



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ESTUDANTES DE 5ª E 6ª SÉRIE (6º
E 7º ANO) COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

PRISCILA GARCIA G. DE MACÊDO

BRASÍLIA
2011

PRISCILA GARCIA GONÇALVES DE MACÊDO

**A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ESTUDANTES DE 5ª E 6ª SÉRIE (6º
E 7º ANO) COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada a Banca Examinadora da
Faculdade de Educação como requisito à obtenção do
título de Graduação do Curso de Pedagogia da
Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

BRASÍLIA
2011

Monografia de autoria de Priscila Garcia G. de Macêdo, intitulada “A Importância da Mediação no Processo De Aprendizagem Escolar de Estudantes De 5ª e 6ª Série (6º e 7º Ano) com Dificuldade de Aprendizagem”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 09/12/2011, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professor Bianor Domingues Júnior – Examinador
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Andréia Livia de Jesus Leão – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Brasília

2011

Dedico esta monografia aos meus pais Tarcísio e Solange que sempre me motivaram e incentivaram principalmente nessa fase da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua graça infinita, misericórdia e amor.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Catillo Dourado Freire por ter aceito o convite e demonstrar confiança no meu trabalho, me motivando, aconselhando e, com grande sabedoria soube dividir seus conhecimentos e com simplicidade soube me cativar.

Aos meus pais que me incentivaram e me apoiaram, com muito amor e carinho em todos os momentos, possibilitando a superação de várias barreiras e a minha chegada até aqui.

À minha querida irmã, que sempre me mostrou a nunca desistir dos meus sonhos e a ser forte mesmo quando não há mais esperança.

À todos os educadores que passaram pela minha vida e que de uma maneira ou de outra marcaram a minha trajetória.

Ao meu namorado que sempre me apoiou incomparavelmente em vários momentos da minha vida, demonstrando muita compreensão e paciência, principalmente nessa reta final.

Às minhas amigas Lara Reis, Raquel Carvalho, Letícia Antonioli e Thaiza Kosak que estiveram presente em vários momentos do curso e fizeram destes anos, uma época inesquecível da minha vida.

À Andréia Lívia de Jesus Leão pela sua grande colaboração e disponibilidade de tempo para me ajudar na elaboração do trabalho.

*O que o professor precisa fazer para você realmente aprender? Conversar comigo, assim... para ver onde eu tenho mais dificuldade e saber um pouco de mim e explicar individualmente para mim. **Laura***

*Ser bom aluno é ter responsabilidade, cumprir as regras do colégio, fazer todos os deveres de casa, os trabalhos. É ser aquele aluno que os colegas possam se espelhar em você, né? é... sabe que é bom aprender. (...) É diferente dos outros. Um bom aluno, o professor não fica brigando com ele, quando tem alguma dúvida o professor prefere explicar para ele do que para os outros que estão desinteressados. **Marcos***

RESUMO

O grande desafio da sala de aula é sem dúvida a mediação das aprendizagens. Entretanto sabe-se que esse processo implica lidar com fenômenos de várias ordens, educacionais, sociais, desenvolvimentais, políticos, de competência profissional, das relações interpessoais, entre outros. Entretanto, poucos estudos focam a mediação das aprendizagens em sala de aula de estudantes com dificuldades no processo de escolarização, e há poucas pesquisas empíricas sobre o assunto no contexto das séries finais do ensino fundamental. Em função dessa demanda, o presente trabalho se propõe a investigar as mediações dos professores com alunos ditos com dificuldades de aprendizagem, tendo como objetivos específicos identificar os sujeitos com dificuldades no segmento de quinta e sexta séries do ensino fundamental, analisar a relação do professor com esses sujeitos e de que forma a visão da classe escolar interfere no processo de aprendizagem do sujeito. Com base na perspectiva sócio-histórica da aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho ressalta a importância da subjetividade no processo de aprendizagem a partir das relações sociais estabelecidas no contexto de sala de aula entre os sujeitos; as especificidades da experiência escolar no 5ª e 6ª série (6º e 7º ano) e a visão da 'dificuldade' como uma diversidade na aprendizagem. A pesquisa empírica, de caráter qualitativo, utilizou entrevista semi-estruturada com a orientadora educacional, dois alunos de quinta e sexta séries e um questionário com questões abertas à quatro professores desses sujeitos. Resultados destacam uma carência de diálogo entre aluno e professor no contexto da experiência escolar em geral; por parte dos professores, uma tendência de culpar somente o aluno pela barreira estabelecida no processo de aprendizagem; também pôde ser notada a prática dos professores de rotular os alunos ou a turma pelo fato de serem repetentes, dessa forma não havendo nenhum princípio motivacional na prática pedagógica, estabelecendo uma barreira na dinâmica das relações.

Palavras-chave: Mediação das aprendizagens. Dificuldades de aprendizagem. Relação professor-aluno. Diálogo.

ABSTRACT

The great challenge of schooling is to mediate learning. As a process, it implies dealing with a diversity of phenomena among different domains, such as educational, social, developmental, political, teaching competence, interpersonal relationships among others. However, few studies focus in-class learning mediation with schooling difficulty students within middle school grades. Thus, the present research addresses such demand. The study aims at identify students with learning and schooling difficulties in 5th and 6th grades of Brazilian System Basic Education. It also aims at analyzing the relationship between teacher and these students, teacher conceptions and the role social relations play in foster student with difficulties into learning. Within a socio-historical perspective of learning and development, the study emphasizes (1) the importance of subjectivity in the learning process based on the social relations established in the class context; (2) 5th and 6th grades schooling experiences specificities; and, (3) the notion of “difficulty” as a way of learning. The qualitative type of empirical research used individual interview with Educational Counselor and a 5th and 6th grades students, a male and female, with low learning profile and an open questionnaire to four teachers of these grades. Results outline a lack of dialogue between students and teachers within classroom experiences in general; a trend of consider student guilty from its own fail and for establishing barriers in their own learning process. There is also a teaching practice of labeling students or letting peers label students with low learning profile to the fact they are repeating the same grade again. Thus, some results suggest the lack of a motivation principle intentional constructed within pedagogical methodology, which blocks social relations dynamics.

Palavras-chave: Learning mediation. Learning difficulties. Teacher-students relationships. Dialogue.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO

Trajectoria de vida..... 13

Introdução 19

Capítulo 1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Aprendizagem e Desenvolvimento.....20

1.2 A perspectiva sociogenética do desenvolvimento.....25

1.3 A subjetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento.....29

1.4 O Outro na construção dos processos subjetivos.....31

1.5 As relações estabelecidas no contexto da sala de aula entre seus atores.....33

1.6 A mediação do professor na construção da subjetividade de seus alunos.....36

Capítulo 2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Especificidades Pedagógicas das Séries finais do Ensino Fundamental.....39

2.2 Dificuldade ou Diversidade na Aprendizagem.....42

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

3.1 Contexto de Pesquisa.....48

3.2. Sujeitos.....49

3.2.1 Orientadora Educacional.....49

3.2.2 Professores.....50

3.2.3 Alunos.....50

3.3 Procedimentos Empíricos e Instrumentos.....50

CAPÍTULO 4. RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 Entrevista com a Orientadora Educacional.....53

4.1.1 Desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com “dificuldades” no processo de escolarização.....53

4.1.2 Sobre os sujeitos com dificuldade de aprendizagem.....57

4.1.3 Relações interpessoais do sujeito como dificuldades de aprendizagem e a perspectiva do outro no processo de aprendizagem.....60

4.2 Questionário com professores..... 63

4.3 Entrevista com alunos.....69

4.3.1 Aspectos referentes ao desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com “dificuldade” no processo de escolarização.....69

4.3.2 Aspectos referentes às mediações dos professores com alunos ditos com dificuldade de aprendizagem.....	74
4.3.3 Aspectos referentes às relações interpessoais do sujeito com “dificuldade de aprendizagem”.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
IV PARTE – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	
O Caminho a ser percorrido	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS	86

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

FIGURA 1- Zona de Desenvolvimento Proximal.....	23
QUADRO 1 – Sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	63
QUADRO 2 – Como é o aluno quanto ao seu modo de agir e de se relacionar.....	64
QUADRO 3 - A frequência do modo de agir dos alunos em sala de aula.....	64
QUADRO 4- Relação entre a dificuldade de aprendizagem e a forma dele se relacionar em sala.....	65
QUADRO 5- Visão da turma e do professor influenciando na autoestima do aluno.....	66
QUADRO 6- As relações desses estudantes com os colegas.....	67
QUADRO 6.1- relação dos alunos com os colegas.....	67
QUADRO 7- Se o aluno que tem dificuldade de aprendizagem começa a ser alvo de brincadeiras da turma, o que você faz?.....	68
QUADRO 8- Como o professor lida com a dificuldade de aprendizagem na sua matéria.....	68
QUADRO 9- As principais diferenças que os alunos perceberam da escola de 1º ao 5º ano para escola de 6º e 9º ano. As matérias e professores que mais gostam.....	70
QUADRO 10- O que eles acham da escola e dos professores.....	71
QUADRO 11- A opinião dos alunos sobre o que é ser um bom aluno.....	72
QUADRO 12- Qual matéria que eles mais gostam. A matéria que mais tem dificuldade.....	72
QUADRO13- O que eles fazem quando não entendem a matéria e não conseguem fazer o dever.....	73
QUADRO 14- Opinião desses alunos se há mais estudantes na sala de aula com dificuldade para aprender.....	74
QUADRO 15- Como esses alunos se relacionam com os professores. Se os professores mantém diálogos com os alunos em sala.....	75
QUADRO 16- Opinião dos alunos sobre como eles aprendem melhor e o que o professor precisa fazer para eles realmente aprendam.....	76
QUADRO 17- Na matéria que mais tem dificuldade, como o professor procura ajudar os alunos.....	76
QUADRO 18- Como o aluno(a) acha que deveria ser a aula.....	77
QUADRO 19- O que os alunos(a) querem ser quando crescer.....	77
QUADRO 20- Como é o comportamento do aluno(a) em sala. O que os colegas e professores acham deles.....	78
QUADRO 21- Como é a relação do aluno(a) com os seus colegas.....	79
QUADRO22- Se os colegas fizeram brincadeira com o aluno(a) em função da dificuldade.....	79

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA.....	87
Anexo 2– TERMO DE CONSENTIMENTO AOS RESPONSÁVEIS	88
Anexo 3- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ORIENTADORA.....	89
Anexo 4– INFORMAÇÕES GERAIS DE PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	90
Anexo 5– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ORIENTADORA	91
Anexo 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOVENS	93

MEMORIAL EDUCATIVO

Trajetória de vida

Para fazer a retrospectiva da minha vida precisei da ajuda dos meus pais, pois não lembrava muitos fatos ocorridos na infância e que marcaram o meu desenvolvimento e minha trajetória de vida.

Nasci em Brasília, no dia 18 de abril de 1989. Sou a filha mais velha de um policial militar e uma dona de casa, tenho uma irmã mais nova de quinze anos. Comecei minha caminhada escolar com três anos de idade no maternal II, numa escola que fica localizada no Gama, cidade administrativa do Distrito Federal. Tenho raras lembranças desse período, lembranças que mais parecem “flashes”, me recordo da minha mãe preparando o meu lanche, o que já despertava uma boa sensação e até mesmo uma ansiedade. O caminho até a escola era curto, a escola localiza-se à poucos metros da minha casa, mas lembro que minha mãe ia segurando a minha mão para atravessar a rua.

Lembro-me que quando minha mãe me deixava na porta da escola, eu começava a chorar, mas não porque estava me separando da minha mãe, mas porque a professora ia me pegar e tirava a lancheira de perto de mim, eu começava a chorar pensando que eu ia ficar com fome e minha mãe conversava comigo e tentava me explicar que quando fosse na hora do lanche a “tia” ia me devolver. Resolvia então entrar para sala, mas ficava com raiva da professora por ter pegado a lancheira e ficava sempre de olho na lancheira, ela ficava pendurada dentro da sala num local reservado.

Concluí o maternal e no ano seguinte eu e minha família mudamos para o Novo Gama-GO, cidade do entorno de Brasília. Fui para escola da Mônica, onde cursei o Jardim I, me recordo de poucas coisas dessa escola, mas lembro que em certo horário e dia da semana tínhamos banho de piscina e parquinho e isso me alegrava muito. Minha mãe relata que nunca tive dificuldade para me adaptar às escolas, não chorava no primeiro dia de aula. No decorrer do ano letivo era uma aluna quieta e tranqüila, atingia as metas estabelecidas para cada etapa do desenvolvimento.

No jardim II fui para outra escola, ficava na mesma cidade, que se chamava Meu Pequeno Mundo. Nessa fase me lembro de me relacionar com alguns coleguinhas de sala, ser bastante elogiada pela professora e aprender como se batiam palmas. Tive bastante dificuldade para diferenciar a letra “M” do “N”, por isso no ano seguinte, meus pais resolveram me mudar de escola. Fui para o Colégio João XXIII, um colégio maior em

relação a que eu estava estudando. Quando meus pais foram me matricular nessa escola, lembro-me deles conversando com os diretores e eu admirada com as escadas, minha mãe chamava minha atenção porque eu ficava subindo e descendo e ela ficava com medo que eu caísse de lá.

Gostava muito quando meus pais compravam o material escolar, ficava muito ansiosa aguardando o início das aulas. O primeiro dia de aula nessa escola me marcou muito, começava me preparar para o jardim III, minha mãe foi me deixar na sala de aula, a professora me recebeu com carinho e muito simpática. Fui uma das primeiras a chegar na sala, as crianças foram chegando e sentando na roda que a professora tinha preparado. Essa professora me marcou muito, tive muitos momentos felizes com ela. Em sala de aula ela mantinha uma postura firme, mas ao mesmo tempo muito brincalhona com todas as crianças. Com o tempo minha família descobriu que ela morava perto da nossa casa e isso permitiu uma amizade fora do contexto escolar.

No decorrer desse ano letivo, minha mãe foi chamada na escola. A professora relatou que eu ia ao banheiro com muita frequência e perguntou se eu tinha algum problema de saúde. Minha mãe ficou espantada e afirmou que não, e disse que eu estava muito bem. Quando chegou em casa minha mãe me perguntou o que estava acontecendo e eu expliquei que ia ao banheiro toda hora só para ficar subindo e descendo escadas. No outro dia, minha mãe foi conversar com a professora e relatou o que eu tinha falado, lembro-me que as duas começaram a rir de mim, mas eu continuei séria sem saber por que elas estavam achando engraçado. Tenho ótimas lembranças dessa época, depois de algum tempo com essa professora criei um carinho muito grande por ela e ela por mim. Quando estava no Ensino Médio, encontrei novamente com essa professora e ela me contou que teve uma filha e que, por minha causa, colocou o nome de Priscila.

Quando entrei para essa escola não tinha noção de que praticamente toda minha trajetória escolar seria desenhada nesse ambiente, e foi assim que aconteceu. Entrei nessa escola no Jardim III e de lá só saí quando terminei o Ensino Médio. Por isso carrego comigo vários desafios, mudanças, limites, alegrias, amizade e praticamente quase tudo que envolve o desenvolvimento de uma pessoa. Quando estava na 1ª série, com sete anos, recebi a notícia de que ganharia uma irmã, fiquei extremamente feliz, pois sempre tinha pedido muito para os meus pais que me dessem uma irmã para eu cuidar e brincar de boneca. Conte a novidade para os meus coleguinhas e alguns professores. Preparava muito ansiosa as coisas do quarto de bebê e ficava imaginando como seriam as minhas brincadeiras com ela. Meus pais me explicavam que eu tinha que ter bastante cuidado com ela, enfim, fizeram uma

preparação para a chegada da minha irmã. No oitavo mês de gravidez o médico avisou para minha mãe que sua filha tinha um problema e que seria necessário fazer alguns exames que confirmassem a suspeita deles.

Foi detectada então a Hidrocefalia e a Agenesia do Corpo Caloso. A partir desse momento houve uma mudança sem volta na vida de todos na minha família. Meus pais ficaram bastante abalados e não tinha como não passar essa sensação para uma criança de sete anos. Começaram-se as rotinas de exames até o final a gravidez. Minha família tentava me explicar o que estava acontecendo com minha irmã e que eu teria que cuidar muito bem dela, pois ela ia precisar de muito carinho e atenção. Não entendia muito bem por que todo mundo podia ter uma irmã “normal” e eu não. Aos poucos fui me acostumando com as rotinas de exames. Os médicos explicaram que assim que nascesse minha irmã teria que fazer uma cirurgia, e que provavelmente ela ia ficar sobre uma cama para sempre.

Assim que nasceu os médicos analisaram o caso e chegaram a conclusão de que não seria preciso fazer a cirurgia. Durante os primeiros meses de vida houve um cuidadoso acompanhamento da equipe médica. Minha irmã nasceu bem e com tudo funcionando perfeitamente. Enquanto isso, na escola, houve uma decaída no meu rendimento. Um professor de inglês procurou a minha mãe e perguntou se estava acontecendo alguma coisa em casa que pudesse está influenciando no meu rendimento. Minha mãe explicou tudo para o professor e a partir daí tive um acompanhamento mais próximo, pelo menos por parte do professor.

Na 4ª série estava muito ansiosa para poder ir para 5ª série, achava que ia ficar mais adulta e mais independente. Meus pais conversavam muito comigo, de certa forma, iam me preparado para cada mudança que ia ocorrendo na minha vida. Quando cheguei na 5ª série levei um choque com a quantidade de matérias e professores. Logo no primeiro dia de aula, houve uma explicação das mudanças que ia ocorrer nas nossas vidas, e uma delas era a substituição da palavra “tia” para “professora”.

Conheci uma professora de matemática que tinha a fama de ser durona e de fato, comprovei isso na pele. Meus relacionamentos com os professores sempre foram bons, não era de conversar muito no horário das aulas, procurava sempre seguir as orientações de estudos na sala e em casa. Desde muito cedo fiquei com um distanciamento dessa professora, seu relacionamento com os alunos ocorria de forma fria, transmitia o conteúdo de forma mecânica e isso facilitou o meu distanciamento. Tenho uma lembrança muito forte dela brigando e muitas vezes chegando a gritar com alunos que conversavam na aula dela. Seu rosto chegava a ficar vermelho de tanta raiva.

Ela tinha seus alunos preferidos, eram os que conseguiam entender a matéria de primeira tirar uma excelente nota na prova. Eu não fazia parte desse grupo. Não entendia a matéria e tinha medo de perguntar, voltava para casa com muitas dúvidas e medos. Nas provas dela quase sempre tirava nota mediana, por mais que estudasse muito, na hora da prova havia um bloqueio que era difícil de ser superado. O simples fato dela aproximar-se de mim já era motivo de ter as mãos suando e tremendo.

Durante a 6ª série continuei tendo aula com a mesma professora de matemática, os mesmos medos, mas dificuldades diferentes. Durante o semestre, e próximo do conselho de classe, ocorreu um episódio chato e que teve várias influências no meu desenvolvimento e aprendizado. Chegando perto do dia do conselho de classe, comecei a fazer as contas para ver se tinha passado na matéria, nas minhas contas, tinha passado na média, que era 6.0. Resolvi perguntar para professora se realmente tinha passado na disciplina. Ela mostrando sempre um ar de superioridade, respondeu que não, e que se eu tivesse alguma dúvida, era para procurá-la na sala dos professores para esclarecer.

No dia do conselho de classe estavam todos reunidos, professores, alunos e coordenadores. Os professores iam falando de cada aluno e isso só aumentava a ansiedade. Quando chegou a minha vez, todos os professores me elogiaram, com exceção da professora de matemática. Ela argumentou que eu até era uma boa aluna no comportamento, mas na hora de aprender eu não aprendia nada. Nesse momento os professores ficaram calados, enquanto isso, eu fiquei na minha cadeira com muita vergonha porque todos estavam me olhando. Depois de ter dito isso ela contou o episódio que eu tinha procurado por ela e que eu estava duvidando da nota que ela tinha me dado. Quando ela falou isso ela me olhou e pediu, quase gritando, que eu fosse até a cadeira dela para tirar a dúvida de quanto eu tinha tirado. Ela me chamou várias vezes e eu relutava para não ir, foi quando um colega falou que era melhor eu ir para acabar com aquilo logo. Enquanto eu caminhava em direção à cadeira dela comecei a chorar, e mesmo assim ela não parou falar que eu estava errada. Depois que fui até ela e voltei para minha cadeira o conselho de classe continuou normalmente. No bimestre seguinte, após o recesso do meio do ano, no primeiro dia de aula, uma professora de ciências conversou com a turma sobre o que tinha acontecido, mas sem citar nomes, se posicionou sobre o assunto, ficou a meu favor e explicou que a professora tinha tido uma postura muito errada, mas a escola já tinha tomado as providências corretas.

Tive aula com essa professora de matemática até a 7ª série e nada mudou em relação ao comportamento dela comigo e com os demais alunos. Na 8ª série um professor

que já dava aula para o Ensino Médio começou lecionar para 8ª série também. Esse professor era muito brincalhão, logo de início tentou estabelecer um bom relacionamento com todos os alunos. Foi a partir da 8ª série que comecei a entender e melhorar minhas notas em matemática. No Ensino Médio esse professor continuou dando aula para minha turma, já tinha uma grande amizade com ele e isso refletia em todos os aspectos da minha aprendizagem, chegava muitas vezes a debater questões de prova com ele.

