



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**O APRENDER E O NÃO APRENDER: OUTROS
OLHARES**

LILIANE DA COSTA FREIRO

BRASÍLIA - DF

2013

O APRENDER E O NÃO APRENDER: OUTROS OLHARES

Liliane da Costa Freiro

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciado em Pedagogia**, à Comissão Examinadora da **Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**, sob a orientação da professora doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Orientadora: Profa. Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

BRASÍLIA – DF

2013

© 2013 Liliane da Costa Freiro

Todos os direitos reservados

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Freiro, Liliane da Costa

O aprender e o não aprender: outros olhares/ Liliane da Costa Freiro – Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Monografia. (Graduação em Pedagogia). 108p.

“Orientação: Profa Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Universidade de Brasília – Faculdade de Educação”

O APRENDER E O NÃO APRENDER: OUTROS OLHARES

Liliane da Costa Freiro

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciado em Pedagogia**, à Comissão Examinadora da **Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**, sob a orientação da professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília, 29 de julho de 2013

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Teresa Cristina Cerqueira Siqueira (Orientadora).

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ana da Costa Polônia (Examinadora)

Unieuro

Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (Examinadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Agradecimentos

Agradeço à Deus por me conceder saúde e força para alcançar este objetivo em minha vida.

Agradeço aos meus professores pelo incentivo e motivação, especialmente às Professoras Ana Polonia e Teresa Cristina.

À minha família pelo apoio e dedicação. Principalmente, à minha mãe, Alice Freiro, irmã, Iara, avós Manoel e Luiza, primos e tios e ao meu amigo que acompanhou a minha caminhada rumo à este trabalho, Denivon Carvalho. Especialmente ao meu Padrinho Aldo Zagonel e a seu Pai, Lourival Zagonel, pela força e confiança.

Ao meu noivo, Cristiano, pela compreensão, apoio e por me ouvir nos meus momentos de medo, angústia e sofrimento.

E por último e não menos importante aos amigos que aqui conheci. Com carinho especial à Thaíze e Diego, Josivaldo, Diogo, Alessandra, Camilla, Mariana, Marden, Tilla, Leandro... Obrigada, por serem parte deste trabalho.

Apresentação

O presente trabalho é atividade obrigatória para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, denominado de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O TCC é composto por três unidades que se complementam e se articulam: o memorial educativo, onde o autor descreve sua trajetória acadêmica, seus interesses e o ‘encontro’ com a temática foco de desejo e fonte da ação investigativa, que foi desenvolvida dentro da abordagem monográfica.

A monografia tem como objetivo caracterizar o aprender e o não aprender na perspectiva psicanalítica, bem como os processos pedagógicos e os problemas que emergem em sala de aula. Nesta investigação se optou por realizar um estudo de caso em uma escola pública contando com a participação da vice-diretora, professora regente, alunas e mães.

Fechando a proposta, estão as perspectivas profissionais e pessoais da autora, apresentando brevemente os sonhos, a trilha que se deseja seguir e as futuras oportunidades de desenvolvimento em outra etapa, a de educadora e Pedagoga.

Sumário

MEMORIAL EDUCATIVO	8
MONOGRAFIA	19
1.APRENDIZAGEM E NÃO APRENDIZAGEM	19
Contexto e condições de aprendizagem	23
Motivação e o desejo de saber: contribuições da psicanálise.....	23
O desejo de ensinar.....	25
Articulação dos conteúdos com as experiências dos alunos.....	25
A não aprendizagem: perspectivas pedagógicas.....	26
O não aprender: identificação de um sintoma?	27
Condições pedagógicas que podem favorecer a não aprendizagem	34
Metodologia inadequada.....	34
Má formação docente	36
Falta de planejamento das atividades.....	38
Desconhecimento da realidade cognitiva do aluno.....	41
2. A ESCOLA ESPAÇO DO APRENDER E O SINTOMA DO NÃO APRENDER	43
A escola na perspectiva psicanalítica	43
Relações entre o conhecimento e o saber: contribuições da psicanálise.....	44
Relação professor-aluno e suas implicações	44
Mecanismo de identificação	44
A sublimação: canalização de energia	45
As relações transferenciais no espaço escolar	45
3. FAMÍLIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	47
Família e desejo.....	47
O que pode renovar a vontade de aprender na criança.....	49
4. MÉTODO	51
Contexto da pesquisa.....	52
Participantes	53
Instrumentos para coleta de dados	55
Procedimento para coleta de dados	56
5. ANÁLISE DE DADOS.....	58
Síntese das Entrevistas	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	90
REFERENCIAL	92
ANEXO 1.....	98
ANEXO 4.....	101

Memorial

Chamo-me Liliane, nasci no dia 27/09/1988, tenho 24 anos e sou graduanda de Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), desde o segundo semestre de 2007. Entrei no mundo acadêmico através do vestibular tradicional e contarei um pouco da minha vida acadêmica a partir dos quatro anos de idade, com o *status* de estudante.

