uma turma de Educação Infantil II, com 21 alunos. Essa grande quantidade de alunos e a falta de uma auxiliar, dificultaram muito meu trabalho com ela.

**Professora Y:**

1. O conhecimento adquirido no dia-a-dia, sendo com professor, amigos (de diversas turminhas), ou melhor, a convivência. É o desenvolver de suas habilidades, onde o educando mostra o conhecimento adquirido.
2. Na relação entre o professor e a criança. Um processo de troca de conhecimento, onde o professor aproveita o saber do aluno.
3. Sim, duas. Um por ter algum problema psicológico ainda não identificado pelos médicos e outra que apresenta fagatibilidade (diz a professora ser imaturidade).

4. Estamos tentando adaptá-los ao nosso ambiente e ao convívio com os outros alunos, aos poucos estão interagindo e tentando acompanhar a turminha.

## Considerações finais

Neste trabalho de pesquisa busquei desenvolver uma discussão teórica sobre o tema escolhido refletindo sobre as dificuldades de aprendizagem nas crianças. Tendo como base não só os referenciais teóricos, mas também entrevistas feitas com professoras primárias sobre o que elas acham ser aprendizagem, como para ela se dá e também se elas têm contato, em sua sala de aula, com alguma criança que desenvolve dificuldade na aprendizagem. Desenvolvi um questionário com perguntas sobre aprendizagem, para entender o que as professoras pensam sobre este tema e busquei saber se elas estão tendo contato com crianças com algum tipo de dificuldade.

Nas entrevistas realizadas observei um interesse muito grande por parte das professoras tanto com a aprendizagem em si, tanto com as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem.

Com a professora X pude observar também uma preocupação com o número excessivo de alunos na turma. Ela durante a entrevista “desabafou” dizendo que sem a ajuda de uma auxiliar dificulta muito o trabalho dela com qualquer que seja a dificuldade de algum aluno, pois, é ela sozinha para dá conta de todos os alunos. Quando tem um aluno com alguma dificuldade específica ela muitas vezes tenta ajudar, mas não pode ficar dando atenção só para 1 aluno porque tem 20 esperando por ela.

Acredito que grande parte dos professores hoje em dia, sofre com isso em sua sala de aula, muitos alunos, sem qualquer auxílio. Nas entrevistas, visualizei um empenho, por parte das professoras, em melhorar no que for possível suas aulas. Algumas professoras buscam ajuda de onde pode, teve uma que disse pegar com a tia materiais que sobram da escola dela, levando algumas vezes materiais diferentes para sua aula.

A professora Y já tem uma melhor facilidade no seu trabalho, ela conta que, quando tem alguma dificuldade de lidar com a turma tem a autonomia de pedir ajuda a Orientadora Pedagógica da escola, que muitas vezes já foi para sala de aula enquanto a professora resolvia algum assunto com alguma criança. Quando as crianças que apresentam dificuldade ficam perdidas na matéria, ela para explica novamente, se repetir o problema, ela busca outras maneiras para ajudá-las.

Neste trabalho procurei primeiramente refletir o que seria a aprendizagem. Como crianças têm dificuldade de aprendizagem e algumas alternativas de como identificar e saber sua origem. Busco também o olhar de professoras sobre a dificuldade. Trago para me auxiliar

alguns autores que estudaram o desenvolvimento da aprendizagem na criança, Piaget com o desenvolvimento cognitivo, Vygotsky com a zona de desenvolvimento proximal e Emília Ferreiro com as fases da escrita (alfabetização). Reflito sobre a aprendizagem significativa e para que ela aconteça é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, não só do comportamento em um sentido externo e observável, e também reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento.

O importante para a criança é que o conteúdo que vai aprender faça algum sentido, “jogar” na aula um assunto que não faz sentido para o aprendiz ele apenas irá decorar o que foi passado pelo professor e pronto. Ultimamente nossas aulas tem sido bem nesse estilo mecânico, o “professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”, decorar o que vai cair na prova e depois se perguntar para ele qualquer coisa sobre o assunto ele não saberá responder.

Problemas emocionais e familiares também são fatores que atrapalham e dificultam o processo de aprendizagem nas crianças. Famílias desestruturadas, crianças que sofrem qualquer tipo de violência, tudo isso afeta o cognitivo da criança podendo desorganizar seu desempenho escolar.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino Fernandes; RUEDA, Fabián Javier Marin. Dificuldades de Aprendizagem na Escrita e Características Emocionais de Crianças. Psicologia em Estudo: Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, jan./abr. 2006.
- BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias – uma introdução ao estudo de Psicologia. Saraiva, 1999.
- BORGES, T. B. ; MARTINELLI, S. C. Dificuldades de escrita e força do ego. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Anais, XXXIII Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia. Belo Horizonte, MG: SBP. pp. 199, 2003.
- BURNS, R. B. The self concept. London: Longman, 1979.
- COOPERSMITH, S. The antecedents of selfesteem. San Francisco: Freeman, 1967.
- CORRELL; SCHWARZ (in ADOLFO GULLANE). Material Apostilado do Curso de Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São Caetano do Sul, 1979.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. Psicologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FONSECA, V. Introdução às dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JOSÉ, Elizabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2008.
- LINDGREN, Henry Clay. Psicologia na Sala de Aula: o Aluno e o Processo de Aprendizagem. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- MOREIRA, Marco A. ; MASINI, Elcie F. Salzano. Aprendizagem Significativa: a Teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo: A J Queiroz, 1990.
- PAIN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirib; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. Rev. PEC, Curitiba, V. 2, n. 1, p. 37-42, jul.2001-jul. 2002.
- POPPOVIC, Ana Maria (Coord). Pensamento e Linguagem: Programa de Aperfeiçoamento para Professoras da 1ª Série. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Abril Cultural e Industrial, 1980.
- REVISTA NOVA ESCOLA: Grandes Pensadores. São Paulo: ed. Abril, 2008.
- SCHIAVONI, A. ; MARTINELLI, S.C. Desempenho em escrita e sua relação com a percepção de alunos sobre as expectativas de seus professores. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Anais, XXXIII Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia. Belo Horizonte, MG: SBP. pp. 189, 2003.

SISTO, Fermino Fernandes; CUNHA, Claudia Araújo da; MACHADO, Fernanda. Dificuldade de Aprendizagem na Escrita e o Autoconceito num Grupo de Crianças. Avaliação Psicológica, 2006, PP. 153-157.

SISTO, F. F. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: Uma questão em aberto. Em SISTO, F. F. ; E. A. Dobránszky & A. Monteiro (Orgs.), Cotidiano escolar: Questões de leitura, matemática e aprendizagem. Petrópolis: Vozes. pp. 121- 141, 2002.

SISTO, F. F. ; BARTHOLOMEU, D. Afetividade e dificuldades de aprendizagem na escrita. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Anais, XXXIII Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia. Belo Horizonte, MG: SBP. pp. 222, 2003.