Tenho ótimas lembranças do meu Ensino Médio. Amizades, estudos, bagunças e brincadeiras faziam parte da minha rotina. No 1º ano já comecei a ter em mente que queria passar na UnB pelo PAS. Dedicava-me bastante aos estudos, foi uma época que tive que sacrificar o tempo de lazer com a minha família e amigos, mas sei que valeu a pena. Durante esse tempo fiz cursinho os três anos do Ensino Médio, eu me cobrava muito em relação aos estudos, pois sabia que meus pais batalhavam muito para poder dar uma boa educação para mim e para minha irmã.

Minha intenção inicial era passar para o curso de Biologia, até o 2º ano tinha em mente que era isso que eu queria. No 3º ano quando tive que escolher, pensei muito sobre qual curso queria escolher. Tenho uma tia que é formada em Pedagogia pela UnB, perguntei para ela o que ela achava de fazer o curso de Pedagogia, ela me passou boas idéias, porém ela afirmou que eu não ia gostar do curso. Perguntei para os meus pais e tive opiniões diferentes. No final, resolvi então escolher pelo curso de Pedagogia.

Entrei na UnB no primeiro semestre de 2007, me senti muito feliz quando vi meus pais chorando de felicidade por eu ter passado. No primeiro dia de aula fiquei perdida, não conhecia nada e nem ninguém. Fiquei bastante assustada na primeira aula de Antropologia, teve o trote do “professor carrasco”, logo me veio no pensamento a professora de matemática que me acompanhou durante muito tempo. Fiquei feliz ao saber que era apenas trote. Nas primeiras semanas fui conhecendo as pessoas por meio das apresentações que são feitas nas primeiras aulas, confesso que não gosto de participar dessas apresentações, não me sinto bem com todo mundo me olhando, mas serviu para eu conhecer e me aproximar de pessoas maravilhosas que um dia se tornariam meu namorado e a minha melhor amiga.

Quando entrei na UnB queria direcionar meu curso para área de educação ambiental, mas no decorrer que eu fui fazendo as disciplinas, resolvi eliminar de vez essa idéia, segui então para área da Psicologia e Educação, comecei pegando algumas disciplinas e projetos relacionados com essa área. Identifiquei-me logo com essa linha e decidi que era com isso que queria estudar e pesquisar. Peguei várias disciplinas da Psicologia e aos poucos fui me apaixonando. Fiz estágio no Colégio Marista João Paulo II e na Escola Maria Montessori.

No primeiro estágio trabalhei no turno integral do Colégio Marista, fiz grandes amigos, mas não ficava em sala de aula. Quando terminavam as atividades das crianças as estagiárias tinham que trocar as roupas para elas poderem ir para a próxima atividade.

No estágio da Escola Maria Montessori trabalhei como auxiliar da professora em sala de aula. Lá, pude experimentar um novo método de ensino que é pouco estudado na UnB. Demorei a me adaptar e internalizar os conceitos e os métodos, mas a escola me dava total suporte para minha acomodação. Foi muito bom trabalhar com crianças, conhecer um pouco de cada uma, colocar em prática, sempre que possível, um pouco do que eu aprendi e estou aprendendo na graduação. Aprendi muito sobre o método montessoriano, foi muito bom trabalhar e perceber a evolução de cada criança na alfabetização e no contexto social. Trabalhar com o grupo, mas ao mesmo tempo perceber as necessidades e a especificidade de cada criança.

INTRODUÇÃO

O campo educacional é nítido observar as possibilidades de desenvolvimento nas relações sociais estabelecidas dentro de uma sala de aula, com suas subjetividades, complexidades e contradições. O processo de ensino-aprendizagem se desenha dentro de uma perspectiva na qual o sujeito que aprende deve ser entendido como um sistema que encontra uma ligação nos eixos cognitivo e emocional.

A subjetividade do aluno encontra um caminho a ser percorrido dentro da relação professor-aluno e aluno-aluno, cada um com sua história, desempenhando distintos papéis. Dentro da sua trajetória escolar, o sujeito poderá encontrar aspectos que influenciarão de forma negativa no seu desenvolvimento intelectual e emocional. Tendo isso em vista, é preciso um olhar criterioso para analisar qual a mediação e a postura que o educador tem diante dessa perspectiva.

É com o objetivo de investigar as mediações dos professores com alunos ditos com dificuldades de aprendizagem que esse trabalho foi realizado. Nele, procurou-se, primeiramente, identificar o sujeito com dificuldade de aprendizagem e caracterizar as especificidades dessas dificuldades, para então, analisar a relação do professor com o aluno e de que forma a visão da classe escolar interfere no processo de aprendizagem do sujeito.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro é apresentada a ideia de aprendizagem e desenvolvimento seguindo a linha de pensamento de Vygotsky, analisando a importância da zona de desenvolvimento proximal na escola, juntamente com a perspectiva sociogenética analisando as interações que ocorrem nesse ambiente e a importância e a construção da subjetividade no período escolar. No segundo capítulo são apresentadas algumas especificidades dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e a visão da dificuldade de aprendizagem com uma diversidade neste processo.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia utilizada, o campo de pesquisa, instrumentos e procedimentos usados. Foi adotada uma pesquisa qualitativa e os instrumentos utilizados foram a entrevista e o questionário semi-estruturado.

O quarto capítulo se configura na análise e discussão dos dados coletados nas entrevistas e questionários, tendo como base o referencial teórico adotado. No quinto e último capítulo estão as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO 1

A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SÓCIO- HISTÓRICA E A SUBJETIVIDADE COMO UM FATOR NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS EM SALA DE AULA

O presente capítulo aborda uma compreensão dos conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e as relações sociais com suas mediações dentro da perspectiva histórico-cultural. Também se torna relevante nesse capítulo a importância do processo mediador na relação o diálogo como um instrumento que poderá promover a confiança necessária para que ocorra as ações investigativas nos processos de aprendizagem e a importância do outro na construção da subjetividade.

1.1 Aprendizagem e Desenvolvimento

Ao fazermos uma ligação entre Lev S. Vygotsky (1896-1934) e a educação é preciso ter em mente que o autor, apesar de todas as contribuições no campo da educação, não construiu uma teoria educacional, mas de um modo ou de outro, esteve ligado a assuntos relativos à educação. Desde muito cedo Vygotsky trabalhava como educador e pesquisador, mas foi quando participou do curso de formação para professores que trabalhavam com crianças com algum tipo de deficiência que Vygotsky despertou o interesse em pesquisar e trabalhar alternativas que pudessem ajudar essas crianças. Seu objetivo no trabalho realizado não se restringiu a ajuda, mas também contribuiu mais tarde para o entendimento dos processos mentais humanos.

Falar de aprendizagem e desenvolvimento requer, na concepção de Vygotsky, um entendimento de que as interações sociais assumem um papel importante no desenvolvimento humano. Antes de desenvolver a linha de pensamento em questão, é necessário pontuar algumas teorias que se opõem ao entendimento de aprendizagem e desenvolvimento postulado por Vygotsky.

Vygotsky (2008) aponta a primeira teoria contrária ao que ele acredita. Essa linha de raciocínio afirma que o desenvolvimento do sujeito está totalmente desvinculado da aprendizagem. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Cita alguns trabalhos como o de Alfred Binet

(1857-1911) que afirma que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para a aprendizagem, ou seja, as funções mentais de uma criança precisam estar completamente desenvolvidas, maturadas para que ocorra a aprendizagem. Sem o completo desenvolvimento biológico não há a necessidade de apresentar uma nova instrução para a criança.

A segunda teoria considera o aprendizado o próprio desenvolvimento, isto é, os dois segmentos são vistos como processos coincidentes e que mantêm uma sincronização no decorrer do percurso. Um dos representantes dessa teoria é William James (1842-1910). Para Vygotsky (2008), essa teoria reduziu o processo de aprendizado à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com o desenvolvimento. Apesar das duas linhas de raciocínio terem pontos em comum, há uma relação de diversidade nelas. Vygotsky (2008) relata que os adeptos da primeira teoria partem do pressuposto que o desenvolvimento precede a aprendizagem e a instrução deve seguir o desenvolvimento mental estabelecido pela maturação. Enquanto que na segunda teoria não há distinção entre os processos, ou seja, ocorrem de forma simultânea e sincronizada.

Como representante da terceira teoria, Kurt Koffka (1886-1941) tenta explorar o processo de maturação que é o que vai impulsionar o processo de aprendizagem e o contrário também ocorre, o aprendizado estimula e empurra o processo de maturação, mas Vygotsky (2008) explica que quando Koffka defende que desenvolvimento é maturação, independente da aprendizagem em suas leis internas, repete a visão do primeiro grupo de teorias, quando afirma que aprendizagem é desenvolvimento, repete o que afirma o segundo grupo de teorias (ANDRADA, 2006).

Ao formular sua definição de aprendizagem e desenvolvimento Vygotsky ressalta que o processo é complexo e que deve ser dividido em dois tópicos fundamentais para que haja entendimento. O primeiro eixo de discussão se refere ao aspecto geral do processo de aprendizado e desenvolvimento e o segundo está ligado nos aspectos específicos que envolvem esta relação quando a criança ingressa no período escolar. Segundo ele, o que vai nortear essas questões é a ideia de que a criança, ao chegar no período escolar, já possui um conhecimento prévio, ou seja, o seu aprendizado foi sendo adquirido quando entrou em contato com o outro social, podendo ser pai, mãe, irmãos. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Por outro lado, o aprendizado escolar está para além de somente na sistematização do ensino.

[...] a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal. (VYGOSTKY, 2008, p. 95)

Com essa nova definição Vygotsky pretendia investigar as reais relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para isso, ele define níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados. Pode-se compreender também por nível de desenvolvimento real quando uma criança consegue resolver ou realizar uma atividade de uma maneira independente. As funções para a realização de tal coisa já atingiram o seu estágio de amadurecimento. O nível de desenvolvimento potencial é o segundo nível definido por Vygotsky, compreendendo a realização de tarefas feitas pela criança com algum tipo de ajuda, podendo ser de uma criança mais velha ou de um adulto por meio de exemplos ou demonstrações.

A compreensão da zona de desenvolvimento proximal se define por funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Vygotsky afirma também que o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto o desenvolvimento proximal caracteriza prospectivamente. Sobre a zona de desenvolvimento proximal Vygotsky (2008) conceitua:

[...] a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p.97)

Para o autor, a zona de desenvolvimento proximal é um instrumento que auxilia a compreensão do percurso interno do desenvolvimento, ou seja, com esse novo conceito é possível saber não só os processos que já se encontram em estado pronto, mas também o desenvolvimento dos que ainda estão em fase acabamento. A figura a seguir tenta representar de forma simples o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

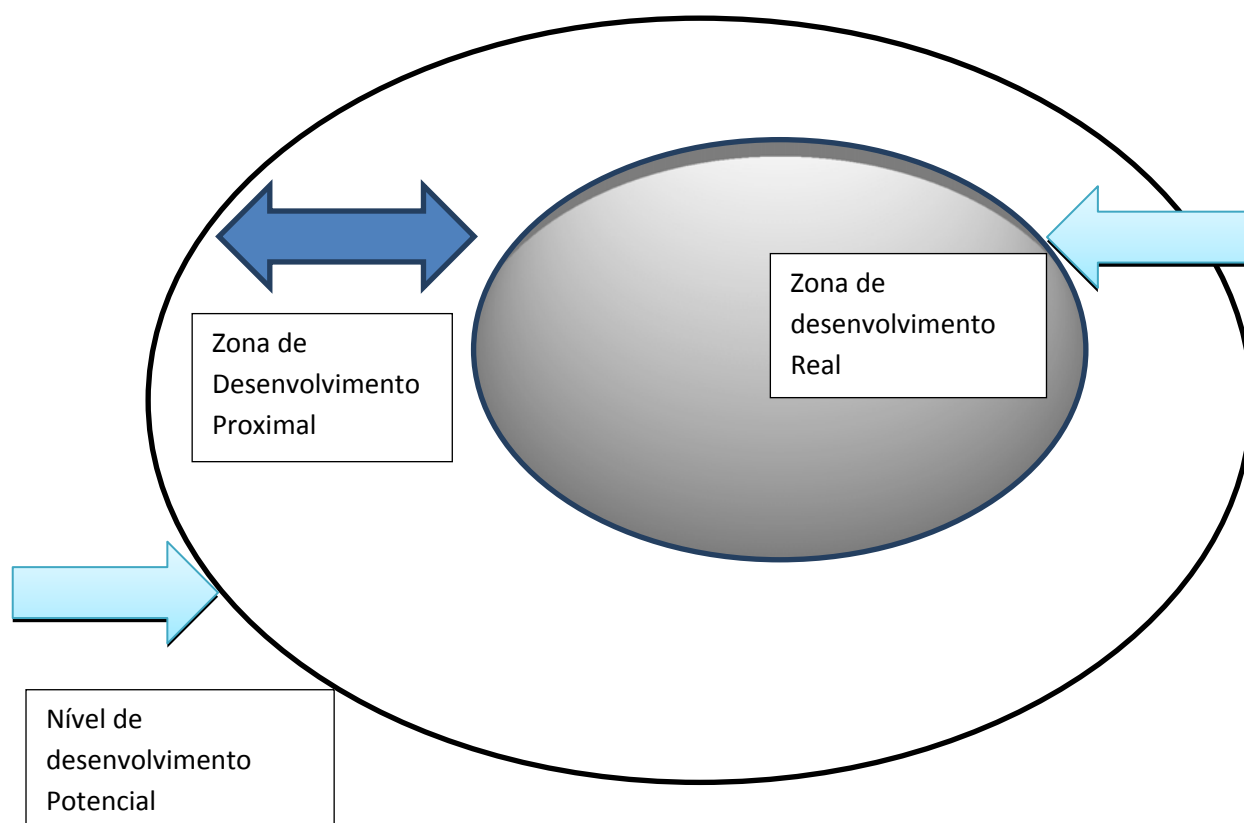


Figura 1: Zona de Desenvolvimento Proximal

No campo educacional o conceito de zona de desenvolvimento proximal também desenvolve um importante papel na fase escolar da criança. Com esse conceito é possível entender não somente os processos de maturação que já foram alcançados, mas também os estágios que ainda estão em processo de formação. Dessa forma, segundo (VYGOTSKY, 2008, p. 98) “ a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”.

Outro fator importante nesse processo descrito por Vygotsky é a situação onde a criança passa a imitar o outro no momento da aprendizagem. Esse processo por muito tempo foi rejeitada por muitos, considerado como modo restritamente mecânico. Segundo Vygotsky (2008), a psicologia clássica considerava que somente o trabalho realizado pela criança de forma independente é que era considerado nível de desenvolvimento mental. Vygotsky nos mostra a importância do processo imitativo quando relata a diferença do processo de imitação dos animais e da criança. Se um animal é capaz de imitar uma ação intelectual significa que ele é capaz de realizar uma ação parecida na sua atividade independente.

Dessa forma, a imitação está diretamente ligada à capacidade de compreensão. No caso específico da criança, ela é capaz de imitar inúmeras ações, superando os limites da capacidade atual. Portanto, com o auxílio da imitação na atividade conjunta sendo direcionada por algum adulto pode possibilitar-se que a criança faça muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente (VIGOTSKI, 2001).

Um aspecto essencial apresentado por Vygotsky sobre o aprendizado é que ele proporciona a criação da zona de desenvolvimento proximal. O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando ocorre uma interação da criança com os demais colegas. A partir desses eventos, quando ocorre o processo de internalização, a criança acaba conquistando o desenvolvimento independente. Sendo assim, diferentemente das outras teorias, Vygotsky enfatiza que o aprendizado não é o desenvolvimento. Mas o aprendizado que se estabelece de forma organizada, conseqüentemente promoverá o desenvolvimento mental.

Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de aprendizagem das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. [...] o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. (VYGOTSKY, 2008, p.103)

Na perspectiva de Vygotsky, compreendendo que o aprendizado se antecipa ao processo de desenvolvimento, é possível entender que é a partir dessa sequência que ocorre a criação da zona de desenvolvimento proximal. A importância desse conceito para o campo educacional se define por compreender que não é quando o sujeito internaliza e domina determinadas funções e conteúdos que ele estará completamente desenvolvido, mas é a partir desses desenvolvimentos que se estabelece uma sólida base para o desenvolvimento de inúmeros processos internos e complexos que é composto o pensamento da criança. Ainda sim, sobre outro importante aspecto dessa mesma linha, Vygotsky (2008) diz que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso de desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou paralelo.

De acordo com os conceitos aqui discutidos, é possível entender a importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal constituído por Vygotsky e sua influência no contexto escolar, entendendo de que forma ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento. Dessa forma, outro fator também importante é o processo de mediação na relação professor-aluno que ocorrerá principalmente por meio do diálogo, assunto que será abordado no próximo tópico.

1.2 A perspectiva sociogenética do desenvolvimento

Já há algum tempo a psicologia vem manifestando interesse em estudar e analisar o ser humano como um indivíduo que aprende e se desenvolve na relação com o outro, buscando a construção da subjetividade. Modelos teóricos que buscavam dar ênfase ao desenvolvimento biológico do sujeito estão cedendo espaço para uma linha de pesquisa que tem como princípio a ideia de que a subjetividade está diretamente relacionada com as interações sociais que o sujeito estabelece a partir do seu nascimento.

Segundo Branco (1993), a linha de pensamento que propõe que a raiz da subjetividade e das funções mentais superiores do ser humano está nas interações sociais concretas foi elaborada há algum tempo por autores como James M. Baldwin (1861-1934) e George H. Mead (1863-1931). Porém, foi com os pensamentos de Vygotsky, na década de 80, que houve uma grande ruptura na ênfase do biológico. Dessa forma, contribuindo não somente para as linhas de pesquisa de psicologia, mas influenciando qualitativamente no campo educacional onde se privilegiam as relações com o outro como fonte geradora dos processos de ensino e aprendizagem.

Quando se discorre sobre a sociogênese é importante falar sobre algumas características que envolvem essa linha de pensamento. Dentre elas está a contextualização cultural das interações. Nessa característica, e levando também para um contexto de sala de aula, é essencial analisar quais são as relações que vão sendo configuradas dentro desse complexo sistema, pois é por meio da interpretação do semântico que será possível identificar quais são as experiências vindas de determinado grupo. A sala de aula, por se configurar heterogênea, deve ser entendida como um universo de possibilidades, ou seja, dentro de um determinado conceito pode haver significados variados, levando a infinitas interpretações. Sobre esse assunto, Branco (1993) afirma:

Quando assumimos a interação social como eixo e investigação, é imprescindível que levemos em conta o contexto histórico-cultural no interior do qual se dão as interações. Não apenas em seu sentido mais amplo, social e institucional, mas também no sentido dos significados, valores, regras e expectativas que estão a cada instante sendo negociados no interior de cada grupo. (p.10)

Contextualizar as interações é de fundamental importância para se ter uma atuação pedagógica que tenha em mente uma aproximação com a realidade do aluno, possibilitando

variedades nas ações pedagógicas e que tenham em foco as interações sociais e o sujeito como agente ativo dentro dessa relação.

Outro ponto que deve ser destacado dentro da perspectiva da sociogênese é o processo de internalização. Vygotsky (2008) afirma que o processo de internalização é uma reconstituição interna de uma ação externa, ou seja, o desenvolvimento ocorre de forma espiral, ele perpassa por um determinado ponto várias vezes enquanto caminha para um nível superior. Ainda de acordo com o autor, as funções mentais superiores perpassam pela ontogênese, sendo que o primeiro nível ocorre pelas interações sociais e o segundo no nível ocorre no intra-psíquico, e é esse movimento que ocorre de fora para dentro que é denominado de internalização.

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora conhece-se apenas um esboço desse processo. (VYGOTSKY, 2008, p.58)

Durante a dinâmica do processo de internalização, a própria criança, mediada pela relação com o outro, vai realizando sua própria interpretação do que é transmitido a ela por meio da co-construção dos significados. Dessa forma, mesmo que a relação ocorra em situações de aprendizagem com pessoas ditas mais experientes, a criança, de forma participativa, fará uma reelaboração do significado cultural.

O processo de canalização cultural, segundo Branco (1993), é a inserção do indivíduo no universo de significados e valores típicos da cultura em que vive. A autora também destaca a importância de enfatizar que o processo de canalização ocorre de forma dialética por meio da participação ativa do indivíduo. De acordo com (PIRES & BRANCO 2008) “A canalização cultural assume fundamental importância e se constituem nos processos que disponibilizam significados e sugestões culturais a um indivíduo” sendo assim, esse sujeito deverá se inserir na cultura tendo uma participação ativa nos significados culturais.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos pesquisadores da perspectiva da sociogênese, segundo Branco (1993), é a disposição em decifrar a lógica das interações. Para compreender e analisar o contexto escolar é preciso, antes de tudo, ter em mente que a sala de aula é um ambiente heterogêneo, ou seja, o histórico, as características e os processos de subjetividade tanto do professor quanto do aluno devem ser levados em consideração. Outro

fator destacado pela autora é a necessidade de considerar as regras de participação que estão envolvidas nas atividades propostas.