Comecei os meus estudos na a pré-escola e, aos cinco anos, já lia algumas palavras, apesar de não me lembrar de muitos detalhes. Quando fui para a 1ª série conheci duas professoras que me incentivaram a estudar e querer uma vida melhor. Apesar de serem completamente diferentes, pois uma era “carrasca” e tinha pulso firme com as crianças da turma e a outra um doce que me incentivava e mostrava amor pelo que fazia.

A minha professora "carrasca" não parecia gostar do que fazia, porém, sabia nos educar com qualidade e de acordo com o modelo preestabelecido da pós ditadura. A professora Jair era muito rígida em suas aulas e não gostava quando era interpelada pelos alunos. Em nossas aulas não havia muito interação entre alunos e professora. Sentávamos em fileiras, um vendo a nuca do outro, mesmo sendo em uma série na qual os laços sociais e afetivos estavam sendo formados, fora do ambiente familiar, e a escola deveria incentivar além do português e matemática, pois estávamos começando o nosso processo de autonomia.

De maneira oposta, a minha professora "boazinha" ensinava com amor e queria que fôssemos crianças e, nos destacássemos dos demais, entretanto, não queria que fôssemos ‘bitolados’, por mais que não nos fosse permitido opinar e sermos críticos. Essas duas foram as que mais fizeram a diferença, naquela época.

Comecei o ensino fundamental aos 10 anos e o concluí aos 15 anos, nesses cinco anos estudei em uma escola do Goiás e os quatro restantes em uma instituição no Plano Piloto. Na escola, em Goiás, apresentei dificuldades na aprendizagem, pois nunca tinha estudado em uma sala com quatro séries juntas (salas multisseriadas), e assim, emergiram os problemas com os conteúdos de português e matemática. Avaliando o processo de aprendizagem, posso afirmar que a quarta série não foi muito proveitosa para minha vida acadêmica, pois quando voltei a estudar no Plano Piloto tive que fazer

aula de reforço por não ter o mesmo entendimento das crianças que não tinham passado pela escola multisseriada. Da quinta a oitava série não tive mais dificuldades com a aprendizagem, em virtude da carência de conteúdo.

Conclui meu ensino médio no Plano Piloto, dois anos em escola pública e um ano em escola particular. Na escola pública não tive dificuldades com o ensino e nem com a convivência com os outros alunos. Na escola pública não existe o medo de ser rejeitado pela classe social em que vivemos. Há preconceito de todos os tipos, mas a sensação de respeito é muito maior. Dentro da escola pública tive facilidade em conversar com meus colegas e ali estabelecer laços de amizade que marcaram a minha vida de estudante.

Na escola particular, não me senti abraçada e nem acolhida. Tive muitas dificuldades, inclusive de me relacionar com os colegas de classe. Não consegui me adaptar ao ambiente, pois me sentia completamente deslocada e essas situações afetaram meu desenvolvimento escolar.

Durante o ensino médio fui tomada pelo desejo de desvendar os segredos da mente humana e, como seria descobrir os mistérios dela. Com o passar do tempo, descobri que a área que estudava a mente era a psicologia. Cheguei a ler livros sobre regressão, dentro da doutrina espírita e, ficava mais curiosa com as histórias lidas e como poderia conhecer a realidade da mente. A cada livro, tinha a sensação de querer compreender, sobre terapia e o "tratamento" de traumas, que poderiam vir do útero ou de outras vivências, e por isso, busquei os conhecimentos da psicologia e poder aprender sobre o funcionamento da mente e as representações que as pessoas têm sobre o funcionamento da mente.