Branco (1993) cita alguns autores como Johnson e Johnson, 1989 e Slavin, 1991, que fazem uma comparação em seus estudos dos efeitos que atividades com cunho cooperativo, competitivo e individualista têm sobre vários fatores, como, por exemplo, interações sociais e autoconceito dos alunos. O resultado obtido dentro dessas análises é que atividades que tenham como pressuposto a cooperação desempenham melhores resultados cognitivos e sócio-afetivos entre os próprios estudantes.

Quando se pensa numa qualidade no processo de ensino-aprendizagem, segundo Branco (1993), conduz para uma análise da motivação. Antes de dar continuidade na linha de raciocínio sobre a importância da motivação, é necessário definir ou, pelo menos, visualizar a raiz do conceito de motivação. Segundo Cofer (1980), o conceito de motivação assumiu inúmeras formas e diversas funções desde a sua introdução, no início deste século. Popularmente entende-se motivação como as causas ou as razões de determinada ação. A influência da área psicanalítica, por sua vez, baseada no pressuposto de que toda conduta é determinada, disseminou o conceito vinculada a ideias como: energias e forças inconscientes que direcionam o comportamento para impulsionar os propósitos desejados.

A partir dessas primeiras apropriações, o termo motivação passou por vários enfoques teóricos e assumiu sentidos diversos no cotidiano das pessoas. Nos discursos contemporâneos sobre a aprendizagem escolar, a motivação é um pressuposto para ter qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Na sala de aula, é “entendida como construto teórico que prevê a disposição do aluno em prestar atenção e em se dedicar com empenho e persistência às atividades propostas pelo professor” (BRANCO, 1993). Entretanto, Branco (1993) afirma que o grande problema do termo motivação é transpor para a prática o conhecimento científico quanto às variáveis motivacionais. Pois, para a autora, é de suma importância a seleção de conteúdos e métodos e o estabelecimento de uma relação de confiança entre o educador e seus alunos.

O processo de confiança entre os sujeitos da sala de aula – professor e aluno- pode começar a ser desenhada dentro de um sistema de diálogos. É fundamental levar em consideração esse conceito, pois é também por meio dele que as relações e conseqüentemente a subjetividade de ambos passam a ser desenvolvidas. (ANDRADA, 2006, apud FREIRE, 1986) qualifica o diálogo como ato libertador. Andrada (2006) afirma também que na perspectiva de Freire (1986):

O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. O discurso tradicional convalida as relações sociais dominantes e a forma herdada e oficial do conhecimento.

O perigo de não ter o diálogo no ambiente da sala de aula é que o processo de ensino-aprendizagem fica passível de ser tornar mecânico, não dando possibilidade de criação para o processo, objetivando um produto já acabado sem qualquer possibilidade do sujeito se tornar ativo dentro do seu processo de aprendizagem. Sobre isso, (ANDRADA, 2006, p. 96, apud TACCA 2000, p. 20) considera:

Um ambiente não-comunicativo ou não-participativo pouco estimula a elaboração de conceitos e habilidades e pouco promove os vários aspectos do desenvolvimento do aluno. Ao contrário, pode conduzir ao conformismo, à reprodução e à insegurança. A criação de uma atmosfera participativa solicita a ocorrência e estimula os processos de comunicação, que têm no diálogo sua principal expressão.

Considerar o diálogo na relação professor - aluno é levar em conta as reais necessidades e interesses do aluno e professor. Branco (1993) afirma que: tem-se falado muito de motivação intrínseca e de adequar os conteúdos às necessidades e realidades dos alunos, mas ao mesmo tempo encontra-se dificuldade em levar em consideração os saberes das crianças, o seu histórico, interesses.

Para Branco (1993), parece que há uma dificuldade por parte do professor em aceitar e acreditar que é realmente necessário buscar e identificar o saber advindo do aluno, o que conseqüentemente acaba por dificultar a relação de confiança que deve ser estabelecida no processo de ensino-aprendizagem para que haja efetivamente qualidade no ensino. Outro fator destacado na linha da interação social está em motivar o professor a construir e promover a interação social entre os próprios alunos, essa promoção sendo como parte integrante da programação acadêmica.

Analisando a sala de aula como um campo que possui na sua composição a diversidade, é preciso voltar o olhar para a necessidade de uma construção da confiança, como já foi aqui colocado, essa relação só poderá ser obtida a partir do momento que se estabelecer o diálogo como fonte de investigação do sujeito, sendo possível também investigar os processos subjetivos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

1.3 A subjetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento

Antes de ter uma compreensão de como a subjetividade faz parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento é necessário fazer um breve retrocesso histórico de como foi sendo elaborada a definição de subjetividade dentro da perspectiva psicológica. Muitos enfoques tentam estudar o sujeito considerando apenas o seu eixo externo, sendo influenciado pela epistemologia encontrada no positivismo, tendo o rigor metodológico como um instrumento de suas análises e tornando verídicos os conhecimentos que são expostos. É nesse contexto que González Rey (2003) nos esclarece em seus estudos o desenvolvimento da psicologia, que primeiramente tinha a tendência de manter o distanciamento do indivíduo e não permitia uma compreensão dos complexos internos.

De acordo com o autor, na tentativa de compreender o sujeito como sendo essencial para o estudo de psicologia, surgiram várias tendências que por muitas vezes negaram os dogmas do positivismo. Essas teorias, com suas características específicas, acabaram por influenciar no desenvolvimento e na compreensão do conceito de subjetividade. Dentro dessas circunstâncias, segundo o autor o conceito de subjetividade nasce com a necessidade de oferecer um novo conceito ao fenômeno psíquico, mas ele argumenta que esse surgimento só seria possível se de alguma maneira houvesse uma mudança tanto epistemológica quanto metodológica que possibilitasse um apoio dessa nova concepção.

Ainda de acordo com o autor, Vygotsky com o objetivo de realizar uma integração entre as referências teóricas que muito influenciaram na construção do seu conceito, baseia-se no processo histórico-cultural para fazer nascer uma nova referência teórica que veio atuando como exemplo no conhecimento psicológico. Junto com o pensamento de Vygotsky, Rubinstein também desenvolveu um importante papel. Para ele a psicologia deveria ser colocada num sistema dialético na conciliação dos processos cognitivos, afetivos, social e individual, partindo assim como pressuposto para a compreensão da psique humana como definitivamente um processo subjetivo.

Segundo GONZÁLEZREY (2003), o sujeito começa a ter um lugar específico para passar a uma representação diferente do psíquico que, dentro da própria psicologia soviética, que passou por muitas contradições, encontra a sua definição de subjetividade. Além dos autores já citados, González Rey também destaca a importância de Abuljanova no processo de constituição da subjetividade enfatizando as categorias de sujeito e de relação. Essa autora foi uma das que mais teve uma aproximação de assuntos relacionados à subjetividade na psicologia soviética. Sobre a autora (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 95) ressalta, “O caráter

concreto que Abuljanova atribui ao sujeito o converte em sujeito de sua própria história, de sua existência única e irrepetível, o que não nega sua condição social, mas que coloca o social em um nível diferente; o social aparece em sua condição histórica singular”.

González Rey (2003) cita também as contribuições de Castoriades que mesmo com uma abordagem psicanalítica, segundo (CAMPOS, 2005, p. 27) “considera que a realidade deveria ser compreendida de forma processual por estar em permanente movimento, por isso adotou o termo práxis, o que mostra que teve como pressuposto básico para a compreensão do homem os diversos processos da vida social.” Para González Rey (2003), Guattari também contribui para a construção do conceito, e destaca uma das dimensões principais para a constituição da subjetividade no nível individual, ou seja, a singularização. Ainda sobre as contribuições de Guattari

É no processo de singularização que o indivíduo se converte em sujeito de criação e ruptura, em agente intencional do desenvolvimento social. O caráter singular dos processos subjetivos rompe com uma epistemologia, subjacente por muitos anos na psicologia, orientada à produção de perfis padronizados em relação às categorias que usa (GONZÁLEZ REY 2003, p. 114).

Dessa forma, ainda segundo o autor, Guattari caracteriza o processo de singularização como sendo um processo automodelador, o que significa que o sujeito observe os elementos que constituem a situação, construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ter uma possível dependência em relação ao poder definido como global.

Apesar de todas as contribuições teóricas importantes que os autores trouxeram para construção da definição de subjetividade, González Rey afirma que é preciso uma nova forma para compreender o conceito, sendo necessário fazer referência aos processos psíquicos que estão envolvidos na dinâmica da subjetividade. Dentre eles estão a organização complexa, sistêmica, dialógica e dialética, dessa forma havendo uma integração com os segmentos estabelecidos como social e individual, significando assim que a subjetividade individual está diretamente relacionada com as esferas sociais. Segundo Campos (2005, p. 28), “Para a constituição do sujeito não é possível deixar de reconhecer a significação do social como participante indissociável nesse processo”. Ainda sim, citando González Rey a autora afirma “Portanto, é na dimensão relacional do social, diz o autor, que a subjetividade individual vai se constituindo, superando, assim, a dicotomia entre o individual e o social”.

Portanto, para compreender de que forma a subjetividade acontece é necessário conceber que, na sua composição, o processo da subjetividade individual se configura por ter uma relação dinâmica e constante entre aqueles que integram o espaço social, dessa forma a subjetividade individual se desenha onde os seus principais integrantes se caracterizam como uma diversidade de sentidos que são criados e estabelecidos no decorrer da própria história do indivíduo. Nessa perspectiva, (CAMPOS, 2005, p. 28) afirma que “A constituição da subjetividade de cada um está intimamente articulada com os sistemas de relações sociais, gerando as especificidades constitutivas determinantes em cada configuração”.

Ainda segundo (CAMPOS, 2005, apud, GONZÁLEZ REY, 2002, p. iii) a subjetividade se define “como o sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade [...]”. Com isso, para GONZÁLES REY a subjetividade está diretamente relacionada com os processos internos que ocorrem no psíquico do indivíduo que se configura em um desenvolvimento contínuo e aberto. CAMPOS (2005) ressalta que “para que o sujeito seja estudado é necessário considerar as características que o definem, ou seja, como sendo um ser consciente, atual, interativo em intencional, como, também sendo um sujeito da emoção”.

Para tanto, é necessário enfatizar que, para que haja uma compreensão do que é concebido como subjetividade individual, é preciso levar em consideração a todo o momento que, ao lidar com o sujeito tem- se sempre que ter um olhar aberto para a sua história, considerando a sua complexidade e entendendo que há substancialmente um entrelaçamento entre o sujeito individual e a sua constituição social. Com essa análise, é necessário entender que a configuração do espaço escolar com suas peculiaridades, se define sim, como um ambiente que carrega na sua estrutura uma capacidade de influenciar na construção e na dinâmica da subjetividade dos que dela se constituem.

1.4 O Outro na construção dos processos subjetivos

Muito se tem observado as transformações no mundo moderno e com ela as modificações que também estão sendo incorporadas à educação. Esta, por sua vez, vem sendo entendida também como um instrumento para ascensão social, dessa forma influenciando no modo como a escola trabalha para atingir o objetivo e adequar-se às necessidades estabelecidas, muitas vezes, pelo mercado de trabalho, que tem como perfil

uma estrutura competitiva. Sendo assim, a escola tenta se encaixar nessa perspectiva, adequando-se às exigências do mercado, transmitindo informações que vão de encontro ao que está sendo cobrado na configuração social e cultural, realizando assim sua função social.

No intuito de realizar sua tarefa, a escola acaba também desempenhando um importante papel, o de contribuir para a constituição da subjetividade do indivíduo. Partindo do princípio que a constituição da subjetividade entrelaça-se num conjunto de influências, podendo ser institucionalizadas ou não, a escola também desempenha um importante papel nesse processo dinâmico que é o da construção da subjetividade.

A escola, portanto, está muito presente na formação psicológica do aluno, de forma que é imprescindível reconhecer que as experiências vivenciadas pelos alunos nesse contexto adquirem sentidos que influenciam fortemente a constituição subjetiva de cada um. Para tanto a escola precisa perder o status que sempre assumiu de mera transmissora de conhecimentos, para adquirir outro, configurado por inter-relação permanente entre a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade. (CAMPOS, 2005, p.38)

É nessa linha de pensamento, que entende a escola como uma instituição que tem um papel de destaque na constituição subjetiva do indivíduo e evidenciando a importância da inter-relação que há no processo de transmissão do conhecimento e o desenvolvimento da personalidade, que (GONZÁLEZ Rey & MARTINÉZ, 1989, p. 104 apud CAMPOS, 2005, p.38) afirma sobre a importância dessa inter-relação “no processo de aprendizagem o aluno deve individualizar os conhecimentos que recebe, e assim desenvolver sua capacidade para utilização generalizada dos mesmos nas distintas situações da vida”. O processo de individualização que se faz essencial para o processo de aprendizagem, só será efetivo se despertar a motivação para adquirir o conhecimento, dependendo também de que forma o ambiente é estabelecido, podendo ser favorável ou não para o aprendiz. Portanto, só um processo de aprendizagem articulado com o desenvolvimento da personalidade, ou seja, a construção da subjetividade, é que proporcionará para o sujeito ser ativo dentro do contexto em que se insere a aprendizagem.

A escola, sendo um contexto social e por promover vários aspectos intrínsecos à subjetividade, leva consigo características que podem marcar o sujeito positiva ou negativamente promovendo, até então, desconhecidos impactos no processo da constituição subjetiva do aluno. Tendo a consciência da configuração social da escola, (GONZÁLEZ REY, 2004 apud CAMPOS 2005), “a presença das relações estabelecidas nesse contexto,

passa a ter significação no desenvolvimento psíquico do aluno, tanto pela produção simbólica, como pela produção de sentido que circula nesta relação”.

Portanto, o outro só terá importância dentro de uma constituição subjetiva com o sujeito, quando este for portador de sentidos emocionais, constituindo-se como uma representação significativa. Para Campos (2005) são esses espaços de sentidos que González Rey define como unidades subjetivas do desenvolvimento.

Nessa perspectiva é possível entender que essas unidades subjetivas se desenvolvem dentro de um sistema, de forma completa, sendo o desenvolvimento uma formação psíquica de base subjetiva, mas é importante ressaltar que esse desenvolvimento por sua vez não é uma consequência de acúmulos de conhecimentos ou conteúdos, mas sim, uma constituição que incorpora sentido na sua estrutura. De acordo com Campos (2005, p. 40), “o sentido se produz permanentemente durante todo o processo de ação ou relação do sujeito, de maneira que os elementos de sentidos atuais e históricos se integram e desintegram conforme a mobilidade dos espaços sociais e individuais”.

Incorporando a importância da produção do sentido para a sala de aula, é importante compreender que a produção de sentido, nesse espaço entendido como um leque de possibilidades, ocorre quando há uma integração de elementos que compõem os sentidos e estes, por sua vez, emanam de diversas áreas distintas da experiência do sujeito. Portanto, é de suma importância considerar os sentidos que são e serão produzidos em sala de aula, sabendo que essa ação poderá ter consequências positivas ou negativas para a constituição da subjetividade dos educandos. Tendo isso como base é preciso destacar a relação professor aluno dentro desse contexto, relação esta que, muito influencia na dinâmica da subjetividade.

1.5 As relações estabelecidas no contexto da sala de aula entre seus atores

Já se sabe que o contexto da sala de aula é um ambiente propício para o desenvolvimento da subjetividade, principalmente pelos aspectos que podem estar visíveis ou embutidos nessa atmosfera e que fazem parte dessa configuração. Esses elementos, por sua vez, podem influenciar diretamente no relacionamento entre os sujeitos envolvidos. Entre esses elementos encontramos a emoção, pensamento, motivação, necessidades, afetividades, valores, princípios e tudo mais que possa fazer parte da constituição histórica

dos agentes e que podem gerar reações que promovam um efetivo aprendizado ou podendo ocorrer ações contrárias ao esperado.

Nesse processo é preciso um olhar especial para a figura do professor que, segundo Campos (2005), constitui um elemento de sentido para o aluno. Para a autora muitas inabilidades escolares podem estar relacionadas com uma atmosfera afetiva e relacional desfavorável no relacionamento entre professor e aluno, pois esse ambiente estará de uma forma ou de outra, entrelaçado de emocionalidade, dando significado aos momentos que ocorrem a interação.

Com essa perspectiva da relação professor-aluno (CAMPOS, 2005, p.44 apud GONZÁLEZ REY & MARTINEZ, 1989), afirma que “o professor ocupa posição de grande importância no sistema de relação em sala de aula e que isto é essencial no processo educativo. Mostram ainda que ele exerce influência inquestionável na vida dos alunos, uma vez que estes o veem como modelo”. Entender essa relação é imprescindível para caminhar em direção à compreensão de como ocorrem os processos de aprendizagem nas movimentadas relações de sala de aula.

Contudo, é essencial que se conheçam as dinâmicas na relação professor e aluno que, de alguma forma, interferem na linha da aprendizagem. Segundo Tacca & Branco (2008), isso implica olhar o processo interativo na história de sua construção, compreendendo como se movimenta a dinâmica da unidade cognição e do afeto.

Um importante instrumento que deve ser utilizado em sala de aula como parte do processo da construção do relacionamento e podendo interferir diretamente na interação, é a comunicação. Como já foi falado em meados do trabalho, o diálogo participa do processo do ensinar e aprender onde estão envolvidos os agentes da sala. A comunicação não está restrita apenas às condições verbais, indo muito além e se caracterizando também por sinais, entonação da voz, expressões faciais, dentre outros. Ao considerar esses meios, se assume que a comunicação se personaliza como um grande valor que ajudará de forma eficaz no desenvolvimento da aprendizagem. Sobre isso, Tacca & González Rey (2007, p.160) afirmam que “O diálogo na relação de professores e alunos apresenta-se como o canal pelo qual pode transitar a investigação dos processos de aprendizagem dos alunos”.

Desse modo, a comunicação que transita no espaço professor e aluno pode, sim, ser um instrumento que, dependendo da maneira como é realizada, promoverá grande avanço na geração de um aprendizado dos alunos, tendo em vista que um ambiente educacional onde há um destaque para um diálogo de qualidade e investigativo há mais possibilidades do

sujeito se estabelecer como um educando participativo e reflexivo dos seus atos e principalmente do seu aprendizado.

Ainda sobre a importância da comunicação nesse processo da aprendizagem Campos (2005, p. 47) “entendo a comunicação como sendo um canal por meio do qual os sujeitos implicados promovem motivos para o processo interativo”. No entanto, para que ocorra de fato um processo interativo, os integrantes dessa circunstância precisam ter consciência que a comunicação ocorre como um instrumento que se abre para várias possibilidades e que fornecem infinitas riquezas impressas nesses percursos.

Dentro do processo de comunicação há ainda a possibilidade de haver a comunicação personalizada, o que para a autora “é elemento essencial para a individualização desta relação”, pois é nessa circunstância que o educando poderá ter uma relação mais próxima do professor, tornado mais confiável, e o educador por sua vez poderá ter uma oportunidade de obter nessa relação um processo de escuta das dificuldades enfrentadas por seus alunos, podendo, assim, estimular a motivação de forma que o aluno tenha consciência que está sendo compreendido em suas limitações. Ainda sobre o assunto Campos (2005) afirma:

Portanto, a educação promovida dentro de uma cultura de comunicação abre um importante caminho, não somente para a aquisição de conhecimentos, como, também, para a integração qualitativa individualizada de tais conhecimentos no funcionamento da personalidade, de forma que é grande valor que se reconheça a importância da comunicação na constituição psicológica dos alunos.

Nesse processo dialógico, as emoções também encontram um lugar reservado no que tange aos aspectos relacionados ao processo educativo e, conseqüentemente, à subjetividade. Tendo como princípio a diversidade dentro do contexto da sala, é imprescindível o entendimento também de diversos momentos marcados pelas emoções. Sobre esse pensamento, Campos (2005) afirma que as emoções estão ligadas às ações dos indivíduos e conseqüentemente articuladas com as relações sociais. A autora ainda ressalta que a emoção se caracteriza por fenômenos complexos, revelando como o sujeito está ante qualquer ação, uma vez que é na ação do sujeito que se expressa a subjetividade individual.

A autora, destacando a ideia de González Rey, destaca que, para o autor, o sujeito é definido como sujeito de emoção, ou seja, o indivíduo é considerado como elemento essencial para a compreensão da dinâmica dos processos que se organizam para constituírem a subjetividade. Significa que ao entender o educando com essa visão se toma consciência de considerara condição subjetiva, conseqüentemente explorando as emoções contidas em

cada situação, sendo ela personalizada ou social, que acabam por refletir no ambiente de sala aula, compreendendo assim as emoções que são geradas na aprendizagem. Sobre a junção do aspecto cognitivo e emocional no campo da aprendizagem, Tacca & González Rey (2008) entendem que “a aprendizagem na interface e na interdependência de aspectos cognitivos/intelectuais, que irá compor um sistema dinâmico e complexo com os aspectos afetivos. Para isso, um se torna condição do outro, e não causa, e formam uma unidade sistêmica”.

Entender essa unidade dos dois aspectos, cognitivos e emocional, é fazer um avanço na compreensão do processo de aprendizagem, instigando o lado emocional da mesma forma que a perspectiva cognitiva, deixando de lado a característica do rigor metodológico. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem só poderá ter a sua complexidade entendida a partir do momento que a instituição escolar desenvolver um meio onde haverá que ser desperta a motivação efetiva do sujeito no aprender, pois é com a característica motivacional que o aluno buscará qualquer forma de aprendizado. Dessa forma, a escola poderá participar de maneira eficaz e contribuindo, assim, para a constituição da subjetividade do educando.

1.6 A mediação do professor na construção da subjetividade de seus alunos

No cotiando escolar, especificamente o da sala de aula, há uma gama de situações onde é possível encontrar uma variedade de características que contribuem para a constituição da subjetividade. Dentre elas encontramos a mediação, que é estabelecida nas relações dos agentes envolvidos no ambiente. Sobre o conceito de mediação é fundamental ter como base o olhar de Vygotsky mediante o assunto abordado.

Vygotsky no mostra uma nova forma de entender o conceito de mediação, suas implicações na sala de aula e o papel que o professor ocupa participando desse sistema. Segundo Andrada (2006), Vygotsky ressalta que “o processo de desenvolvimento humano como algo que se constitui pelas possibilidades naturalmente dadas, não os caracteriza como algo pronto e acabado. É nessa perspectiva que reconhece que o professor tem papel real a cumprir a partir do plano relacional que pode se estabelecer no espaço escolar”. Dessa forma, analisando o professor nessa perspectiva de Vygotsky, entende-se que:

O papel do professor muda radicalmente, a partir dessa concepção. Ele não é mais aquele professor que se coloca como centro do processo, que "ensina"

para que os alunos passivamente aprendam; tampouco é aquele organizador de propostas de aprendizagem que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir. Ele é o **agente mediador** deste processo [...]. (Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1996).

Pode-se se dizer que, nessa perspectiva, o professor deixa de lado o rótulo que carregava como o detentor do saber para uma visão onde são estabelecidas relações que podem promover as interações, conseqüentemente explorando ainda mais os avanços no desenvolvimento individual da pessoa. O que não quer dizer que o papel do professor deixa de ter sua importância na formação. Sobre isso, Rego (2001) ressalta que “Muito pelo contrário, a função que ele desempenha no contexto escolar é de extrema relevância, já que é o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento”.

Desse modo, as intervenções das zonas de desenvolvimento proximal, mesmo não sendo de responsabilidade absoluta do professor, passam por grande parte pela mediação deste. Sendo assim, o mediador tem também como função promover a instigação do assunto, promovendo assim a motivação, aspecto tão importante, como já foi dito, contribuindo para a construção da subjetividade. Mas para que de fato ocorra a mediação, é substancialmente importante a noção de diálogo, criando situações de confiança, promovendo avanços significativos no desenvolvimento do sujeito. Sobre a importância do diálogo, Rego (2001) discorre que, “Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em elas possam expressar aquilo que já sabem”.

Portanto, o processo de mediação está relacionado diretamente também ao bom trabalho pedagógico desenvolvido, promovendo assim o desenvolvimento do sujeito. Vygotsky também relaciona que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. Segundo o autor essa visão adquire característica muito relevante para a educação, porque acaba permitindo o entendimento dos processos de desenvolvimento, que precisam, sim, de intervenções de pessoas mais experientes. Com isso, abre caminho também para a dinâmica da subjetividade, pois é a partir das relações sociais que ocorrem de formas dinâmicas que o sujeito vai se constituindo subjetivamente.

CAPÍTULO 2

AS ESPECIFICIDADES DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO 6º E 7º ANO (5ª. E 6ª. SÉRIES) DO ENSINO FUNDAMENTAL

O segundo capítulo aborda as mudanças no desenvolvimento físico, psicológico e curricular que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente do 6º e do 7º ano enfrentam e, possivelmente, entender o sentido dessas experiências na construção da identidade. Será abordada também a dificuldade de aprendizagem vista como uma possibilidade diferente de desenvolvimento, as mediações dos professores com os alunos que encontram entraves nesse processo e também voltar o olhar para o lado cognitivo-afetivo da aprendizagem, destacando a sua importância para que haja um aprendizado significativo.

A realidade escolar se constitui de vários fatores que vão influenciando direta e indiretamente o seu ambiente, tanto externo quanto interno. Esses fatores são gerados pelos sujeitos que a compõem com seu histórico, seus pensamentos, ideias, atitudes, comportamentos, dentre outros. Como já se sabe, a dinâmica da sala de aula ocorre de forma heterogênea e a escola deve ter o comprometimento de levar isso como base para o desenvolvimento do aluno como sujeito ativo na sua história. A escola também deve estar preparada para encarar os possíveis desafios que ocorrem com a mudança não só física, mas também psicológica e curricular de alunos que adentram uma etapa diferente no sistema escolar brasileiro.

Denominado terceiro ciclo pelos PCNs, o 6º e 7º ano proporciona uma experiência diferente para o aluno que sai das séries iniciais de escolarização. Enquanto de 1º. ao 5º. ano sua experiência escolar era conduzida por um(a) professor(a) regente, com formação em Pedagogia, a nova experiência do escolar compõe uma estrutura de ensino mais diversificada, com vários professores formados em diferentes áreas do saber, cuja formação pedagógica nos cursos de Licenciaturas são restrita à um conjunto de poucas matérias nos cursos de Pedagogia. Com relação ao desenvolvimento biopsicosocial do aluno, espera-se que ele adquira uma rápida autonomia e independência escolar para lidar com os desafios que a natureza dos diversos conhecimentos propõem e, principalmente, com a forma de ensino dos professores especialistas. Acreditamos que as especificidades da nova

experiência de escolarização interfira não só no processo da aprendizagem, mas na própria construção da identidade do aluno e na forma como ele se constrói como pessoa.

2.1 Especificidades pedagógicas das séries finais do Ensino Fundamental

De acordo com a lei orgânica e geral da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que tem como função, ditar as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, o ensino fundamental se caracteriza por:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Com os nortes estabelecidos pela LDB, o ensino fundamental, por sua vez, se divide em: anos iniciais com duração de 5 anos, e idade equivalente que vai dos 6 aos 10 anos, e anos finais com duração de 4 anos, com equivalência de idade de 11 a 14 anos. Partindo desse pressuposto de segmentação no ensino, é preciso um olhar atento ao que essas mudanças trazem para o sujeito como um todo, e é nesse sentido que esse trabalho procura estabelecer as relações pertinentes que envolvem essa temática.

Do ponto de vista curricular podemos perceber que dentro dos anos iniciais do ensino fundamental, que vai do 1º ao 5º ano, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que se definem por serem as referências de qualidades elaboradas pelo governo federal para os ensinos fundamental e médio do país, adotam uma abordagem usando uma variedade de linguagens que se caracteriza como um instrumento de transmissão de ideias para que possa transmitir o conteúdo de forma mais facilitada. Por exemplo, no 1º ciclo (2º e 3º ano) do ensino fundamental o objetivo geral do ensino de matemática é: “identificar, em situações práticas, que muitas informações são organizadas em tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação, e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.” (Brasil, 1997, p.48). Nota-se aí uma inserção da criança num mundo aonde ela

irá se deparar, de forma introdutória, com uma ligação entre a teoria e a prática, ou seja, trazer para sala de aula um recorte do cotidiano de forma mais facilitada com gráficos e tabelas, dando base para os demais ciclos.

De acordo com os PCN's para o 3º e 4º ciclos, e pegando novamente a matemática como exemplo, no 3º ciclo (6º e 7º ano) do ensino fundamental nota-se uma diferença na abordagem do conteúdo, exigindo assim maior complexidade no raciocínio do aluno, como se pode observar em alguns dos objetivos estabelecidos pelos PCN's: "indicam aspectos novos no estudo dos números e operações, privilegiando o desenvolvimento do sentido numérico e a compreensão de diferentes significados das operações"; "propõem novo enfoque para o tratamento da álgebra, apresentando-a incorporada ao demais blocos de conteúdo, privilegiando o desenvolvimento do pensamento algébrico e não o exercício mecânico do cálculo". Portanto, entende-se que dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) para os anos finais (5º ao 9º ano) houve, aos poucos, uma preparação para as possíveis mudanças relacionadas aos conteúdos ministrados em sala de aula, mas é preciso também, nessas circunstâncias de transições, que a escola perceba e respeite as singularidades dos seus alunos caminhando, assim, para um processo significativo da aprendizagem.

A concretização de uma ação pedagógica ocorre por meio das relações professor-aluno, e essas relações requerem um olhar atento para a construção da personalidade do sujeito dentro dessa estrutura de mudança dos ciclos e, conseqüentemente, da idade. É nessa linha de pensamento que a escola deve estar atenta para as mudanças requeridas para o 3º ciclo que, em condições ideais, comportam sujeito de 11 a 14 anos de idade. Essa fase, também conhecida por pré-adolescência e adolescência, requer maior reflexão e, com esse pensamento, Os PCN's do 3º e 4º ciclo propõem que:

O que se propõem aqui é uma reflexão sobre a tarefa de levar em conta alguns aspectos relacionados à vivência desses alunos, que são jovens e que vivenciam um momento importante do ponto de vista da construção de suas identidades e de elaboração de projetos de inserção na sociedade. A escola não pode ignorar as singularidades dessa fase, sobe risco de perder sua função de mediar o processo de construção de cidadania de seus alunos. (BRASIL, 1998, p. 103)

Nesse cenário, o que muito se observa é uma omissão por parte da escola em considerar essas características e peculiaridades necessárias ao desenvolvimento. Nessa fase, o adolescente está numa verdadeira construção de sentidos e significados em suas relações

com os familiares, amigos, professores, cultura e outros fatores que interferem nessa dinâmica. É um momento de afirmação que vai de encontro com a sua personalidade e as concepções que o sujeito tem de si. E sobre esse momento e suas consequências, Os PCN's nos mostram que:

As peculiaridades desse momento da vida, no entanto, têm sido ignoradas, ou mesmo combatidas pela escola, o que traz consequências sérias. Privilegiando quase sempre uma concepção do que o adolescente e o jovem precisarão na vida adulta, ela pouco se pergunta o que precisam para agora, sobre as dimensões humanas, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiados na formação dessa fase da vida. Dessa forma, a escola perde a capacidade de diálogo com os alunos e não consegue promover de maneira consistente o preparo para a vida adulta que tanto almeja. (BRASIL, 1998, p. 107)

Além de uma mudança no desenvolvimento físico, psicológico e curricular nos alunos de 6º e 7º ano, há também uma necessidade de identificar um aspecto relevante que muito interfere no processo da aprendizagem. Entre as relações estabelecidas na sala de aula, encontramos o aspecto da avaliação como um fator de muita relevância para se analisar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Antes, porém, é necessário fazer uma distinção entre os processos avaliativos dos anos iniciais do ensino fundamental e os anos finais. Sobre isso, o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal afirma que:

Art. 139. Na Educação Infantil e do Ensino Fundamental- Séries e Anos Iniciais, a avaliação é realizada por meio da observação e do acompanhamento contínuo das atividades individuais e coletivas, com o objetivo de se constatar os avanços obtidos pelo aluno e o (re)planejamento docente, considerando as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como a busca de soluções. (DISTRITO FEDERAL, 2009, p.61)

Como se pode observar, a avaliação nos anos iniciais é realizada de forma que os professores acompanham as atividades dos seus alunos por meio da observação do desempenho das atividades em grupo ou individuais realizadas em sala, buscando identificar os progressos e as dificuldades daqueles sujeitos que se encontram nessa fase. Há também a necessidade de salientar que no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos o aluno não pode ficar retido na série, sendo promovido automaticamente para série seguinte. Mas, a partir do 3º, 4º e 5º, a aprovação ocorrerá no final do ano letivo seguindo os critérios de

avaliação. Dessa forma, o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assume que:

§2º No 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de 9 Anos, a avaliação não assume caráter promocional, havendo progressão continuada do aluno ao final do ano letivo.

§3º Nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de 9 Anos e nas 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de 8 Anos a aprovação dar-se-á, regularmente, ao final do ano letivo, atendidos os critérios da avaliação do desempenho escolar. (Distrito Federal, 2009, p.61,62)

É importante ressaltar que o processo de mudança para o aluno traz consigo inúmeras novidades, anseios, sonhos, medos, aprendizagens, e no percurso escolar não poderia ser diferente. Essas mudanças muitas vezes são enfrentadas com algumas dificuldades, sejam elas na relação com a família, com os professores, com os colegas ou, no processo da aprendizagem. Por vários motivos a dificuldade de aprendizagem pode ser encontrada em diversos momentos da vida escolar. E, partindo desse princípio, é necessário que o professor perceba as singularidades de cada etapa do ensino e do desenvolvimento, especialmente dos alunos que apresentam alguma demanda diferenciada no processo escolar. Frente a isso, a escola juntamente com o professor, precisam enxergar possibilidades que auxiliem o aluno a entrar nessa fase importante para a construção e desenvolvimento da aprendizagem e também da personalidade.

2.2 Dificuldade ou Diversidade na Aprendizagem?

Quando se retoma o pensamento para a educação, muitas questões são lançadas para possíveis reflexões. Numa sala de aula, uma das grandes preocupações é: é como transmitir o conteúdo previsto de forma que atinja os sujeitos que se encontram nesse processo. Como já se sabe, a sala de aula se constitui na sua diferença e a aprendizagem perpassa por vários sentidos e interpretações de diferentes sujeitos, o que irá promover modos distintos de internalização. Tendo essa linha de pensamento como base, é possível entender que a aprendizagem muitas vezes encontra barreiras no decorrer do seu processo, influenciado por diversos fatores. Dessa forma, a dificuldade de aprendizagem torna-se um desafio a ser vencido pela escola, professor e, principalmente, pelo aluno.

Os estudos referentes à dificuldade de aprendizagem tiveram início, segundo Tacca (2008), a partir dos estudos sobre lesão cerebral, afasias motoras, sensoriais e de

compreensão. Ainda de acordo com a autora, estudos de diversos casos clínicos propunham uma variabilidade fisiológica que eram as promotoras de alterações no cérebro das crianças que encontravam entraves no processo de leitura e escrita. Essas pesquisas acabaram por influenciar de forma significativa os rumos que os estudos relacionados à aprendizagem estavam tomando.

Surge então, na década de 80, várias discordâncias relacionadas aos conceitos de dificuldade de aprendizagem, o que até então se associava às intervenções e atendimentos aos sujeitos entendidos como portadores de distúrbio. Entre as nuances do conceito, surge uma nova tendência que tinha como característica analisar os processos da aprendizagem baseando-se na visão de aspectos cognitivos, restringindo-se a uma análise do sujeito organicista.

Há de se destacar que, “nos dias atuais, há certa tendência a um enfoque multidisciplinar da abordagem em torno das “dificuldades de aprendizagem” (TACCA, 2008, p. 132). De acordo com a autora, há uma visão que considera diversos fatores que podem interferir na aprendizagem e também o entendimento de que há variedades no modo de aprender. Com isso, toma-se como base o entendimento de que a escola também desenvolve um importante papel que pode ou não gerar os entraves na aprendizagem, retirando assim o foco do sujeito.

No entanto, muito se tem observado no campo educacional o processo de medicalização no processo de aprendizagem e seus entraves, principalmente por professores e demais profissionais da Educação. Várias são as linhas de pensamento que dão importância à diferentes distúrbios específicos do processo de aprendizagem. Na maioria delas, as diversas nomenclaturas designadas para classificar o distúrbio têm influência de visões médicas levando à compreensão da aprendizagem em torno de “distúrbio” que tem como parâmetro as concepções de normalidade do desenvolvimento. A dificuldade de aprendizagem entendida nesse âmbito promove a medicalização como:

A medicalização de uma questão consiste na busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social. Este processo ocorre na educação quando, frente às altas taxas de fracasso escolar, tenta-se localizá-lo na própria criança, explicando através de doenças. Isenta-se, assim, de responsabilidades a instituição escolar e o sistema social. (WERNER, 2001, p. 83 apud MOYSÉS e COLLARES, 1986, p.10).

Em função desse pensamento racional advindo da comunidade científica, o fracasso escolar vem sendo entendido e explicado, com muita frequência, numa configuração de deficiência. Nesse raciocínio, Werner (2001) assume também que há outra explicação, sendo ela a da imaturidade do próprio aluno para o aprendizado. Junta a ela há a ideia de que o aluno não consiga progredir na aprendizagem por falta de motivação, iniciativa e esforço.

Quando se fala de dificuldade de aprendizagem, atualmente, muitas vezes há uma grande referência aos diagnósticos e, entre eles, um dos mais ouvidos é a sigla TDAH- Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade. De acordo com Tacca “Esse rótulo tem sido utilizado para caracterizar indistintamente os diferentes modos de enfrentar os percalços na aprendizagem pelos diferentes alunos”. (2008, p.133). Em consequência desses rótulos, as formas de tratamento ou as terapias são realizadas de acordo com modelos padronizados.

O fracasso escolar encontra-se atrelado à compreensão dos processos de aprendizagem, o que merece ser devidamente estudado. Há uma necessidade premente de identificação das reais condições em que as crianças desenvolvem, adquirem ou se envolvem em problemas o que parece estar muito mais relacionadas a desarticulação nos processos de ensinar e aprender do que a características orgânicas, geneticamente herdadas e localizadas nas crianças, ou de determinismos de instâncias psicológicas inconscientes dos quais o sujeito torna-se refém. (TACCA, 2008, p. 134).

Dentro dessa perspectiva, e buscando uma compreensão dos processos relacionados à aprendizagem, Vygotsky nos apresenta um novo entendimento sobre considerações da deficiência. Propõe que as diferentes nuances da aprendizagem por diferentes sujeitos, passe a ser entendida como especificidades, em vez de deficiência. Essa nova compreensão nos permite alcançar a sala de aula e ampliar o entendimento dos processos de aprendizagem e perceber os diversos caminhos que são possíveis de serem percorridos, ao invés de os professores insistirem somente naquilo que os alunos não são e não conseguem fazer.

Vygotsky vem nos apresentar, segundo Tacca (2008), críticas à visão dominante que exclui os sujeitos que apresentam qualquer característica ou comportamento diverso do padrão estabelecido como socialmente aceitável. Tal visão está alicerçada na tendência e necessidade de se compreender a deficiência ou a dificuldade seguindo modelos quantitativos e comparativos. Dessa forma, trazendo para um campo mais específico, tanto a dificuldade de aprendizagem como a deficiência são socialmente construídas e instituídas a partir da valorização de um modelo único de aprendizagem e desenvolvimento. Mas, são

incompatíveis se compreendidas a partir de uma visão pautada na existência de diversas formas de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky, “a criança deficiente não sente diretamente sua deficiência, mas as dificuldades que derivam das mesmas. A consequência direta do defeito é o descenso da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social”. (CAVALCANTE, 2002, p. 3). Ainda assim, de acordo com essa ideia, a autora, afirma que: “as causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas, mas sim de forma indireta, através da redução da posição social que elas provocam”, ou seja, para a criança que tem alguma deficiência, ela não sente diretamente essa barreira socialmente estabelecida, mas sim as dificuldades impostas por causa da deficiência. Dessa forma a deficiência fica caracterizada como um desvio social.

Com isso, essa posição social rebaixada, surge então o sentimento de inferioridade que acaba por influenciar também na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento do sujeito. Se pensarmos no contexto da sala de aula, a dificuldade de aprendizagem do aluno deve ser entendida partindo do pressuposto da diversidade como uma possibilidade humana, sendo assim, possibilita um aspecto investigativo dos processos e não permite a estagnação do desenvolvimento em função da padronização. Dentro de uma sala de aula o resultado de baixo rendimento obtido por um determinado grupo não quer dizer que haja algum tipo de defeito orgânico no decorrer do processo, característica essa atribuída socialmente.

Essa concepção patológica faz nascer impactos com os quais as pessoas no ambiente social não conseguem lidar, e a consequência disso é o aparecimento do preconceito e, com ele a exclusão social. Tem-se então a condição necessária para que apareçam as barreiras, que tornarão penosos os processos de escolarização daquelas crianças que apresentem processos de aprendizagem que não correspondem aos instituídos como normais, embora estes sejam apenas mais comuns. (TACCA, 2008, p. 137)

Um (a) estudante que vem “tropeçando” no decorrer do seu trajeto escolar deve ser vista e entendida com foco nas possibilidades de aprendizagem que ela possui, mas para que esse evento ocorra é necessário um olhar investigativo, que promova uma situação favorável de descoberta sobre a personalidade daquele sujeito, obtendo assim a sua forma de agir, pensar, e tornando significativa a aprendizagem. Um fator importante e que deve ter uma atenção especial dentro da sala de aula são as relações sociais e a interação que o sujeito desenvolve. Para Tacca (2008), é a qualidade das trocas nas variadas situações que ocorrem

no processo de ensino e aprendizagem que pode, de alguma forma, significar diversas possibilidades de desenvolvimento. Essa, de fato, deveria ser a preocupação constante da escola.

Para que a qualidade nas relações e situações em sala seja alcançada é necessário um envolvimento entre adultos e crianças, havendo a possibilidade de investigação e identificação dos processos que circundam o caminho da aprendizagem. Entretanto, para que isso ocorra, “retira-se o foco do conteúdo para alcançar os processos de pensamento do estudante, o que implica uma atenção aos recursos de sua personalidade como um todo”. (TACCA, 2008, p. 138). Desse modo, entendemos que não deve haver uma ruptura entre o fator cognitivo e afetivo, pois “a sua emocionalidade não é algo que interfere no seu pensamento, mas sim algo que o constitui, sendo a recíproca verdadeira”.