Porém, essa demanda gerava um conflito, sou apaixonada por criança e sempre quis trabalhar no universo da infância, e para poder unir o desejo de descobrir as nuances da mente humana e o acompanhamento das fases de desenvolvimento dessa etapa. Enfim, decidi que o caminho a percorrer seria o da Pedagogia, pois nesta área do conhecimento eu teria capacidade de trabalhar com a Psicologia e a Pedagogia, como ciências que se completam.

No ano de 2007 prestei vestibular, fiquei muito emocionada quando saiu o resultado, pois a universidade estava em greve e, por isso, a publicação foi adiada três vezes. O meu padrinho, Aldo (que é como um pai para mim), me ligou dos Estados Unidos muito feliz por minha vitória. Senti, naquele momento, como se ele tivesse passado junto comigo, foi uma experiência muito emocionante, sobretudo, por saber que ele me apoiou todos esses anos e eu não o decepcionei.

A Pedagogia retrata a minha vitória diária, pois ela é uma conquista e a minha paixão. Vários professores, me mostraram que é preciso mais que vontade para concluir a graduação e, ser feliz com a sua escolha. No primeiro semestre, me encontrei com a pessoa que confirmou e reiterou minha vontade de trabalhar com a Psicologia e, principalmente, com o desenvolvimento humano. Graças à Professora Martha Klumb, eu não parei de sonhar com a Psicologia juntamente com a Pedagogia e em como trabalhar com as duas ciências em uníssono. No terceiro semestre, tive aula com a Professora Anelice, mulher de muita garra e coragem, e em uma de suas aulas sobre o Educando com Necessidades Educacionais Especiais, ela percebeu que a turma estava aérea e, que muitos, não estavam sequer prestando atenção no que ela estava falando. Ela nos disse que, se estávamos ali para passarmos em um concurso público, estávamos perdendo tempo. Refletiu conosco que, para trabalharmos como pedagogo era preciso amor pelo que estávamos estudando. Em especial, precisávamos dar valor na vaga que tínhamos conquistado na Universidade, considerando que muitos, não haviam passado no vestibular, desejavam estar no nosso lugar.

Nesse dia, tive certeza que não tinha entrado no curso de Pedagogia por acaso, e que eu queria exercer a minha profissão como pedagoga.

Há alguns semestres conheci a Professora Inês Maria, que até então, eu só conhecia como Diretora da Faculdade de Educação (FE). Surpreendi-me com a aula dela, não imaginei que na FE tivesse uma professora tão ligada a Psicanálise, agradeço por tê-la conhecido, pois foi na disciplina ‘Inconsciente e Educação’ que descobri como faria a junção da Pedagogia e da Psicologia. Trabalhando com a Psicanálise e a Pedagogia pude aliar a minha vivência e as minhas dificuldades para formular o meu trabalho final de curso, com entusiasmo e, principalmente, amor.

Dentro da FE, tive o prazer de conhecer e conviver com muitos professores excelentes, e amigos que trago comigo. Tive o deleite de poder conviver com as Professoras Teresa Cristina e Ana Polonia, orientadora e coorientadora, respectivamente, as quais pude conhecer o trabalho e compartilhar o tempo de aprendizagem com elas. Ambas me orientaram com muito afinco. Nos momentos de desânimo e desmotivação estavam prontas a me motivar e a me incentivar. Tenho consciência de que não fui uma orientanda fácil, mas elas não desistiram de construir estratégias de orientação para que pudesse superar as dificuldades que apresentei.

FREIRO, Liliane Costa. O aprender e o não aprender: outros olhares, p108 Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo caracterizar o aprender e o não aprender para além da psicanálise e outras leituras, bem como os processos pedagógicos e os problemas que emergem em sala de aula. Nesta investigação se optou por realizar um estudo de caso, envolvendo a vice-diretora da escola, a professora regente, duas alunas do 5º ano indicadas pela professora como tendo problemas e dificuldades na aprendizagem, no entanto, sem laudo e encaminhamento escolar, ainda, três mães. O instrumento para coleta de dados foi planejado e elaborado para a investigação, gerando quatro diferentes entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas na íntegra. No que tange a questão do aprender, a professora o descreveu como um fenômeno complexo e multifacetado, dissecando que cada aluno tem uma forma peculiar de aprender e de produzir conhecimento. Contudo, na escola a aprendizagem é um aspecto padronizado e isso se estrutura nas atividades e avaliações, não contemplando as diferenças individuais e nem considerando os ritmos de aprendizagem. Os aspectos subjetivos da aprendizagem pouco são compreendidos no ambiente escolar. Somente, são investigados quando surgem rupturas no seu processo. As mães colocaram a preocupação em oferecer um clima familiar positivo para fomentar os processos de aprendizagem, desenvolvimento e envolvimento da criança na escola. Afirmaram que é fundamental supervisionar as atividades escolares das filhas, e que a família ‘dá força’, mas também deve estar atenta para motivar, incentivar, e até mesmo ‘cobrar’ o envolvimento e busca constante pelo saber, o diálogo era o recurso utilizado para essa aproximação. As duas alunas enfatizaram que aprender é ter mais conhecimento e ter capacidade de ensinar o que aprendeu para outras pessoas. Ainda, acrescentando que o estudo é uma forma de adquirir conhecimento segundo elas, e que perguntar, ler, escrever ou construir facilita o aprender. Fica evidente a clareza que as alunas têm sobre o processo que vivenciam na escola, sobretudo, quando colocaram que, o emprego do exemplo as ajudam compreender melhor um dado conteúdo e, que, quando a professora supervisiona a realização do exercício, elas conseguem realizar as atividades. Em suma, a aprendizagem não pode ser compreendida sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo, mas como a relação professor-aluno se configura e que pode implicar num processo construtivo e criativo ou ao contrário, uma barreira para a aprendizagem. Os processos conscientes e inconscientes fazem parte da dinâmica do aprender e não aprender, recuperando o desejo, as angústias, os conflitos, a falta, e os mecanismos de transferências, sublimação, identificação que estão no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: aprender, não aprender, psicanálise, relação família-escola.

ABSTRACT

This research aims to characterize learning, and not learning, from psychoanalytic perspective, as well as the pedagogical processes and problems that arise in the classroom. This is a case study including a vice principal, a teacher, and two students of the 5th year chosen by this teacher as having problems and learning difficulties. It also includes three mothers. We planned and prepared a data collection instrument and generated four different semi-structured interviews, which were recorded and transcribed. Regarding the issue of learning, the teacher described it as a complex and multifaceted phenomenon, stating that each student has a unique way of absorbing knowledge and learning. However, teaching is structured and standardized and this is reflected in the activities and assessments, which do not account for individual differences nor consider learning rhythms. The subjective aspects of learning are little understood in the school environment. They are looked into only when there are disruptions in the process. The mothers believe it is important to provide a positive family environment to foster learning processes, development and the involvement of the children in school. They think it is important to supervise the school activities of their children. The family 'encourages,' but should also be attentive to motivate and even 'demand' their children's dedication and quest for knowledge, via dialogue. The two students emphasized that learning is to have more knowledge and be able to pass on what they learned to others. They added that studying is a way to acquire knowledge, and to ask, read, write or exercise facilitates learning. It is evident that the students appreciate the process they are experiencing in school, especially when they state that the use of examples facilitates understanding and, when the teacher supervises the execution of the exercises, they are capable of handling the activities. In short, learning cannot be understood completely from the perspective of cognitive development. The teacher-student relationships set up a process that may be constructive and creative, or rather, it can put up a barrier to learning. The conscious and unconscious processes are part of the dynamics of learning and not learning, retrieving desire, anguish, conflict, failure, and the mechanisms of transfer, sublimation, identification that are in everyday classroom.

Keywords: learn, not learn, psychoanalysis, family-school relationship.

Introdução

O processo de aprendizagem emerge como um grande foco da pesquisa educacional, desafiando professores, orientadores, psicólogos escolares, pedagogos entre outros investigadores da área educacional. Na escola, muitas crianças, informalmente ou formalmente recebem o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, problemas de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem ou ainda, que não são capazes de aprender¹. Em suma, o processo de aprendizagem escolar mostra-se diferenciado nessas crianças, e por isso, gera um desconforto entre os docentes, gestores da escola, familiares e entre a própria criança e seus pares na escola, na ânsia de promover o sucesso e a qualidade na aprendizagem.

Argumentando sobre essa situação, Souza (s.d.) aponta que, “Percebemos no entanto que, além de uma dificuldade em relação à aprendizagem, algumas crianças de fato apresentam um certo desinteresse pela escola e pela aprendizagem escolar”. Em sua pesquisa, identificou que atravessando o discurso pedagógico, encontra-se o fenômeno do desinteresse e da desmotivação pela aprendizagem escolar, que dentro da perspectiva psicanalítica pode ser caracterizado como um mal estar presente no cenário escolar.