Na sala de aula, um dos grandes desafios do professor é ter como base o entendimento de que a aprendizagem do aluno não se mostra apenas no seu lado cognitivo, posto que ocorrem entrelaçamentos no aspecto cognitivo e afetivo, constituindo assim também a própria subjetividade do aluno. Com isso, o professor deve criar situações que promovam as possibilidades de desenvolvimento, tendo em mente que cada momento interventivo deverá ter como alvo as potencialidades do sujeito que se abre para o processo de aprendizagem. Sobre isso, Tacca nos mostra que:

Fica então colocada a necessidade de uma atuação que busque as possibilidades de aprendizagem e não as dificuldades de aprendizagem, e isso inclui desafios importantes. Desafios porque significam a aceitação da diversidade em processos de desenvolvimento. Significa entender e decifrar a unidade cognição-e-afeto, ou seja, a produção de sentido da aprendizagem. Significa conectar-se com motivos e necessidades de quem aprende”. (TACCA, 2008, p.140).

No ambiente escolar, para que ocorra o processo investigativo da aprendizagem, há a necessidade de promover a ação do diálogo, pois é a partir dele que o professor poderá buscar entender o que ocorre por trás da aprendizagem do seu aluno. É por meio do diálogo que o professor poderá transmitir alguma forma de confiança, demonstrando interesse em entender o que o outro tem para lhe oferecer no modo de pensar, sentir e agir. E é no decorrer desse momento que ocorre o envolvimento dos significados e sentidos entrelaçados na situação.

Portanto, a escola deve ter sempre um olhar atento às mudanças que os sujeitos que a integram estão passíveis, momentos esses, essenciais ao desenvolvimento do aluno, para isso é importante um compromisso da escola de perceber esse aluno como um sujeito ativo

na sua história e entender as suas peculiaridades. Outro fator importante é que: para que haja uma aprendizagem significativa para o aluno é fundamental retirar a atenção do conteúdo e volta-se um entendimento de como ocorre essa aprendizagem e como ela se torna significativa para o sujeito e compreender que as barreiras na aprendizagem devem ser vistas com possibilidades na aprendizagem.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Dentro da trajetória escolar dos alunos é necessário ter uma perspectiva sobre as possíveis influências na construção da subjetividade do aluno que se encontra em meio às barreiras do processo de aprendizagem. Dentre as influências se podem citar as relações estabelecidas entre os professores e os alunos, as possíveis mediações recorrentes na ação pedagógica e a relação do aluno entre seus colegas de sala.

Estabelecem-se como objetivo de investigação desse trabalho as mediações dos professores no decorrer do processo de aprendizagem dos alunos intitulados com dificuldade de aprendizagem, as mediações entre professor aluno e aluno-aluno. Primeiramente, buscou-se identificar o sujeito com dificuldade de aprendizagem e caracterizar as especificidades dessas dificuldades para posteriormente investigar a relação do professor com o aluno e que de forma a visão dos colegas de classe pode interferir nesse processo de aprendizagem.

A pesquisa foi realizada com estudantes de 5ª e 6ª (6º e 7º) ano devido ao alto índice de repetência nessa fase escolar. Nesse período também há algumas questões que requerem um olhar atento por parte da escola, questões essas, muitas vezes ignoradas diante da rotina escolar. Tais como: a dificuldade de aprendizagem que requerem uma linha de pensamento com o objetivo de investigar a construção da subjetividade dos sujeitos que enfrentam barreiras na sua formação, a relação professor aluno como momento de mediação e a formação pedagógica do professor centrada no desenvolvimento do aluno. Outro motivo estabelecido para essa pesquisa foi a ausência ou quase nenhuma pesquisa, por parte dos pedagogos, com estudantes nessas séries.

3.1 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. A escola comporta nove turmas de 8º e 9º ano pela manhã e nove turmas de 6º e 7º ano pela tarde. Há uma sala de apoio onde são atendidos os alunos com algum diagnóstico identificados pela secretaria de educação. Nessa sala trabalham 2 professoras que atendem cerca de 20 alunos.

Há uma cantina, dois banheiros, sala de leitura, pequeno jardim ao lado do pátio, laboratório de informática, sala de coordenação, sala de direção, sala dos professores, sala para o atendimento de orientação educacional e secretaria. A escola conta com a equipe diretiva, um diretor e uma vice-diretora, uma equipe de apoio à direção, supervisora pedagógica, coordenação pedagógica, um chefe de secretaria, supervisor administrativo, equipe de apoio administrativo, monitor, uma orientadora educacional, um corpo docente composto por 14 professores no turno vespertino e 16 professores no turno matutino.

Tanto a equipe diretiva quanto a coordenação pedagógica contam com profissionais formados pelas diversas áreas de licenciatura, mas apenas a orientadora educacional é formada em pedagogia pela UnB.

A escolha da escola decorreu do fato do interesse em pesquisar o alto índice de repetência dos anos finais do ensino fundamental, especificamente 5ª e 6ª série (6º e 7º) ano, a relação entre os professores e alunos e as possíveis mediações dentro desse contexto. A facilidade de acesso também foi uma questão relevante para a escolha da instituição. Em todo momento a escola se mostrou muito acolhedora e disponível para ser objeto de pesquisa desse trabalho. Fizeram parte dessa pesquisa a orientadora educacional, quatro professores, dois de português e dois de matemática e dois estudantes, um do 5ª série e outro da 6ª série.

3.2 Sujeitos

Como forma de construir uma perspectiva mais ampla dos processos de escolarização pelos quais passam os sujeitos com dificuldade de aprendizagem e compreender as formas de mediação das aprendizagens, a pesquisa privilegiou múltiplos olhares. Participaram dos procedimentos empíricos a orientadora educacional, quatro professores e dois estudantes de ambos os gêneros de quinta e sexta séries.

3.2.1 Orientadora educacional

O primeiro contato com a escola se deu com a intermediação da orientadora educacional que se mostrou bastante disposta a contribuir com todo o processo investigativo. É formada em Pedagogia pela UnB e fez especialização em psicopedagogia e trabalha na escola há pelo menos um ano. Demonstrou preocupação com a atual realidade da escola e especificamente de alguns alunos. Ela realiza um trabalho com alunos que apresentam comportamentos ditos inadequados, alunos diagnosticados, e faz mediações entre as famílias

dos alunos e a instituição escolar. Alguns alunos a procuram espontaneamente e, sempre que possível, busca trabalhar o processo de escolha entre eles.

3.2.2 Professores

Foi aplicado um questionário de sete questões à quatro professores das áreas de português e matemática de 5^a e 6^a (6^o e 7^o ano). Um professor de matemática de 41 anos, um professor de português de 30 anos, uma professora de matemática de 35 anos e uma professora de português com 42 anos. Os professores demonstraram resistência ao responder o questionário, pois argumentaram que estavam em coordenação pedagógica fazendo as questões para a semana de prova. Para que fossem respondidas as questões foi preciso a intermediação da orientadora pedagógica enfatizando a importância do questionário para pesquisa acadêmica.

3.2.3 Alunos

Participaram da entrevista dois alunos, um menino e uma menina, sendo da 5^a e outro da 6^a série respectivamente. Ambos com alta defasagem na questão idade/série e que apresentavam grande dificuldade no processo de aprendizagem. A aluna, durante a entrevista, demonstrou ter um comportamento mais tímido e reservado, enquanto o menino se mostrou mais proativo para responder as perguntas.

3.3 Procedimentos empíricos e instrumentos

A realização da pesquisa se deu pelo uso de dois instrumentos: entrevista com roteiro semi-estruturado com a orientadora pedagógica e com os alunos selecionados para pesquisa e um questionário com questões fechadas, abertas e dependentes com os professores. A entrevista com o roteiro semi-estruturado foi selecionada porque, de acordo com Triviños (1987, p.146), é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados. Ainda de acordo com o autor, a entrevista semi-estruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Triviños ainda afirma que:

Podemos entender por entrevista *semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (1987, p. 146)

O segundo instrumento foi o questionário, utilizado para construir a perspectiva dos professores sobre o processo de mediação com estudantes. Segundo Gil (2006, p. 128), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimento, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. O questionário apresenta inúmeras vantagens na obtenção dos dados, pois permite atingir um número grande de pessoas, garante o anonimato das respostas, é permitido que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais adequados e, principalmente, não expõe os pesquisados sob a influência das opiniões do entrevistado.

As questões encontradas no questionário são de naturezas fechadas, abertas e dependentes. No primeiro tipo de questão é encontrado um conjunto de alternativas de respostas para que uma seja escolhida, representando assim um ponto de vista. Nas questões abertas é exposta a pergunta e depois se deixa um espaço em branco para que a pessoa escreva sua opinião sem nenhum tipo de restrição. Denomina-se questão dependente quando, segundo Gil (2006), uma determinada questão depende da suposta resposta dada a outra questão.

Para entrevista com a orientadora educacional foi elaborado um roteiro semi-estruturado composto por 20 perguntas alicerçadas no objetivo dessa pesquisa. Foram estruturadas em três eixos norteadores, sendo eles: (1) Aspectos referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem de estudantes com ‘dificuldades’ no processo de escolarização, (2) Aspectos referentes às mediações dos professores com alunos ditos com dificuldades de aprendizagem e (3) Aspectos referentes às relações interpessoais do sujeito com “dificuldades de aprendizagem. A entrevista foi gravada em áudio e teve a duração de 1h e 16min.

O questionário realizado pelos quatro professores, dois de português e dois de matemática do 6º e 7º ano, teve como objetivo identificar e analisar aspectos envolvidos na dinâmica da sala de aula que possam sinalizar as especificidades da mediação pedagógica

com alunos com dificuldades no processo de escolarização. Sua estrutura foi elaborada em torno de sete questões, entre elas, questões fechadas, abertas e dependentes.

O contato para a realização da entrevista com os alunos ocorreu com mediação da orientadora educacional, que selecionou os alunos com defasagem idade/série e grande dificuldade no processo de aprendizagem. Foi feita uma entrevista individual e em dias diferentes, pois o aluno do 7º ano teve que se ausentar da escola por uma semana. No início da entrevista, a aluna do 6º ano se demonstrou bastante nervosa e ansiosa. No decorrer da entrevista foi estabelecida uma relação de confiança e, assim, ela pôde transmitir mais confiança e tranquilidade nas suas respostas. A entrevista foi gravada em áudio e teve duração de 40 min e 22 seg.

O segundo aluno que foi entrevistado demonstrou mais tranquilidade em relação à primeira aluna, suas respostas foram mais objetivas e confiantes, mas em alguns momentos foi preciso maior aprofundamento da pergunta por parte da entrevistadora para obter melhor resultado. A entrevista teve a duração de 27 min e 51 seg e foi gravada em áudio.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, será apresentado o resultado e a discussão dos dados coletados nas entrevistas com a orientadora e os estudantes e o questionário aplicado com os professores, onde buscou-se investigar as mediações dos professores com alunos ditos com dificuldades de aprendizagem, identificar o sujeito com dificuldade de aprendizagem, analisar a relação do professor com aluno e de que forma a visão da classe escolar interfere no processo de aprendizagem do sujeito. Este capítulo está organizado primeiramente com a entrevista da orientadora educacional. No segundo momento é apresentado o resultado do questionário de sete questões feito com quatro professores da 5ª e 6ª série e, por último, a análise feita em quadros comparativos entre as falas dos alunos.

4.1. Entrevista com orientadora educacional

A informações obtidas na entrevista com a orientadora educacional estão organizadas em três grandes tópicos, que por sua vez, contemplam outros sub-tópicos. É importante destacar que todas as questões foram direcionadas para as especificidades do segmento de 5ª-6ª séries. O primeiro tópico é sobre o contexto de ensino e aprendizagem nesse segmento escolar e nele se desenvolvem os assuntos relacionados às especificidades dos estudantes, do trabalho pedagógico e do trabalho pedagógico com estudantes com dificuldades. O segundo tópico é sobre os estudantes com dificuldades de aprendizagem que há na escola e sobre os quais a OE desenvolve várias atividades, como: escolha; família, adolescência, auto-estima. Por último, o tópico sobre relações interpessoais, a OE discorre sobre a relação desses alunos descritos com os colegas e com os professores.

4.1.1 Desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com “dificuldades” no processo de escolarização

a) Sobre os alunos de quinta e sexta séries

A orientadora educacional afirma que os alunos de quinta e sexta séries chegam ao Centro de Ensino fundamental com o pensamento de aluno de quarta série, tendo dificuldade de se adaptar à rotina da escola devido à falta de maturidade. Encontram-se numa fase de

transição, saindo da fase de criança para fase adulta, ainda são muito inquietos e precisam de ajuda até para manusear o próprio material escolar. Ao falar dos alunos da sexta série, ela identifica que já se encontram um pouco mais maduros, pois já percebem como é o funcionamento da instituição e possuem maior autonomia em relação aos alunos de quinta série.

O aluno de 5ª é que chega aqui ainda com a mentalidade de 4ª série. (...) Eles tem muita dificuldade em pegar a rotina de um Centro de Ensino Fundamental; São muito inquietos; A gente tem que dar uma atenção especial, ajuda-los até a manusear o caderno quando eles chegam; Eles demoram muito a entrar no ritmo; Os de 6ª série eles já estão um pouco mais amadurecidos; Já entendem como é o funcionamento.

Em contrapartida, em relação aos alunos mais velhos, de 7-8 séries, ela menciona que os alunos são inconsequentes, não têm limites, brincam muito durante o primeiro semestre e quando vai chegando mais para o final do ano eles procuram espontaneamente o SOE ou a direção, a relação com o trabalho escolar se limita a “tirar nota para passar de ano”.

Eles acham que são os donos do mundo. (...) Eles não tem limites para nada (...) [porém, há] alunos procurando espontaneamente o SOE ou a direção (...) para ver quantos pontos eles precisam tirar para poder serem aprovados. (...) é essa coisa (...), do sem limites, então, a principal dificuldade que eu vejo com os meninos de 7ª e 8ª série é essa.

Em sua fala, a orientadora nos apresenta algumas características sobre o processo de aprendizado dos alunos de quinta e sexta séries. Para ela, eles necessitam de questões mais práticas, voltadas para o concreto, onde possam experimentar o que eles vivenciaram em sala de aula. Ainda segundo a orientadora, os alunos gostam de ter muita produção e fazem exposições para mostrar o trabalho produzido para toda escola.

Os alunos de 5ª e 6ª eles precisam mais que os alunos de 7ª e 8ª de coisas mais práticas; estar o tempo inteiro associando (...) alguma atividade que eles possam experimentar aquilo que foi visto em sala de aula; 5ª e 6ª série eles tem muita produção (...) tem exposições na escola, tem feira disso, feira daquilo sempre mostrando o trabalho deles; Os de 5ª e 6ª eles vão bem (...) no trabalho mais prático, mais voltado para o concreto.

Nesta parte inicial do discurso ainda não é possível analisar com maior profundidade o processo em que ocorre a mediação dos professores e a dificuldade de aprendizagem dos alunos. São enfatizados na fala da orientadora a questão da prática das atividades, especialmente no contexto da rotina de sala de aula.

b) Sobre o trabalho pedagógico

Em sua fala, a orientadora ressalta o trabalho pedagógico que se desenvolve numa questão mais concreta e prática, seguindo ainda os costumes da 4ª série, mas de uma forma bem mais elaborada com alunos de 5ª e 6ª, onde os professores procuram retratar, segundo a orientadora, o conteúdo estudado em sala. Os professores procuram trabalhar a interdisciplinaridade com os alunos na elaboração de um livro onde são desenvolvidos conteúdos de matemática e português. Os alunos também fizeram uma exposição demonstrando motivação na realização do trabalho.

Eles tem muito aquela coisa de trazer para a experiência do dia a dia de material concreto; Então é um pouco mais elaborado do que eles fizeram até a 4ª série.; E aí eles fizeram um livrinho apresentaram o que eles fizeram e tal; Eles juntaram com o professor de língua portuguesa (...) tentaram retratar o que eles estudaram nas duas matérias, português e matemática em telas.; (...)eles estavam bem empolgados, mostrando os resultados que eles tinham feito.

Sobre o professor de 5ª a 8ª, a orientadora afirma que eles têm uma tendência a deixar os alunos caminharem por conta própria, mas enfatiza que com os alunos de 5ª e 6ª há maior necessidade de atenção especial nessa fase de transição devido à falta de autonomia, “eles não dão conta de fazer isso sozinhos”. A orientadora os define como professores “mais acessíveis” porque interagem mais com o dia a dia do aluno, demonstram ter mais afeto, diferentemente do que ela observa nos professores de 7ª e 8ª série.

Quando chega de 5ª a 8ª série (...)os professores tendem (...) a deixar que o aluno caminhe mais por conta dele”“(...) numa intenção de colocar os meninos para caminharem com as próprias pernas”“(...) de 5ª e 6ª série eles precisam ajudar os alunos a fazer essa transição”“são professores mais acessíveis, (...) na minha observação aqui, eles estão mais conectados com o dia a dia do aluno”“;“Eles tem ainda essa preocupação que eu não percebo tão forte no professor de 7ª e 8ª”“Eu percebo... até o carinho (...) para lidar com os meninos (...)um certo cuidado.”“;“(...) isso é muito necessário porque eles não dão conta de fazer isso sozinhos.”

Sobre os desafios ao trabalho pedagógico, a orientadora destaca que, pelo fato de não haver reprovação no primeiro segmento do Ensino fundamental, os alunos, mesmo “que eles não tenham todas as competências necessárias”, são aprovados. Por isso, quando chegam na 3ª e 4ª os alunos encontram barreiras no aprendizado. Ao chegar na 5ª série cabe ao professor identificar esses alunos com dificuldades de aprendizagem. Uma das formas encontradas pela orientadora para sanar essas barreiras seria criar uma rotina de estudos, mas em outros momentos ressalta que o aluno pode se encontrar desanimado e uma simples conversa pode resolver a dificuldade. Reconhece também que a orientação educacional e a escola têm suas limitações em orientar o aluno com relação ao trabalho pedagógico.

A primeira etapa da alfabetização na rede não tem reprovação, então o aluno mesmo que ele não tenha todas as competências necessárias ele é aprovado porque ele não pode ficar retido; aí chega na 3ª e 4ª o aluno que tem alguma dificuldade ele vai capengando (...); Quando chega na 5ª (...) o professor em sala de aula ele precisa (...) perceber quem são esses alunos; Por que a rotina de estudos (...) a partir da 5ª série ela é muito mais necessária (...) porque se ele não tiver uma rotina ele vai se embanar., O menino que ele está desanimado (...) e aí foi brincando, você dar uma dura nele e ele vai e vai muito bem.; existem alunos que a gente peca com essa questão da rotina;

c) O trabalho pedagógico com estudantes com dificuldade de aprendizagem

Segundo a orientadora, diferentemente do que acontece com alunos de 1ª a 4ª que, quando se encontram com dificuldade de aprendizagem contam com reforço escolar em turnos contrários, os alunos de 5ª a 8ª que apresentam alguma dificuldade vão sendo pontuados pelos professores no conselho de classe. A partir disso, é feita uma lista onde a orientadora busca conversar com família sobre o histórico, pesquisa também sobre a saúde do aluno, se depois disso estiver tudo certo, é trabalhada a parceria com família em busca de se criar uma rotina de estudos ou oferecer um reforço escolar. Afirma que é necessária a parceria com a família porque o aluno precisa desenvolver os hábitos de estudo em casa. Se depois dessas análises o aluno não consegue obter êxito no processo de aprendizagem, a orientadora parte para questões mais clínicas em busca do motivo do fracasso escolar.

(...) se o aluno vai mal na 4ª série (...) o professor atende esse aluno em horário contrário, ele dar aula de reforço para esse aluno. De 5ª a 8ª ano; Então o que acontece, a gente, no conselho de classe (...), os professores (...) vão pontuando, Eu faço uma listinha, chamo essas famílias e aí a gente

começa a conversar (...) como é que ele era antes de chegar aqui? Procuo perguntar também como é que vai o estado geral da saúde desse aluno, a gente pede também (...) aos pais que providencie esse acompanhamento pedagógico sistemático, seja em casa para ajudá-lo (...); desenvolver esse hábito de estudos, seja também através de uma aula de reforço, (...) aí a gente vai para aquelas questões mais psiquiátricas, neurológicas para buscar um tipo de apoio completamente diferenciado.

4.1.2 Sobre os sujeitos com dificuldade de aprendizagem

a) caracterização dos sujeitos com dificuldades diversas na escola

Além da demanda dos casos diagnosticados, na escola há uma ocorrência significativa de estudantes definidos como fora do padrão de desenvolvimento ou do processo de aprendizagem esperado, o que causa inquietação dos professores e da orientadora.

A gente tem em todas as séries alunos que tem um nível de comprometimento, que assim, você olha, não é um aluno que tem nenhum comprometimento mental, neurológico, é..., mas ele não avança, ele não aprende, e aí são alunos que (...) infelizmente vão ficando (...) até que esses meninos evadem da escola.