Propondo uma leitura psicanalítica da situação, a autora revela que, no âmbito escolar, o mal estar emerge quando professores, gestores, psicólogos e pedagogos entre outros profissionais da área, não sabem como lidar e nem estão preparados para trabalhar com estudantes que não se encaixam no padrão de aluno ideal, mesmo recorrendo as suas diretrizes e estratégias pedagógicas. Como Shön (2000) destaca em sua investigação, são as “zonas indeterminadas da prática – incerteza, caráter único e conflito de valores” (1987, p. 6) que geram grande desconforto nos professores, à medida que não há uma resposta pronta e nem imediata à questão. Contudo, é um campo fértil e rico para reflexões e novas aprendizagens.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a subjetividade e a intersubjetividade fazem parte de todo e qualquer fenômeno humano. Ela se constitui no processo de humanização, tendo como fonte as experiências individuais, sociais e culturais. Afinal,

¹ Os termos são empregados como similares, indicando qualquer problema ou situação momentânea que impede à aquisição de conhecimento, não estando restrito a uma condição patológica ou proveniente de uma deficiência.

o ser humano é único em sua vida e existência. Por que não repensar isso no processo de aprendizagem?

Professores, familiares, educadores e a própria sociedade esperam que a criança sinta desejo e vontade para aprender, no entanto, não respeitam seu ritmo, interesses, não impulsionam o seu desejo e nem a desafiam nesse processo. Por outro lado, a pressão em torno de bons resultados, de notas satisfatórias, e da condição de ser promovido a cada ano, na escola, são fontes de estresse e de falta de desejo.

Neste sentido, a reflexão desta investigação se alicerça na leitura psicanalítica considerando os processos de aprender e não aprender. Consolidando que, o desejo de saber e sua inibição estão intimamente atrelados a participação do outro: relação professor-aluno, família-aluno, aluno-conhecimento que podem promover ou inibir o desejo de aprender. O processo ensino-aprendizagem demanda a polaridade, o par, a dupla, o cúmplice, aquele que ensina e aquele que aprende. Enfim, é a relação transferencial entre o sujeito e o outro, seja professor-aluno ou familiares-aluno, que sedimenta o desejo de saber e não propriamente o conteúdo *per si*.

Transversalizando o discurso pedagógico, resgatamos a contribuição de Kupfer (1989, p. 97) que relembra da ‘impossibilidade’, direta da aplicação da teoria psicanalítica ao processo ensino-aprendizagem, assim,

A Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise.

Subsidiando essa linha de pensamento, Chernicharo (s.d) alerta que os discursos adotados pela família e a escola, em relação ao processo educativo, ainda, tentam assegurar a cristalização, a repetição, a mesmice e a reprodução do conhecimento e de seus valores, em síntese, a manutenção de uma condição ideal. E é exatamente, neste interstício que o educador pode se apoiar na leitura psicanalítica para provocar mudanças no seu olhar sobre o aprender e o não aprender, entendendo, o último como um sinal, um sintoma que algo precisa mudar. Valorizando as individualidades, a afetividade, a emoção, o prazer, o lúdico, sobretudo o diferente no processo de ensino.

Rompendo com o discurso normativo, gregário e automatizado sobre os processos de ensino-aprendizagem, e resgatando o sujeito aprendiz, o desejo e a autoestima.

Assim, o educador não deve estar vinculado a uma técnica, uma vertente teórica, um conteúdo, ou uma metodologia, o centro do processo é o aluno e para ele que deve direcionar a sua energia, conhecimentos, experiências e o mais importante, a sua afetividade, o reconhecendo como pessoa e acreditando em sua constituição.

O que norteia esta pesquisa é a polaridade aprender e o não aprender, solidificando o discurso, na perspectiva de Paín (1985). Reiterando que o processo de aprendizagem permite a pessoa se inserir em uma cultura, interagir com as pessoas e, também, de estabelecer relações entre si e o mundo que a cerca. Deste modo, instituindo um processo de identificação, transferência, sublimação e repressão como idiossincráticos a interação humana.