A orientadora relata que a realidade em que a escola se encontra é de um alto índice de alunos com defasagem idade/série em todas as séries e, para tentar recuperar esses alunos são feitos projetos interventivos, mas ao mesmo tempo ela ressalta que é um trabalho difícil porque os alunos quase não tem auto-estima “alunos acima da faixa etária que já estão com a autoimagem, uma autoestima lá no pé”, caracteriza os alunos como “inquietos”, com alto índice de “indisciplina” e “agressividade” em sala, A Orientadora destaca a importância do trabalho do professor de cativar esse sujeito e desenvolver um trabalho motivacional e também ressalta que os pequenos avanços são significativos para aprendizagem.

Esse trabalho motivacional encontra barreiras para sua realização porque o professor está envolvido numa realidade com várias turmas, dessa forma acaba por rotular a turma como alunos “desinteressados” e “alunos problemas”, “ah, já estou cansado daquela turma, toda vez que eu entro naquela turma eles não estão nem aí para nada”. É traçado um perfil desse aluno como condição para a atual situação em que ele se encontra “aí a gente tem junto a isso, uma condição social precária, uma ausência da família”. A orientadora demonstra preocupação com o futuro desses alunos, destacando a responsabilidade social da escola, “(...) e a minha grande angústia é se não formos nós, para onde vão esses meninos?”

“Se a gente não acolher esse menino ele vai para rua, ele vai para o crime, ele vai para as drogas (...)”.

Os alunos com diagnóstico são atendidos pelos profissionais especializados da escola na sala de recursos. Alunos com hiperatividade não serão atendidos pela rede educacional se não tiverem outro diagnóstico junto à hiperatividade, porque ela menciona que a “rede” não atende hiperativos. No caso da escola, a grande maioria dos diagnósticos é de TDAH. Atualmente, há um estudante com dislexia, dois com depressão e em maior quantidade, mas não especificado a quantidade, com TDAH em intervenção na sala de recursos. Os casos que não entram nessa classificação, não têm apoio ou recurso previsto pela rede de ensino, ao que ela desabafa:

[...]eu fico “gente, esse menino precisa de algum tipo de apoio da escola e não tem.” E aí, não tem nenhum tipo de apoio específico, como psicólogo e tal, o que ele tem é uma orientadora que tenta acolher de alguma forma, mas o atendimento que ele precisa, ele não tem.

Segundo ela, a maioria dos alunos que são identificados com hiperatividade não tem uma rotina de estudos, são desorganizados e a melhor maneira de ajudá-los seria uma parceria entre a escola e a família na tentativa de criar uma rotina de estudos. Quando ocorre uma tentativa de diálogo com a família, essa por sua vez, justifica a desorganização do estudante em função do TDAH. Ressalta que se não houver parceria com a família, é muito provável que o estudante acabe evadindo da escola. Enfatiza que a ajuda psicopedagógica para o estudante serve para criar hábitos, entrar na rotina e treinar as habilidades. Podemos observar uma ênfase no discurso da falta de rotina e de hábitos justificados nos alunos que possuem hiperatividade.

[...]muitos não tem a questão da rotina do hábito de estudos (...) a gente bate desde o início do ano, e aí assim, fica complicado saber que tipo de avanços esses meninos podem efetivamente ter.

b) A família

Para a orientadora, a família tem que ajudar os alunos a se organizarem. Quando as famílias são solicitadas para um conversa, há uma tendência por parte da família que enfatiza a responsabilidade da dificuldade somente sobre o diagnóstico do aluno, dessa forma eliminando a responsabilidade do papel familiar no processo de aprendizagem. Fica explícito no discurso a importância da família no papel de desenvolver a rotina e hábitos de estudos em casa para que o aluno tenha um bom desempenho. Menciona a importância da

trajetória escolar anterior para o desenvolvimento escolar, principalmente na entrada da quinta série, além disso, o papel da família se relaciona com investigação dos problemas fisiológicos que de alguma maneira podem afetar o processo de aprendizagem, sinaliza que é responsabilidade dos pais buscar o acompanhamento pedagógico seja para desenvolver o hábito de estudar em casa ou buscar reforço nas disciplinas para que, a partir daí o aluno consiga ter um bom desenvolvimento, já que a escola não pode proporcionar esse tipo de atividade.

(...) chamo a essas famílias e aí a gente começa a conversar... “como é que ele era antes de chegar aqui?” (...); (...) procuro perguntar também como é que vai o estado geral de a saúde desse aluno; (...) “está tudo direitinho fisiologicamente falando?”, (...) a gente entra com a família com esse compromisso de investigar o que está acontecendo com esse menino para ajuda-lo a crescer; (...) pede também que quando possível os pais providenciem esse acompanhamento pedagógico sistemático, seja em casa para ajudá-lo a criar, desenvolver esse hábito de estudos; (...) a gente precisa dessa parceria com a família porque o (...) hábitos de estudos ele precisa desenvolver em casa.

c) Papel do professor na formação da identidade desses alunos

A orientadora educacional sinaliza a importância do professor como modelo para a formação da identidade dos estudantes, reconhece o poder do professor em promover ou de cercear o desenvolvimento do estudante e compartilha na dificuldade de, no contexto da sala de aula, de marcar a subjetividade do aluno por determinados comportamentos.

O professor é uma referência, né? (...) Acho que o professor tem um poder enorme na mão. Para o bem e para o mal, né? (...) Acho que o professor pode ajudar a pessoa acreditar que ela dá conta e [ou] pode botar lá embaixo, né? Acho que um grande perigo é...é...misturar a pessoa com o comportamento, né? (...) Ele teve um comportamento ruim, mas ele não é ruim, né? Então acho que essa é uma coisa, assim, muito difícil de separar em sala de aula.

Entretanto, sinaliza que o professor não percebe esse poder de influência: “Quando o professor dá bronca ele já dá bronca, assim, como se a pessoa fosse e não tivesse mais jeito, né, e acho que ele tem esse potencial na mão, esse poder na mão e muitas vezes ele não se dá conta disso”.

Também sinaliza, de forma quase subliminar, uma dificuldade da ordem da gestão do trabalho pedagógico que deveria ser compartilhado com os professores e todos os profissionais da escola:

E aí isso, assim, numa escola que..., mas é... precisa de alguma pessoas envolvidas com isso para que esse negócio dê certo, para que a gente consiga falar uma mesma linguagem.

Parece se-posicionar ora como porta-voz oficial da escola quando diz “eu tenho situações de alunos com dificuldades, mas que eles já tem”, isentando o “seu” professor, inclusive omitindo-o do papel de causador da dificuldade do aluno. Atribuindo ao aluno, a responsabilidade e culpabilizando-o. Por outro lado, demonstra o anseio por desabafar sobre a impotência ao negociar com os professores sobre como conduzir as atividades pedagógicas.

então, muitas vezes eu falo com os professores “olha, a gente vai precisar encontrar uma maneira diferente de falar a mesma coisa” porque do jeito que está sendo falado, eles não estão entendendo.

Então, a gente precisa ter a humildade de reconhecer que mesmo que a maioria esteja entendendo, o “fulaninho” não está entendendo, né? se a gente fala tanto de **inclusão**, de trabalho diferenciado e tal, então a gente tem que rever também a nossa maneira de dar aula, de ensinar.

Agora, nem sempre isso é fácil, né? Por que aí você esbarra no orgulho do colega, “eu sempre fiz assim e não é agora que vou mudar”, então assim, a gente tem que ir com muito jeitinho.

4.1.3 Relações interpessoais do sujeito com dificuldades de aprendizagem e a perspectiva do outro no processo de aprendizagem

a) As relações com os colegas

A Orientadora Educacional afirma que as relações são estabelecidas mediante um jogo em que aquele que apresenta dificuldades em algum aspecto e não tem diagnóstico ou, no caso, é hiperativo, com quem não se realiza nenhuma intervenção pedagógica, ele arranja outros jeitos de ser aceito ou de se impor, de se destacar e de se relacionar com os colegas.

A relação que eu vejo é que, quando o aluno tem dificuldade de aprendizagem, ele tende a se destacar na sala por alguma outra coisa (...) A questão da agressividade, de ser o palhaço da turma, de ser aquele que topa tudo, pra tentar ser simpático com todo mundo... uma forma de ser aceito, de ser acolhido, né?

Não acredita que as dificuldades sejam decorrência dos problemas de relacionamento com o colega ou com a turma, especialmente pela idade com que ele ingressa no centro educacional (5ª. série). “A dificuldade é dele que foi construída ao longo da sua vida escolar”.

Entretanto, o que afirma ser mais difícil no trabalho com esse aluno é o distanciamento da família. Mães em geral simplesmente justificam o comportamento do filho dizendo “ah, ele é assim em casa também, ele cria confusão com todo mundo, ele não sei o que”; ou, “engraçado, lá em casa tudo que eu peço para ele fazer ele faz, ele é isso é aquilo ele é aquele outro”. Dessa forma, a família se isenta do compromisso em auxiliar no processo de educação, do filho se tornar um bom estudante “como se o problema estivesse na escola”. Mesmo assim, reconhece: “algumas vezes o problema está na escola sim, né?”

b) As relações com o(a) professor(a)

A orientadora educacional sinaliza a importância do professor como modelo para a formação da identidade dos estudantes, reconhece o poder do professor em promover ou de cercear o desenvolvimento do estudante e compartilha na dificuldade de, no contexto da sala de aula, de marcar a subjetividade do aluno por determinados comportamentos.

O professor é uma referência, né? (...) Acho que o professor tem um poder enorme na mão. Para o bem e para o mal, né? (...) Acho que o professor pode ajudar a pessoa acreditar que ela dá conta e [ou] pode botar lá embaixo, né? Acho que um grande perigo é...é...misturar a pessoa com o comportamento, né? (...) Ele teve um comportamento ruim, mas ele não é ruim, né? Então acho que essa é uma coisa, assim, muito difícil de separar em sala de aula.

Entretanto, sinaliza que o professor não percebe esse poder de influência:

Quando o professor dá bronca ele já dá bronca, assim, como se a pessoa fosse e não tivesse mais jeito, né, e acho que ele tem esse potencial na mão, esse poder na mão e muitas vezes ele não se dá conta disso.

É incisiva ao afirmar que acredita que um(a) professor(a) pode fazer a diferença na aprendizagem de um aluno. Relata um caso em que a mediação docente contribuiu para o desenvolvimento do aluno

[...] eu tive uma situação aqui...o professor agora não tá mais com a gente... mas que o menino tinha muita dificuldade com matemática...era um menino da tarde...tinha muita dificuldade em matemática e tal...e aí a gente

sentou, conversamos com o professor pra falar das dificuldades que o menino estava tendo e de como algumas coisas que aconteciam no ambiente escolar estavam deixando ele pra baixo, inclusive alguma brincadeiras de mal gosto que os colegas faziam com ele. (...) Então ele [o professor] abraçou o menino de um jeito, sabe, de apoiar e de não deixar que a turma fizesse sabe, porque ele [o professor] ouviu a história do menino e se sensibilizou com aquilo e aí esse menino teve um...ô...deu um *up*, um crescimento legal.

Caso um aluno com dificuldade ser muito prejudicado devido a um relacionamento específico com um professor

Eu acredito que isso, é, aconteça, mas, assim... eu não tenho conhecimento. Mas acredito que aconteça, como acontece o contrário, né? Eu tenho algumas situações assim de alunos com dificuldade, mas que eles já têm, assim, que não foi originada pelo [OMITE 'PROFESSOR'], já veio da história dele. Naquela disciplina específica, que o professor parece que de alguma forma não gosta dele ou não apoia e tal, aí é que ele enterra mesmo. Já vi.

Há um discurso ambíguo e dual na hora de se referir aos professores. Inicia dizendo que acredita que situações de prejuízos ao aluno causado por professores aconteçam, mas não tem conhecimento. Porém, menciona que é possível que o professor “enterre” o aluno, no sentido causar prejuízos deliberadamente não só com relação à aprendizagem da disciplina, mas ao seu desenvolvimento. Então, finaliza sua fala com um “já vi”.

Nos dois comentários, percebe-se que ela se posiciona como mediadora tanto na “conversa” com o professor como na “conversa” com as mães “Já tive mães que voltaram e falaram: “olha, depois daquela conversa, como o meu filho melhorou...”

Em sua fala a orientadora acredita que o aluno com dificuldade tenta arranjar alguma forma de se sobressair dos demais, seja por meio da brincadeira ou agressividade e não acredita que a dificuldade do aluno seja por causa de alguma relação de sala de aula, ou seja, essa dificuldade foi adquirida ao longo dos anos. Afirma também que se torna muito difícil trabalhar com as famílias desses aluno, pois simplesmente colocam a culpa na dificuldade encontrada pelo sujeito. Para a orientadora, o professor assume um importante papel, no entanto não tem consciência dessa situação diante dos alunos.

4.2. Questionário com professores

O quadro a seguir sintetiza e compara as opiniões dos professores sobre os alunos com dificuldade de aprendizagem. As respostas foram agrupadas pela semelhança entre as partes.

Quadro 1 – sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem

	Professor 1 (Matemática)	Professor 2 (Matemática)	Professor 3 (Português)	Professor 4 (Português)
	Sim	Sim	Sim	Sim
1. Com o é essa dificuldade?	Falta de pré-requisito	Falta de pré-requisito e motivação	Dificuldade de leitura interpretativa e produção textual	Falta de concentração e muita agitação

Todos os professores têm alunos com dificuldade de aprendizagem e explicam essas dificuldades de diversas maneiras. Os professores de matemática mencionaram a falta de pré-requisito, o que pode se explicar pela natureza da disciplina que requer um conhecimento cumulativo e, a partir da quinta série, pode estar se referindo ao domínio das operações fundamentais da matemática. Os professores de português já se referem à falta de habilidades interpretativas e de escrita, além de o professor 4 mencionar a falta de concentração e agitação como agravantes na aprendizagem da disciplina. A dificuldade de aprendizagem vem sendo um tema recorrente e um dos grandes desafios no meio educacional. O fracasso escolar vem sendo entendido e explicado, com muita frequência, numa configuração de deficiência. De acordo com Tacca (2008), há uma visão que leva em consideração diversos fatores que podem interferir na aprendizagem e também o entendimento de que há variedades no modo de aprender. Com isso, toma-se como base o entendimento de que a escola também desenvolve um importante papel que pode ou não gerar os entraves na aprendizagem, retirando assim o foco do sujeito.

No segundo quadro foi perguntado ao professor como é o jeito do aluno se comportar em sala, novamente as respostas foram agrupadas pelas semelhanças.

Quadro 2 – Como é o aluno quanto ao seu modo de agir e de se relacionar

	Professor 1 (Matemática)	Professor 2 (Matemática)	Professor 3 (Português)	Professor 4 (Português)
2. Como ele é (quanto ao seu jeito de agir e se relacionar?)	Brincadeira frequentes	Inquietação e brincadeiras frequentes	Inquietação e desinteresse no processo de leitura e produção textual	Inquietação, conversas, brigas com colegas, mas não agressivo com professores

Sobre o modo de agir e de se relacionar dos alunos, três professores, sendo dois de português e um de matemática, destacaram que ocorre um comportamento elevado de inquietação no decorrer das aulas. Os dois professores de matemática afirmaram que as brincadeiras entre os alunos são frequentes durante a explicação do conteúdo. Um professor de português destacou que os alunos não demonstram interesse no processo de leitura e produção textual, o outro professor de português enfatizou que há muitas conversas, brigas, porém os alunos não são agressivos com os professores. Buscando apoio na parte encontra-se que, para que a qualidade nas relações e situações em sala seja alcançada é necessário um envolvimento entre adultos e crianças, havendo a possibilidade de investigação e identificação dos processos que circundam o caminho da aprendizagem, mas para que isso ocorra, “retira-se o foco do conteúdo para alcançar os processos de pensamento do estudante, o que implica uma atenção aos recursos de sua personalidade como um todo.” (TACCA, 2008, p. 138).

A organização do terceiro quadro foi feito a partir das respostas dadas no segundo quadro. Procurou-se relacionar a frequência em que o comportamento era citado na fala dos professores.

Quadro 3- A frequência do modo de agir dos alunos em sala de aula

2. Como ele é (quanto ao seu jeito de agir e se relacionar)?	
	Número de frequência
Brincadeiras frequentes	2
Inquietação	3
Conversas excessivas e brigas	1
Desinteresse no processo de leitura e produção textual	1

No quarto quadro são relacionadas as respostas sobre a possibilidade de haver alguma relação entre a dificuldade de aprendizagem e a forma do aluno se relacionar em sala, as respostas estão agrupadas pelas similaridades.

Quadro 4- relação entre a dificuldade de aprendizagem e a forma dele se relacionar em sala

	Professor 1 (Matemática)	Professor 2 (Matemática)	Professor 3 (Português)	Professor 4 (Português)
	Não	Em parte	Em parte	Sim
3. Há alguma relação entre a dificuldade de aprendizagem dele (a) e a forma dele agir e de relacionar em sala?	Não tem pré-requisito.	Por causa das brincadeiras freqüentes e a formação de grupos desmotivados	Falta de vontade dos alunos e ajuda dos pais.	Falta de concentração e interesse.

Quando questionados se há alguma relação entre a forma dos alunos se relacionarem em sala e sua dificuldade no processo de aprendizagem, um professor de matemática (professor 1) afirmou que não, e justifica a dificuldade de aprendizagem somente como falta de pré-requisito. Dois professores, sendo um de matemática (professor 2) e outro de português (professor 3), ratificaram que há uma relação em parte. O professor dois, afirma que a dificuldade está relacionada também às brincadeiras recorrentes o que acaba gerando grupos desmotivados para aprender. O professor 3 responsabiliza a falta de vontade dos alunos pelas barreiras na aprendizagem e alega ausência dos pais durante esse processo. O professor de português (professor 4), afirma que sim, que há uma relação entre a dificuldade de aprendizagem e a forma do aluno agir, e, em decorrência dessa relação, ocorre a falta de concentração e interesse.

Um fator importante e que deve ter uma atenção especial dentro da sala de aula são as relações sociais e a interação que o sujeito desenvolve. Para Tacca (2008), é a qualidade das trocas nas variadas situações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem que podem, de alguma forma, significar diversas possibilidades de desenvolvimento. Essa, de fato, deveria ser a preocupação constante da escola.

No quinto quadro estão as perguntas relacionadas à influência da visão da turma e do professor na autoestima do aluno. As respostas foram agrupadas pelas semelhanças.

Quadro 5- visão da turma e do professor influenciando na autoestima do aluno

	Professor 1 (Matemática)	Professor 2 (Matemática)	Professor 3 (Português)	Professor 4 (Português)
	Talvez	Sim	Sim	Sim
7. Você acha que a visão da turma e do professor pode influenciar na autoestima desse aluno?	Depende do comportamento diante das dificuldades.	As meninas influenciam o comportamento indisciplinado.	A afetividade da turma e do professor influenciam para a aprendizagem significativa	O incentivo da turma e do professor influencia na conduta e na melhora do rendimento

Três professores afirmaram que sim e um professor afirmou que talvez. O professor de matemática (professor 1) afirma que se um aluno tiver uma boa estrutura diante das dificuldades, a visão da turma e do professor não influenciarão na autoestima, dessa forma não reconhecendo a construção do processo de subjetividade do aluno dentro do ambiente escolar. O professor 2 relaciona a questão da auto estima ao comportamento indisciplinado do aluno, pois, segundo ele, a meninas gostam dos alunos que se destacam por causa da indisciplina e assim acaba aumentando a autoestima para um frequente comportamento indisciplinado.

O professor de português (professor 3) ao afirmar que sim, ressalta a importância da visão do professor e da turma na autoestima do aluno, destacando a importância da afetividade para que ocorra uma aprendizagem significativa. O professor de português (professor 4) afirma que o incentivo da turma e do professor pode influenciar na conduta e consequentemente o aluno terá maior rendimento. Nessa perspectiva encontra-se base na teoria quando Campos, 2005, apud, GONZÁLEZ REY, (2002, p. III) nos mostra a subjetividade como característica tão intrínseca nas relações pessoais. O processo da subjetividade individual se configura por ter uma relação dinâmica e constante entre aqueles que integram o espaço social, dessa forma a subjetividade individual se desenha onde os seus principais integrantes se caracterizam como uma diversidade de sentidos que são criados e estabelecidos no decorrer da própria história do indivíduo.

Encontra-se no quadro seis as repostas sobre as relações dos estudantes com dificuldade de aprendizagem. A alternativa assinalada por todos os professores foi o comportamento brincalhão e somente um professor não especificou o tipo de comportamento do aluno.

Quadro 6. As relações desses estudantes com os colegas

	Professor 1 (Matemática)	Professor 2 (Matemática)	Professor 3 (Português)	Professor 4 (Português)
a) Agressivo				X
b) Brincalhão	X	X	X	X
c) Tímido				
d) Apático e indiferente				
e) Outro	X			

Nesse quadro as respostas foram agrupadas pelo número de frequência em que os professores assinalaram as respostas.

Quadro 6.1 relação dos alunos com os colegas

5. Como é a relação desses alunos com os colegas?	
	Número de frequência
Brincalhão	4
Agressivo e brincalhão	1
Outro	1

Sobre a questão do relacionamento com os colegas de sala, todos os professores destacaram a frequência das brincadeiras em sala. O professor de português (professor 4) assinalou que em suas aulas os alunos são agressivos e brincalhões. O professor de matemática (professor 1) marcou como resposta “outro” não especificando que tipo de relação o aluno estabelece com seus colegas. Para o aluno com dificuldade no processo de aprendizagem é necessário entender que ao se deparar com as barreiras, eles encontram várias maneiras de tentar minimizar essa situação, juntamente com esse aspecto é necessário entender que o processo de individualização que se faz essencial para o processo de aprendizagem só será efetivo se despertar a motivação para adquirir o conhecimento, dependendo também de que forma o ambiente é estabelecido, podendo ser favorável ou não para o aprendizado. Portanto, só um processo de aprendizagem articulado com o desenvolvimento da personalidade, ou seja, a construção da subjetividade, é que proporcionará para o sujeito ser ativo dentro do contexto em que se insere a aprendizagem.

No quadro sete são apresentadas as respostas dos professores sobre a situação de brincadeiras com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Todos os professores marcaram a letra “d”, que se refere à atitude de chamar a atenção e conversar com a turma.

Quadro 7 - Se o aluno que tem dificuldade de aprendizagem começa a ser alvo de brincadeiras da turma, o que você faz?

	Prof. 1 (Mat.)	Prof. 2 (Mat.)	Prof. 3 (Port.)	Prof. 4 (Port.)
a) Se mantém indiferente.				
b) Entra na brincadeira dos alunos para tentar amenizar a situação.				
c) Somente chama atenção da turma.				
d) Chama atenção e conversa com a turma.	X	X	X	X
e) Conversa, depois da aula, somente com o aluno que foi alvo da brincadeira.				

Todos os professores afirmaram que quando ocorre essa situação em sala de aula, eles chamam atenção e conversam com a turma, porém não procuram investigar como o aluno se sente ao sofrer esse tipo de agressão. O ambiente de sala de aula está propício para o desenvolvimento da subjetividade, principalmente pelos aspectos que podem estar visíveis ou embutidos nessa atmosfera e que fazem parte dessa configuração. Para Campos (2005), muitas inabilidades escolares podem estar relacionadas com uma atmosfera afetiva e relacional desfavorável no relacionamento entre professor e aluno, pois esse ambiente estará de uma forma ou de outra, entrelaçado de emocionalidade, dando significado aos momentos que ocorrem a interação.

No quadro oito estão relacionadas as respostas sobre como o professor lida quando o aluno apresenta barreiras no processo de aprendizagem. As respostas foram organizadas por matérias, sendo as duas primeiras de matemática e as outras duas de português.

Quadro 8 – Como o professor lida com a dificuldade de aprendizagem na sua matéria

	Professor 1 (Matemática)	Professor 2 (Matemática)	Professor 3 (Português)	Professor 4 (Português)
4. Como você lida com a dificuldade de aprendizagem desses alunos na sua matéria?	Lista de exercício extra	Conversar individualmente com o aluno	Projeto de Leitura e Produção de texto	Incentivar e ficar mais tempo em determinado conteúdo

Sobre essa questão, o professor 1 de matemática somente utiliza a lista de exercício como ferramenta para tentar sanar a dificuldade na sua matéria, não procurando investigar e identificar as reais causas das barreiras estabelecidas na aprendizagem. O segundo professor de matemática declara que ao lidar com a dificuldade do aluno, ele buscar conversar individualmente para tentar saber onde se encontra a dificuldade. O professor de português (professor 3), realiza projetos de leitura e produção de texto. Por sua vez, o professor 4 (professor de português) encontra na motivação um instrumento necessário para que o aluno consiga avançar e também procura ficar mais tempo em determinado conteúdo. Na sala de

aula, um dos grandes desafios do professor é ter como base o entendimento de que a aprendizagem do aluno não se mostra apenas no seu lado cognitivo, posto que ocorrem entrelaçamentos no aspecto cognitivo e afetivo, constituindo assim também a própria subjetividade do aluno. Com isso, o professor deve criar situações que promovam as possibilidades de desenvolvimento, tendo em mente que cada momento interventivo deverá ter como alvo as potencialidades do sujeito que se abre para o processo de aprendizagem.

4.3 Entrevista com alunos

Este procedimento teve como objetivo investigar a mediação pedagógica da aprendizagem de estudantes com dificuldades no processo de escolarização. Os resultados estão organizados em um quadro comparativo com resumos das falas dos entrevistados.

4.3.1 Aspectos referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem de estudantes com “dificuldades” no processo de escolarização

a) Diferença entre as séries iniciais e as séries finais do ensino fundamental

Sobre as principais diferenças entre as escolas que estudavam, Laura apontou a adaptação à rotina do CEF e quantidade de alunos e professores como a maior diferença, “foi muito estranho porque eu não sabia como eram as coisas aqui”. Enquanto Marcos percebeu a diferença em estudar com alunos das séries menores, enfatizou que os professores parecem subestimar os alunos “os professores tratam meio que diferente, mas aí fica mais difícil” e teve dificuldade em se adaptar às trocas de sala. Nota-se que os alunos estão passando por uma fase de transição tanto desenvolvimental quanto curricular.

Do ponto de vista curricular podemos perceber que dentro dos anos iniciais do ensino fundamental é adotada uma abordagem usando uma variedade de linguagens que se caracteriza como um instrumento de transmissão de ideias para que possa transmitir o conteúdo de forma mais facilitada

Os alunos dos anos finais do ensino fundamental estão numa transição onde nota-se uma diferença na abordagem do conteúdo, exigindo assim maior complexidade no raciocínio do aluno. Além disso esses alunos terão que se acostumar com um número maior de professores e a rotina da mudança de sala, algo que até então não se fazia presente no cotidiano deles.

Quadro 9: As principais diferenças que os alunos perceberam da escola de 1º ao 5º ano para escola de 6º e 9º ano. As matérias e professores que mais gostam.

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação à rotina do CEF; • Quantidade de alunos na escola; • Gosta de ter mais professores; • Gosta de Português e Ciências; • O professor de Português aborda a convivência entre as pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar com séries menores • Subestimação por parte dos professores; • A dinâmica da troca de salas; • Gosta mais do professor de Português porque ele sabe explicar e gosta de ajudar os alunos.

Quando perguntados sobre quais os professores mais gostavam ambos responderam que era o professor de português, Laura justificou dizendo que o professor abordava a convivência entre as pessoas e Marcos afirmou que o professor sabe explicar e tenta ajudar os alunos.

b) Sobre a escola atual e seus professores

Laura afirma gostar da escola porque todos os professores a elogiam “todos os professores me elogiam, sou uma pessoa boa... isso é bom pra mim”, Sobre os professores ela ressalta que não gosta da professora de Inglês e tenta amenizar a situação dizendo que está se acostumando com ela. Destaca a professora de Português a falta de respeito dos alunos na sua sala “a professora de Português é legal só que ela é meio ‘lerdinha’ todo mundo sai da sala”. Enfatizou a aula do professor de Geometria pelo fato dele ter motivado a criatividade dos alunos.

Para Marcos, a escola se caracteriza por ser mais rígida. Sobre os professores, ele revela que somente alguns professores são bons e destaca que o professor de História não sabe explicar e toda vez que a turma está bagunçando ele passa mais dever “O professor de História que entrou agora é ruim, ele não sabe explicar direito, ele só passa o dever no quadro (...) pede para fazer resumo, responder algumas questões. Ele tira as dúvidas só se for na mesa dele”.

Quadro 10: O que eles acham da escola e dos professores

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> • Gosta da escola porque todos os professores a elogiam; • Destaca que não gosta da professora de inglês, mas afirma que está se acostumando com ela. • Caracteriza a professora de português como “lerdinha”, e destaca a falta de respeito dos alunos com ela e a bagunça na sala de aula; • Destacou a aula do professor de Geometria, pois ele motivou a criação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca que essa escola é diferente das outras por ser mais rigorosa e o aluno tem que aprender mesmo; • Ressalta que só alguns professores são bons, enfatiza que o professor de História não sabe explicar e usa o dever como punição para turma quando está bagunçando.

Observa-se na fala dos alunos que em alguns momentos eles ressaltam que não gostam de determinados professores por não sabem explicar, mas é importante observa que o atrito com o professor começa em decorrência da não utilização do diálogo, nesse sentido é preciso um olhar especial para a figura do professor que, segundo Campos (2005), constitui um elemento de sentido para o aluno. Para a autora muitas inabilidades escolares podem estar relacionadas com uma atmosfera afetiva e relacional desfavorável no relacionamento entre professor e aluno, pois esse ambiente estará de uma forma ou de outra, entrelaçado de emocionalidade e dará dando significado aos momentos que ocorrem a interação

c) Sobre o que é ser um bom aluno

Quando perguntada sobre o que é ser uma boa aluna, Laura afirma que se considera uma aluna exemplar porque no decorrer dos bimestres foi ficando em menos matérias “Me considero... as minhas notas são boas. “ No primeiro bimestre eu fiquei em três, no segundo eu fiquei em duas e no terceiro eu fiquei em uma.”. Na opinião de Marcos ser um bom aluno é ter responsabilidade com os estudos, cumprir a regra da instituição e ser um aluno onde os colegas possam ter para seguir como exemplo.

Quadro 11: A opinião dos alunos sobre o que é ser um bom aluno

Laura	Marcos
A entrevistada se considera uma boa aluna pelo fato de no decorrer dos bimestres foi ficando em menos matérias	“É ter responsabilidade, cumprir as regras do colégio, fazer todos os deveres de casa, os trabalhos. É ser aquele aluno que os colegas possam se espelhar em você, né? (...)sabe que é bom aprender”

Trazendo esse aspecto para a sala de aula, a dificuldade de aprendizagem do aluno deve ser entendida partindo do pressuposto da diversidade como uma possibilidade humana, sendo assim, possibilitando um aspecto investigativo dos processos e não permitindo a padronização.

- d) Sobre as disciplinas escolares: preferências, dificuldades, auto-avaliação do rendimento

Laura diz gostar de Português e Ciências, ela tem mais dificuldade com Inglês porque as palavras a confunde “Inglês já fala assim... em verbos e adjetivos e é tudo diferente as palavras aí me confunde tudo”. Em Matemática não consegue entender as contas difíceis e percebeu sua dificuldade nas séries iniciais. Marcos gosta mais da matéria de Matemática, tem dificuldade com Geografia e História porque acha muito complicado compreender os textos “eu tenho muita dificuldade para aprender e ele [primo] me ajuda. Ele reler para mim, ele simplifica o texto... no livro é difícil de entender”.

Quadro 12: Qual matéria que eles mais gostam, a matéria que mais tem dificuldade, quais são essas dificuldades

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> • Gosta de Português e Ciências • Tem mais dificuldade em Inglês e Matemática; • Não gosta de Inglês porque as palavras a confundem, • Tem dificuldade com as contas • Desde as primeiras séries não conseguia realizar as operações básicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta mais de Matemática • Tem muita dificuldade em Geografia e História • Acha muito difícil os textos dos livros • Descobriu sua dificuldade nas primeiras séries, quando fazia os deveres e estudava para prova, mas não conseguia tirar boas notas.

Nas falas dos alunos é possível perceber uma simetria entre as matérias que mais gostam com os professores que procuram manter o diálogo como um instrumento em sala. Sobre a importância da comunicação nesse processo da aprendizagem Campos (2005, p. 47)

expõe: “entendo a comunicação como sendo um canal por meio do qual os sujeitos implicados promovem motivos para o processo interativo”

- e) Sobre o que fazer quando não entendem a matéria e não conseguem fazer o dever de casa

Sobre esse assunto, Laura afirmou que às vezes pergunta e às vezes fica quieta, se diz ser muito tímida. Quando não consegue realizar a atividade pede ajuda para a colega, tenta fazer sozinha e por último pede ajuda a professora “às vezes com ajuda da minha amiga, às vezes eu faço sozinha, ou às vezes eu peço ajuda da professora”.

Marcos sempre pede ajuda e tem o professor como a primeira alternativa para sanar as dúvidas e em casa pede ajuda ao o primo “Eu peço ajuda (...) eu sempre pergunto para o professor, ela vai, explica e eu entendo”.

Quadro 13: O que eles fazem quando não entendem a matéria e não conseguem fazer o dever

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> • Alterna o comportamento entre perguntar e ficar quieta diante da dificuldade porque se diz uma aluna tímida. • Quando não consegue fazer uma atividade, pede ajuda primeiramente para colega e depois para a professora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiramente pede ajuda para o professor • Pede ajuda para a professora para poder entender o texto que está sendo passado; • Em casa, pede ajuda do primo para simplificar o texto para ele.

Pode-se perceber que Laura mantém um comportamento mais recatado do que Marcos, isso pode ser sugerido pelos momentos que foi apelidada em sala o que causava muito sofrimento, enquanto Marcos ressalta nunca ter sofrido com algum tipo de brincadeira. Sobre esse pensamento, Campos (2005) afirma que as emoções estão ligadas às ações dos indivíduos e conseqüentemente articuladas com as relações sociais. A autora ainda ressalta que a emoção se caracteriza por fenômenos complexos, revelando como o sujeito está ante qualquer ação, uma vez que é na ação do sujeito que se expressa na subjetividade individual. Tacca & González Rey (2008) entendem que “a aprendizagem na interface e na interdependência de aspectos cognitivos/intelectuais, que irá compor um sistema dinâmico e complexo com os aspectos afetivos.”.

f) Sobre os colegas que tem dificuldade para aprender.

Laura afirma “acho que tem (...) os outros não querem nada com a vida, mas tem dificuldade que não aprende e não querem aprender”. Sobre isso Marcos enfatiza “A maioria. A maioria é repetente... acho que quase todos tem dificuldade para aprender”. Os dois alunos relatam que há mais estudantes na sala de aula com dificuldade de aprendizagem e justificam pelo fato de ser uma sala somente com repetentes.

Quadro 14: Opinião desses alunos se há mais estudantes na sala de aula com dificuldade para aprender.

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> Concorda que há outros alunos na sala com dificuldade, justifica que eles não querem nada com a vida e não querem aprender porque são repetentes 	<ul style="list-style-type: none"> Afirma que é a maioria em sua sala é repetente e tem dificuldade para aprender

Observa-se na fala dos alunos um reflexo da fala que o professor usa muito em sala, rotulando os alunos como repetentes e como não querem aprender. Nesse processo é preciso um olhar especial para a figura do professor que, segundo Campos (2005), constitui um elemento de sentido para o aluno, ou seja, com essa perspectiva da relação professor-aluno (CAMPOS, 2005, p.44 apud GONZÁLEZ REY & MARTINEZ, 1989), afirma que “o professor ocupa posição de grande importância no sistema de relação em sala de aula e que isto é essencial no processo educativo. Mostram ainda que ele exerce influência inquestionável na vida dos alunos, uma vez que estes o veem como modelo”.

4.3.2 Aspectos referentes às mediações dos professores com alunos ditos com dificuldades de aprendizagem

Nesse tópico procurou-se investigar as mediações dos professores com alunos com dificuldade de aprendizagem, a percepção do próprio aluno sobre o próprio processo de aprendizagem e as perspectivas futuras dos alunos.

a) Sobre a mediação da aprendizagem pelos professores

Laura diz não ter um bom relacionamento com os professores, realiza somente os deveres que eles mandam, argumenta que os professores não conversam com os alunos para

tentar saber quais são as reais necessidades e comenta que é pelo fato da turma só ter repetente que os professores não tentam manter um diálogo. Marcos revela que seu relacionamento só é bom com alguns alunos, nota uma diferença no olhar do professor e acha que é pelo fato dele ser repetente. Segundo ele os professores não mantem nenhum tipo de diálogo com a turma.

Quadro 15: Como esses alunos se relacionam com os professores. Se os professores mantém diálogos com os alunos em sala.

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> • Diz não ter muito relacionamento com os professores • Faz somente deveres que os professores mandam • “Não! Eles não conversam com a gente. Eles só explicam o que é para fazer. Na minha sala é repetente, só tem repetente... e assim, eles não conversam com a gente assim... para tentar mudar.” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Com alguns é bom, agora com outros não, acho que não. Como eu sou repetente eles já me veem diferente, né? eles tem um olhar diferente comigo. Parece que a gente não quer estudar, mas a gente quer”. • “Eles só explicam (...) não conversam não.”

Nota-se uma carência muito grande do diálogo entre professor aluno, não dando espaço para uma investigação mais aprofundada, tanto da dificuldade de aprendizagem quanto do próprio aluno. Para Branco (1993), parece que há uma dificuldade por parte do professor em aceitar e acreditar que é realmente necessário buscar e identificar o saber advindo do aluno, o que conseqüentemente acaba por dificultar a relação de confiança que deve ser estabelecida no processo de ensino-aprendizagem para que haja efetivamente qualidade no ensino. Outro fator destacado na linha da interação social está em motivar o professor a construir e promover a interação social entre os próprios alunos, essa promoção sendo como parte integrante da programação acadêmica.

b) Percepção do próprio processo de aprendizagem

Laura aprende melhor lendo o que os professores pedem e fazendo resumos. Marcos acha difícil a explicação do professor e aprende melhor praticando os exercícios.

Quadro 16: Opinião dos alunos sobre como eles aprendem melhor e o que o professor precisa fazer para eles realmente aprendam

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> • Ler o que os professores pedem e faz um resumo. • Professor explicar com mais detalhes 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende melhor praticando os exercícios • Acha difícil a explicação do professor

Laura e Marcos afirmam que há problemas no entendimento da explicação do professor, mas cada um explica a sua forma que melhor aprende isso implica um reconhecimento que não se pode haver uma padronização do conhecimento, pois cada aluno interpreta e internaliza o conhecimento de acordo com a sua subjetividade.

Quadro 17: Na matéria que mais tem dificuldade, como o professor procura ajudar os alunos.

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> • Passa a matéria, explica e pedem para os alunos fazerem o dever. 	<ul style="list-style-type: none"> • Passa exercícios parecidos com os que já tinham sido feitos em sala para ir “refazendo” e “memorizando”

Para Laura, a professora deveria explicar melhor, com mais detalhes “Explicando mais um pouco (...) se explicar mais um pouco eu entendo”. Na opinião de Marcos o professor não pode analisar a turma com rótulos e também deveria ter mais disposição para ensinar e investigar o que os alunos querem aprender. A mediação, que é estabelecida nas relações dos agentes envolvidos no ambiente é um processo onde está relacionado diretamente também ao bom trabalho pedagógico desenvolvido, promovendo assim o desenvolvimento do sujeito, dessa forma a investigação e o diálogo seria a melhor forma de tentar superar a barreira estabelecida.

De acordo com Laura, a professora passa a matéria, e tenta sanar a dificuldade fazendo deveres. Segundo Marcos, o professor passa mais exercícios parecidos com os que eles haviam feitos em sala para ir “memorizando”. Dessa forma o professor não procura verdadeiramente investigar a situação em que o aluno está parado, mas reproduz de forma sistemática o conhecimento por ele aplicado.

Quadro 18: Como o aluno(a) acha que deveria ser a aula

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> A professora deveria explicar mais 	<ul style="list-style-type: none"> “Ele não pode pensar que a nossa sala é a 6ª D que só tem repetente,(...) Acho que tinha que querer ensinar melhor, tentar ver se os alunos querem” aprender.”

O primeiro ponto a ser destacado é a percepção que Marcos tem dos professores e a importância que a visão do professor recai sobre o processo de aprendizagem, nesse sentido é essencial que o professor ter a consciência de que a forma de ensinar não deve ter o conteúdo como o centro de suas metas, mas sim investigar o motivo que determinado aluno encontrou barreiras nesse processo, dessa forma encontrando uma forma significativa de ensinar e aprender.

c) Perspectivas futuras

Quadro 19: O que os alunos(a) querem ser quando crescer

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> Pensa em ser médica, mas tem medo de morrer no meio do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> Ainda não sabe, mas pensa na possibilidade de ser empresário.

Laura afirma que quer ser médica, mas ressalta o medo que tem de morrer no decorrer do curso “Eu queria ser médica... aí, se eu for se médica aí tem que estudar muito para se formar... eu penso, sei lá, vai que eu morro”. Marcos ainda não sabe direito o que vai ser, mas pensa na possibilidade de ser empresário “Empresário... não sei, mas eu queria ser empresário”. Nesse aspecto é importante notar a importância do fator motivacional, sobre isso, segundo Branco (1993), afirma que quando se pensa numa qualidade no processo de ensino-aprendizagem, conduz para uma análise de como a motivação pode influenciar no desenvolvimento. Ao se trabalhar com o fator motivacional em sala é possível abrir possibilidades para um aluno que queira superar suas dificuldades e consequentemente metas a serem alcançadas no futuro.