A pesquisadora registra que o ato de aprender é gerado por uma falta e, por isso, implica em uma ação de busca e de atividade da pessoa, tornando-se experiência compartilhada e mediada pelo outro. A mediação sustenta a relação eu-mundo-outro, atrelada à cultura e ao seu grupo social. Tal afirmativa enfatiza a dimensão do humano, englobando a criatividade, a transformação, produção e sensação de autoria, instaurando um processo de realização. Em síntese, o educar implica em ensinar a pensar propiciando o sentimento de realização.

O polo oposto, a não aprendizagem, retrata o desprazer, o desconforto e a expressão de um sintoma que também tem uma função integrativa, semelhante ao aprender. Mas, assegura que ele se instaura por uma ruptura entre o corpo, a inteligência e o desejo. Na turma investigada, há uma aluna da cultura indígena e a professora observou o seu distanciamento, o seu desinteresse e a sua resistência a se vincular ao formal delineado pela escola. Percebe-se uma barreira invisível que a isola dos colegas, do conteúdo e também, da professora seja pela linguagem, comportamento ou pelo desconhecimento e distanciamento da sua cultura.

A premissa defendida é que todas as crianças são seres constitutivos e, podem aprender desde que, a escola se mobilize para superar uma avaliação padronizada, excludente que não respeita os diferentes grupos que compõem a sua comunidade.

Esta pesquisa de cunho qualitativo, busca no estudo de caso, uma oportunidade de refletir sobre as contribuições da psicanálise, especialmente, da leitura psicanalítica para compreensão da aprendizagem e não aprendizagem. Com vista a sua consecução, o objetivo geral possibilita caracterizar o aprender e o não aprender na perspectiva psicanalítica, bem como os processos pedagógicos e os problemas que emergem em sala de aula. Contanto com os específicos que se dirigem a: (a) identificar os processos pedagógicos empregados pela professora para promover a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades neste processo; (b) descrever as formas de acompanhamento e de apoio escolar adotado pelas famílias das crianças com problemas de aprendizagem; (c) relacionar os processos de aprendizagem e as dificuldades que surgem no processo de aquisição de conhecimento, segundo as alunas com dificuldades de aprendizagem; e (d) distinguir o aprender e o não aprender, nos discursos dos atores educacionais: diretor, professor, alunos e familiares.

A construção dos capítulos propõe um encadeamento da leitura psicanalítica, trazendo então, no primeiro, as concepções sobre o aprender e o não aprender, o desejo de aprender e o de ensinar como dimensões desse processo, e os contextos de aprendizagem. Ainda, são elencadas as situações e condições pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem ou a não aprendizagem, como metodologias inadequadas, formação precária do docente, falta de planejamento para o desenvolvimento das atividades, desconhecimento da realidade dos alunos.

O segundo capítulo tem a escola como foco de discussão, resgatando o papel da relação professor-aluno, e os processos de identificação, sublimação, transferência entre outros que fazem parte da interação humana e interferem na aprendizagem. Para o seu fechamento, optou-se por retomar as contribuições da psicanálise à educação, refletindo sobre os seus conhecimentos e os desafios em empregá-la no âmbito escolar.

No terceiro, são abordadas as relações familiares e sua influência no processo de aprendizagem: o aprender e o não aprender, o desejo e a inibição, as figuras parentais como promotoras do processo de aprendizagem, o incentivo à busca do conhecimento e o fracasso escolar como uma via de mão dupla, o qual permeia as responsabilidades dos autores da educação. Souza (2009) escreve sobre a importância do entrosamento entre família e escola para o reconhecimento da realidade de ambas e desta forma trabalharem em prol do sucesso educacional do estudante.

No quarto, a metodologia onde foram descritos os métodos para a coleta de dados foi entrevistas semiestruturada e a articulação dos dados com o referencial teórico.

No quinto, a análise de dados, o perfil dos participantes e as suas visões sobre a aprendizagem e suas relações.

Alçando objetivos que promovam a aproximação entre os conhecimentos da psicanálise e da educação, a pesquisa deseja fomentar uma postura reflexiva nos educadores, de forma que seus benefícios possam ser contemplados em práticas inclusivas de educação, que possam valorizar a singularidade do processo ensino-aprendizagem, a sua subjetividade e intersubjetividade e a formação humanista na escola.

1 Aprendizagem e não aprendizagem: uma leitura psicanalítica

Não pensamos que a Psicanálise possa fornecer uma resposta para à Educação. É ela mesma que tem que encontrá-la, repensando aquilo que vem sendo feito. (MRECH, 2002, p. 127).