4.3.3 Aspectos referentes às relações interpessoais do sujeito com “dificuldades de aprendizagem”.

Este tópico versa sobre alguns aspectos que se referem às relações interpessoais do sujeito com dificuldade de aprendizagem. Está organizado em quadros comparativos das falas dos entrevistados, seguindo os tópicos “as perspectivas sobre si” e “a relação com os colegas”.

a) As perspectivas sobre si

Quadro 20: Como é o comportamento do aluno(a) em sala. O que os colegas e professores acham deles

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> • Mantém um comportamento quieto e tímido em sala • Afirma que três meninas acham ela “gente boa”, não tem um bom relacionamento com os meninos porque alguns colocaram apelidos. • A aluna afirma que os professores a acham muito educada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta de conversar, mas fica quieto quando o professor está explicando; • Fica mais quieto nas matérias em que mais gosta; • Afirma que os colegas acham que ele não é tão bom, mas se se dedicasse um pouco mais seria melhor. • “Alguns professores que eu tenho dificuldade, eles pensam que eu não quero aprender, que eu não dou bola, mas é porque eles não explicam direito, eles que não tentam ajudar a gente”

Laura mantém um comportamento quieto e tímido, tem amizade somente com três alunas e não tem um bom relacionamento com a maioria dos meninos. Segundo Laura, os professores a acham muito educada. Marcos fala que gosta de conversar, porém fica mais quieto na aula em que mais gosta. Para os colegas, Marcos afirma que ele é visto como um aluno não tão bom, mas se se dedicasse um pouco mais seria bem melhor. Sobre a visão dos professores em relação a ele, Marcos identifica uma característica de rótulo, mas justifica que são os professores que não tentam ajudar a turma. Quando se observa na fala de Laura uma demarcação de um comportamento tímido comportamento, nota-se que há muita influência dos rótulos que alguns alunos colocaram, dessa forma é possível perceber um sentimento de inferioridade interferindo diretamente no processo de aprendizagem. De acordo com (Vygotsky texto resumo produzido por Andréia Cavalcante, 2002) “a criança deficiente não sente diretamente sua deficiência, mas as dificuldades que derivam das mesmas. A consequência direta do defeito é o descenso da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social”, esse aspecto também pode ser percebido na fala de

Marcos quando relata que alguns professores pensam que ele não quer aprender, ou seja, já se encontra rotulado pela professor devido à sua dificuldade.

b) A relação com os colegas

Quadro 21: Como é a relação do aluno(a) com os seus colegas

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> No início alguns alunos a apelidavam, mas depois que “ficou” com um aluno da escola, os meninos começaram a respeitar mais. 	<ul style="list-style-type: none"> Afirma que é um aluno que tem um bom relacionamento com todos e quando tem dificuldade procura os colegas para pedir ajudar.

Sobre o relacionamento com os colegas Laura afirma que no início do ano alguns colegas a apelidavam, mas depois que ela “ficou” com um menino da sala os colegas passaram a respeitar mais. “ficava me chamando de “macaca”, nessa escola também me chamaram de “macaca” e de “ET”, aí sempre fico triste, assim... “já sofri bulling nas outras escolas, todo mundo me discriminava, eu não gostava”; “ (...) está sendo boa agora... eu fiquei com um menino aí, eu só fiquei um dia, até o menino que colocava o apelido está legal comigo, os outros também”. No relacionamento com os colegas Marcos afirma que tem um bom relacionamento com a turma e quando tem dificuldade pede ajuda aos os amigos. É possível perceber na fala de Laura que devido a um fator comum na adolescência o ato de “ficar” com um menino permitiu uma “ascensão” entre os amigos e isso acabou elevando sua autoestima. Na fala de marcos percebe-se que há um bom relacionamento com a maioria dos alunos é possível perceber também o processo de mediação entre eles e seus colegas, pois quando há alguma dificuldade Marcos pede auxílio dos amigos possibilitando um aprendizado e conseqüentemente seu desenvolvimento.

Quadro 22: Se os colegas fizeram brincadeira com o aluno(a) em função da dificuldade

Laura	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> Os colegas fizeram brincadeiras em relação a sua aparência. 	<ul style="list-style-type: none"> Afirma que ninguém colocou apelido nele por causa da sua dificuldade, mas já viu casos de bulling na sala de aula com alunos que demonstram dificuldade de aprendizagem; Quando há essas situações, o professor chama atenção da turma ou manda para direção.

Laura relata que sofria com as brincadeiras dos colegas que a apelidavam por causa da sua aparência, mas não relata nenhuma brincadeira em função da sua dificuldade. Marcos diz que não teve nenhum episódio com apelidos por causa da dificuldade, mas que já viu situações na sala onde o aluno que tinha dificuldade foi apelidado “tem alguns que são discriminados porque não conseguem entender direito, aí acham que a pessoa é “burra”, mas não... só tem dificuldade que nem eu.” Segundo Marcos, quando ocorre essa situação o professor chama atenção da turma ou manda para a direção.

Nesse aspecto, mesmo não tendo relatos de brincadeiras diretamente relacionados à dificuldade de aprendizagem, no caso de Laura estava relacionada à sua aparência, é possível perceber na fala de Marcos que houve momentos em sala que alunos foram apelidados por causa da sua dificuldade. Quanto a postura do professor somente houve tentativa manter a organização da sala chamando atenção da turma, ou simplesmente se livrando do problema encaminhando os alunos para a direção. Em nenhum momento foi feito por parte do professor uma aproximação e investigação para saber como ficou emocionalmente o aluno que “rotulado” durante as brincadeiras, deixando de perceber a ligação entre o lado cognitivo e emocional do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi proposto inicialmente nesse trabalho, o objetivo de investigar as mediações dos professores com alunos ditos com dificuldade de aprendizagem, tendo como objetivos específicos identificar os sujeitos com dificuldades no segmento de quinta e sexta séries do ensino fundamental, caracterizar as especificidades dessas dificuldades e analisar a relação do professor com o aluno e de que forma a visão da classe escolar interfere no processo de aprendizagem.

Com o trabalho empírico, ao investigar as mediações dos professores com os alunos com dificuldade de aprendizagem, foi possível perceber que há uma enorme ausência da percepção da importância do diálogo como fonte de investigação da dificuldade e como um instrumento para se estabelecer uma relação de confiança entre professor e aluno. Além disso, é possível notar uma tendência de culpar o aluno pela sua barreira no processo de aprendizagem, dessa forma enfatizando a importância no conteúdo ministrado.

Os alunos com dificuldade de aprendizagem são visto por muitos, e principalmente pelos professores, como desinteressados e como quem não quer aprender. Foi possível identificar em vários momentos das entrevistas uma necessidade que eles têm de serem reconhecidos como alunos que tem uma história, uma necessidade e uma vida além da sala de aula. Além dos rótulos estabelecidos muitas vezes pelos próprios professores.

Os alunos investigados têm nas suas dificuldades de aprendizagem especificidades que muitas vezes estão relacionadas ao convívio com professor, a forma autoritária como esse ministra suas aulas, não percebendo assim o papel que ele exerce para um aluno dentro da sala de aula.

Com a parte empírica foi possível perceber como a visão do professor e da turma pode interferir na aprendizagem do aluno, pois foi constatado que um dos entrevistados sofria com as brincadeiras por conta da sua aparência, levando à um comportamento mais reservado em sala de aula.

Portanto, esse trabalho permitiu uma análise mais profunda em relação à mediação dos professores com alunos ditos com dificuldade de aprendizagem, no entanto devido ao pouco espaço de tempo para a conclusão desse trabalho, algumas questões ainda ficaram com a necessidade de serem pesquisadas para que possam contribuir com o campo educacional de alguma forma.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

O caminho a ser percorrido...

O término desta monografia e, conseqüentemente, da minha graduação representa o fechamento e a abertura de uma etapa da minha vida que se desenhou com muitos ganhos para minha aprendizagem, tornando-a significativa. A formação acadêmica numa das mais conceituadas universidades com certeza abrirá possibilidades que permitirão a realização de um trabalho consciente de suas limitações, mas ao mesmo tempo buscando sempre a dedicação necessária para transformar sonhos em momentos reais que, de alguma forma, promoverá mudanças para os sujeitos envolvidos em cada situação, construindo, a todo momento, sua subjetividade a partir do contato com o outro.

Sobre as minhas perspectivas, pretendo continuar estudando e pesquisando a área relacionada à dificuldade de aprendizagem, área essa que muito me interessou desde o início do curso, motivada por razões pessoais. Se tiver oportunidade, gostaria de trabalhar fazendo projetos individualizados com alunos já rotulados por causa de suas barreiras no processo da aprendizagem. No entanto, não descarto a possibilidade de atuar no serviço público, pois acredito que o currículo da pedagogia fornece diversas possibilidades de ação.

Tenho como objetivo, num futuro próximo, dar início ao mestrado e posteriormente doutorado, podendo de alguma forma ajudar com minhas pesquisas a educação que se encontra tão fragilizada para atender as reais demandas dos sujeitos. Por fim, são muitos desejos, sonhos e aspirações, mas a realização destas só será possível com a forte presença de Deus em minha vida, pois sem Ele não conseguiria chegar aonde cheguei e tão pouco conseguirei progredir com as minhas metas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADA, Luana Pimenta. O Professor na psicologia histórico-cultural: *Da mediação à relação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2006.

BRANCO, Angela U. Sociogênese e Canalização Cultural: Contribuições à Análise do Contexto das Salas de Aula. *Temas em Psicologia*, 1993.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº9. 39496, de 26/12/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Genilene R. A. A constituição subjetiva do aluno em situação de fracasso escolar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2005.

COFER, Charles N. *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MARTINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria C. V. Rosa (org). *A Complexidade da Aprendizagem: Destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MONTEIRO, Mariângela S. A educação especial na perspectiva de Vigotsky. In, FREITAS, Maria T. A. (org). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998).

PINTO, Heloysa D.S. *Emoção e Ação Pedagógica na Infância: Contribuição de Wallon*. *Temas em Psicologia* (1993).

REGO, Teresa Cristina. *Vigotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

REY, Fernando G. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____, Fernando G. *O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. In, TACCA, Maria C. V.R. *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

RIO DE JANEIRO. Proposta Político-Pedagógica da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ME03/ME03_009.html> Último acesso em: 27 out. 2011.

TACCA, Maria C. V. R; REY, Fernando L. G. *Produção de Sentido Subjetivo: As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender*. Psicologia Ciência e Profissão, 2008.

_____, Maria C. V. R. *Processos de Aprendizagem e a Perspectiva Histórico-Cultural: Concepções e Possibilidades em torno do movimento de inclusão*. In, GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda. *Educação: Tendências e Desafios de um campo em movimento*. Brasília: Liber Livro Editora: ANPEd, 2008. Vol.3.

_____, Maria C.V.R; BRANCO, Angela U. *Processos de Significação na relação professor-alunos: Uma perspectiva sociocultural construtivista*. Estudos de Psicologia, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV. A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 2001.

_____, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, L.S. *Fundamentos de Defectologia*. Habana: Pueblo y Education, 1995. (texto resumo produzido por Andrea Cavalcante para apoio de discussões em sala de aula – outubro/02).

WERNER, Jairo. *Saúde & Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem do Aluno*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

ANEXOS



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

Brasília, 16 de setembro de 2011

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Priscila Garcia Gonçalves de Macedo, matrícula UnB no. 07/37241, é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério em sala de aula como em pesquisa.

Sob a minha orientação, Priscila tem o interesse de investigar as relações entre professores e alunos (as) com dificuldades de aprendizagem. Acreditamos que esse diálogo possa trazer contribuições significativas para compreender e elucidar questões referentes ao desenvolvimento desses estudantes especialmente nesse momento de construção da identidade. Por isso, ela gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer a realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de aplicarmos um questionário semi-aberto para professores de quinta e sexta séries, realizarmos uma entrevista com o/a orientador/a educacional desse segmento, e, possivelmente, uma entrevista com alguns alunos/as sobre suas dificuldades de aprendizagem.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os sujeitos entrevistados. Coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número 84945116 e por meio do endereço eletrônico sandra.ferraz@gmail.com.

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: *A mediação pedagógica da aprendizagem de estudantes com dificuldades no processo de escolarização*

Priscila Garcia

Orientadora: Sandra Ferraz

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA MENOR

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do objetivo geral da pesquisa sobre *A mediação pedagógica da aprendizagem de estudantes com dificuldades no processo de escolarização* realizada por **Priscila Garcia**¹, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB n 07/37241, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire².

O trabalho consiste em investigar as relações que alunos (as) com dificuldades de aprendizagem estabelecem no meio escolar com professores e colegas. Acreditamos que esse diálogo possa trazer contribuições significativas para compreender e elucidar questões referentes ao desenvolvimento desses estudantes especialmente nesse momento de construção da identidade e desenvolvimento de concepções de si. O estudo empírico conta com aplicação de questionário semi-aberto para professores de quinta e sexta séries, entrevista individual com o/a orientador/a educacional desse segmento, e, possivelmente, uma entrevista com alguns alunos/as sobre suas dificuldades de aprendizagem e suas relações interpessoais na escola.

Autorizo a participação de meu (minha) filho (a), sabendo que é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de seu nome como forma de preservar sua identidade.

() concordo em participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do(a) participante: _____

Endereço do(a) responsável: _____

Telefone do(a) responsável: _____

E-mail do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

¹ Endereços para contato: priscilinha.unb@gmail.com

² Prof^a Dr^a Sandra Ferraz – E-mail: sandra.ferraz@gmail.com



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: A mediação pedagógica da aprendizagem de estudantes com dificuldades no processo de escolarização

Priscila Garcia

Orientadora: Sandra Ferraz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do objetivo geral da pesquisa sobre *A mediação pedagógica da aprendizagem de estudantes com dificuldades no processo de escolarização* realizada por **Priscila Garcia**³, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB n 07/37241, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire⁴.

O trabalho consiste em investigar as relações que alunos (as) com dificuldades de aprendizagem estabelecem no meio escolar com professores e colegas. Acreditamos que esse diálogo possa trazer contribuições significativas para compreender e elucidar questões referentes ao desenvolvimento desses estudantes especialmente nesse momento de construção da identidade e desenvolvimento de concepções de si. O estudo empírico conta com aplicação de questionário semi-aberto para professores de quinta e sexta séries, entrevista individual com o/a orientador/a educacional desse segmento, e, possivelmente, uma entrevista com alguns alunos/as sobre suas dificuldades de aprendizagem e suas relações interpessoais na escola.

Minha participação é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos participantes das entrevistas, como forma de preservar a identidade de cada um. Tenho ciência, ainda, que os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento.

() concordo em participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do(a) participante: _____

Endereço do(a) participante: _____

Telefone do(a) participante: _____

E-mail do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

³ Endereços para contato: Priscila Garcia: priscilinha.unb@gmail.com

⁴ Prof^a Dr^a Sandra Ferraz – E-mail: sandra.ferraz@gmail.com.



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Departamento de Teoria e Fundamentos
PESQUISA: A mediação pedagógica da aprendizagem de estudantes com dificuldades no processo de escolarização
 Priscila Garcia
 Orientadora: Sandra Ferraz

INFORMAÇÕES GERAIS DE PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome				
Endereço completo				
CEP	Cidade		Estado	País
Telefone	Celular	E-mail		
Sexo	Data de Nascimento	Idade	UF de nascim.	Há quantos anos em Brasília?
M F				
Casada(o) ____	Filhos			
Solteira(o) ____				
Formação (técnica e/ou superior) - curso e ano de conclusão				
Tempo de atuação profissional na educação		Há quanto tempo na SEE-DF?		Se professor, em que séries atua?
Tempo de docência	Disciplinas que ministra (cite as que já ministrou também)			
Principais demandas enfrentadas na carreira docente		Principais preocupações referentes à aprendizagem de alunos e alunas (na disciplina atual)		

Autorizo a utilização das informações acima providas por mim para fins de pesquisa acadêmica sabendo que minha identidade será plenamente preservada.

Local/Data	Assinatura
------------	------------



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: A mediação pedagógica com estudantes de 5 e 6 séries com dificuldades no processo de escolarização

Priscila Garcia

Orientadora: Sandra Ferraz

ENTREVISTA COM ORIENTADOR (A)

I. Aspectos referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem de estudantes com “dificuldades” no processo de escolarização (identificar o sujeito com dificuldade de aprendizagem e caracterizar as especificidades dessas dificuldades)

1. Como é o aluno de 5ª série/6 ano e 6ª série /7 ano? De que forma esse aluno é diferente da criança de 4ª. série/5 ano e em que ele se difere do aluno de 7ª/ 8 ano e 8ª/ 9 ano. Em outras palavras, qual é a singularidade desse aluno de 5 e 6 série?
2. Quais são as principais características da aprendizagem dos alunos de 5 e 6 séries?
3. Quais são as especificidades dos professores de 5 e 6 séries? Quais são os desafios específicos que eles enfrentam em sala de aula (em termos da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos) que são diferentes dos professores de 7 e 8 séries e diferente do professor regente das séries iniciais?
4. A escola tem alunos que você considera que estão fora do “padrão” de desenvolvimento ou do processo de aprendizagem esperado? Você tem algum aluno que é diferente, que foge à regra desse perfil? Como ele é? Você considera que pode ser algo relacionado a alguma dificuldade de aprendizagem?
5. Há algum aluno que precisa de atendimento especial? Há algum com diagnóstico, qual (is)? Quantos na 5 e 6 séries? Se houver, como é feito esse atendimento?
6. Enfatizando as crianças específicas com algum tipo de dificuldade que estão na 5 e 6 séries atualmente: Descreva essas dificuldades, como são esses sujeitos? Como é a relação dele/dela com os colegas, com os professores, com a família (irmãos e pais), e com o trabalho escolar?
7. Quais são as demandas educacionais que esses alunos apresentam para o trabalho escolar na sala de aula e fora dela?

II. Aspectos referentes às mediações dos professores com alunos ditos com dificuldades de aprendizagem

1. Como é lidar com esse aluno em sala de aula? Que demandas ele apresenta?

2. O que é possível fazer no contexto das aulas para que esses alunos aprendam?
3. Quais seriam as condições ideais para esse aluno (pelos professores, pela equipe de apoio, pela família)?
4. No caso individual de cada um, o que é mais importante em termos da orientação escolar?
5. Como você percebe que esse aluno encara sua dificuldade de aprendizagem?
6. Como os colegas lidam com ele e com sua dificuldade de aprendizagem? Os colegas costumam chamá-lo de algum nome/apelido específico ou se referem a ele de forma pejorativa?
7. Como você acha que é a auto-estima desse aluno? Por que você julga que ele se sente assim?
8. Como são as interações na turma desse estudante? Por quê? O que você acha que acontece para que as relações sejam dessa forma?
9. Quais tipos de conflitos são mais comuns nessa turma? Você considera que as turmas são diferentes? Por quê?
10. Qual é o papel do professor na formação da identidade dos alunos, especialmente nessa idade? É possível exemplificar?

III – Aspectos referentes às relações interpessoais do sujeito com “dificuldades de aprendizagem” (com o professor e com colegas de classe) e de como essas relações interferem no processo de aprendizagem do sujeito

1. Você vê alguma relação entre as dificuldades de aprendizagem e as relações do aluno com dificuldades:
 - a. com seus colegas? Como é isso?
 - b. com os professores?
2. Você conhece algum caso em um(a) aluno(a) com dificuldades de aprendizagem teve uma superação notável graças a um relacionamento específico (com colega ou professor) favorecendo seu rendimento?
3. E o contrário, de um(a) aluno(a) com dificuldades de aprendizagem ser muito prejudicado devido a um relacionamento específico?



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Departamento de Teoria e Fundamentos
PESQUISA: A mediação pedagógica com estudantes de 5 e 6 séries com dificuldades no processo de escolarização
 Priscila Garcia
 Orientadora: Sandra Ferraz

ENTREVISTA COM ESTUDANTES

III. Aspectos referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem de estudantes com “dificuldades” no processo de escolarização (identificar o sujeito com dificuldade de aprendizagem e caracterizar as especificidades dessas dificuldades)

Antes de começar: falar de si (como futura professora), dos seus interesses, da razão da pesquisa. Explorar a história escolar do aluno, sobre as relações com os colegas, com os professores e com a aprendizagem.

8. Quais são as diferenças da escola de 1-5 ano para agora, na 6-7 ano? Quais as matérias que mais gosta, por que, o professor que mais gosta agora, por quê?
9. O que você acha da escola? E dos professores?
10. O que é ser bom aluno?
11. Qual matéria você gosta mais? Qual matéria você tem mais dificuldade? Quais são suas dificuldades? Você sempre teve essa dificuldade? Como você sabe? (perguntar se já fez exame, se for o caso)
12. O que você faz quando não entende a matéria, ou não consegue fazer o dever, ou tem alguma dificuldade? Você procura o professor para conversar?
13. Você acha que tem mais alunos em sala com alguma dificuldade para aprender também?

IV. Aspectos referentes às mediações dos professores com alunos ditos com dificuldades de aprendizagem

11. Como é o seu relacionamento com os professores? Os professores conversam com os alunos em sala, ou só passam matéria? E vocês, o que fazem na sala?

12. Como é que você aprende melhor, o que professor precisa fazer para você realmente aprender? Isso acontece em sala de aula?
13. Nessa matéria X, como o professor procura lhe ajudar? Como é a explicação do professor? Ele explica a matéria do jeito que você consegue entender?
14. Como você acha que deveria ser a aula? Por quê?
15. O que você quer ser quando crescer?

III – Aspectos referentes às relações interpessoais do sujeito com “dificuldades de aprendizagem” (com o professor e com colegas de classe) e de como essas relações interferem no processo de aprendizagem do sujeito

4. Como é o seu comportamento em sala? O que os seus colegas acham de você? E os seus professores? (namorada)
5. Como é a sua relação com os seus colegas?
6. E com os professores?
7. Os colegas fazem ou já fizeram alguma brincadeira com você em função dessa dificuldade? O que aconteceu? O que o professor fez?