Segundo Kupfer (1989 apud BUCK; SANTOS, 2009), na perspectiva psicanalítica de Freud, a aprendizagem acontece por intermédio do professor, que é posicionado de maneira que pode ou não favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. O professor é um dos responsáveis pela aprendizagem do aluno, mantendo vivo o desejo de aprender nesse sujeito que adentra o mundo escolar. Este aspecto também é assumido por Pessoa (2000, p. 99):

Na situação escolar, o professor é fonte privilegiada ao proporcionar prazer ou sofrimento ao aluno, mas o aluno também pode ser fonte de prazer ou sofrimento ao professor. Ao ser reconhecido como sua fonte de prazer reside nas respostas que os alunos dão à sua tarefa de ensinar.

Pessoa ainda reafirma que (2000, p. 99) “Nesta relação professor-aluno, o desejo de *ensinar*, e o modo como o professor aceita e reconhece o aluno como um ser único e singular, também serão importantes.” A criança terá mais dificuldades de adaptação e aceitação do ambiente escolar (sala de aula) se sentir que é observada com pré conceitos e desvalorização por parte do professor, dessa forma ela pode perder o desejo por aprender e o prazer de pensar.

Qual o significado da palavra aprendizagem? Neste tópico é discutido primeiramente a etimologia da palavra aprendizagem e o que ela significa, nesse contexto e as mudanças que ela sofre quando ligada à interjeição de negação – **não**. E como propiciar a interlocução dessas dimensões é fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Sobretudo, com a possibilidade de mudar a vida escolar de muitas crianças. Aprendizagem vem do Latim APREHENDERE “pegar, agarrar, segurar”, de

AD-, “a”, mais PREHENDERE, “agarrar”. A comparação é com a possibilidade de o cérebro “tomar posse” de algo.”²

Além do significado etimológico da palavra é preciso compreender que a aprendizagem é dependente de outras variáveis. “A aprendizagem é uma variável dependente dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais que acontecem simultaneamente, em virtude de um processo de retroalimentação constante.” (VISCA, 1999, p. 36 apud CUSTÓDIO, s.d.), e são essas variantes que tornam a construção do conhecimento complexa. Na escola, percebemos que, quando o aluno e professor estão motivados, a aprendizagem se torna mais efetiva e interessante. Por isso, é muito importante o professor conhecer o contexto sociocultural de seus alunos, para valorizar suas experiências e integrá-las ao conteúdo. Há uma interação maior entre a turma e o professor se o mesmo usar modelos do cotidiano dos alunos para preparar as aulas, por exemplo, quando existe uma turma onde a maioria reside em uma cidade satélite do Distrito Federal (DF), será interessante se o professor, na aula de geografia ou história, começar com essa cidade ao invés de iniciar o estudo do DF por cidades que não fazem parte do dia a dia desses estudantes.

Segundo Sampaio (2011), não há como falar em aprendizagem sem referenciar a Epistemologia Convergente de Jorge Visca, que ressalta em sua pesquisa as questões afetivas, cognitivas e do meio, as quais podem influenciar na aprendizagem da criança. Se esses três aspectos não tem uma estrutura, elas podem gerar um desequilíbrio no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Um exemplo é a formação das crianças que moram em favelas. São crianças muitas vezes carentes não só de afeto, como de uma alimentação balanceada e que sofrem preconceito direto dos colegas e até do corpo docente da escola. Inclusive com a percepção, equivocada, que terão muitas dificuldades na aprendizagem e, ainda essa percepção pode ser reforçada ao se considerar o seu contexto familiar, além do ambiente físico e social de muita pobreza, como ineficiente e pouco estimulador.

Uma situação que reflete essas concepções é retratada no filme *Escritores da Liberdade* (2007, produzido por Danny DeVito), a história verídica de adolescentes que tem sede do saber, porém não são motivados por seus professores e pais. Quando essa

²

<http://origemdapalavra.com.br/palavras/aprender/>

motivação é resgatada pelos alunos, chega como um choque, que no primeiro momento é acompanhada com desconfiança e repulsa pelo corpo docente. Tendo a professora, a função de conquistar a confiança desse grupo de alunos, de diferentes ‘gangues’ com suas rivalidades afloradas, especialmente no espaço escolar. No entanto, ela percebe seus alunos como capazes, inteligentes e busca nas situações do cotidiano articular os conhecimentos científicos.

As crianças vivem em diferentes classes sociais e, essas divisões acabam distanciando as vivências entre elas e com isso o nível de conhecimento de cada uma de acordo com a realidade social em que estão inseridas. Por isso, é essencial que a escola conheça o contexto de seus estudantes e aproveite essas experiências na escola. Um exemplo retratado no filme acima citado, são os alunos que residem na periferia da cidade, a maioria imigrante e que tem sua história ignorada pela escola. São alunos reprimidos pelo sistema educacional e em muitas situações vivem a sensação de fracasso e reprovação. E tais percepções são ainda reforçadas pela maioria dos professores e alunos da escola.

É importante lembrar que cada criança tem o seu próprio tempo para aprender e que esse tempo deve ser respeitado pelo adulto que a orienta, seja ele o professor, pais ou responsáveis. Assim, uma criança que convive com adultos leitores e que a incentivam a ler terá uma visão diferenciada do mundo em relação a outra que não tem essa convivência mais íntima com um ambiente literário.

Destarte, Sampaio (2011) reflete que, apesar da criança apresentar nível cognitivo próximo ou similar, enfatiza que, cada criança desenvolve formas diversas de apreender um dado conteúdo e de estabelecer relações como o conhecimento. Sampaio (2011, p.27) profere que “há crianças que possuem o mesmo nível cognitivo, porém apresentam tematizações completamente distintas e, [...], cada contexto oferece diferentes crenças, conhecimentos, atitudes e habilidade”. Cada criança tem sua visão de mundo formada de acordo com a sua vivência social. Se uma criança vive suas experiências em um bairro do Plano Piloto e outra em uma Região Administrativa como Ceilândia, elas terão opiniões diferentes sobre os mesmos assuntos, no caso da própria escola. Pois, cada criança aprendeu valores semelhantes em diferentes culturas.

Nesse sentido, o tempo é um fator que necessita ser repensado pelos educadores sob a ótica de sua influência no processo de transformação da personalidade de nossas crianças. Aos pais, cabe educar seus filhos com mais pedagogia; aos professores, cabe ensinar seus alunos com mais psicologia. Para que isso aconteça de forma natural, é preciso dedicar o tempo para respeitar a cada criança, (PATTO, 1990, p. 21 apud CUSTÓDIO, s.d.).

Fernandez (1990) postula que, o ato de aprender envolve pressupostos fundamentais e necessários para serem considerados neste processo, entre eles, se destacam corpo ativo, funcional e significativo capaz de interagir com o objeto de conhecimento. Na perspectiva fisiológica, ressaltam-se as condições biológicas essenciais para que a aprendizagem ocorra e se amplie, ainda o aspecto cognitivo, refletido na capacidade do sujeito se apropriar das informações dando significado, empregando-as em diversas situações de seu cotidiano, e também o desejo, mola propulsora para a busca do conhecimento e das novidades. Esse conjunto de fatores se alia para a aprendizagem. Sem essas condições certamente emergirá o contexto da não aprendizagem, fazendo com que o sujeito não se envolva e nem responda diante do conhecimento que o circunda.

Ainda, o despertar do desejo está vinculado e pareado no contexto do sujeito com o outro, tendo na família as primeiras experiências, depois nas sociedades escolarizadas, na escola. A relação educador-educando é uma das responsáveis por provocar a curiosidade e o desejo de saber, havendo então o interesse pelo mundo e as relações que cerca o sujeito.

No ambiente escolar há formas diferenciadas de abordar um assunto, cabe ao mediador da aprendizagem escolher a maneira mais adequada e que deixará o aluno atento àquele assunto de forma a instigar o estudante a ter mais informações sobre o tema abordado naquela aula. O professor pode promover atividades que façam o aluno pesquisar em fontes as quais ele tem maior afinidade, podendo ser uma pesquisa em livros da biblioteca ou em websites pré-selecionados. Ao estudar os mamíferos, os alunos podem descobrir um que parece se diferenciar de todos os outros, o ornitorrinco. Certamente, eles vão questionar a classificação e a própria noção de mamífero e se surpreenderem com a descoberta.

Contextos e condições de aprendizagem

Motivação e o desejo de saber: contribuições da psicanálise

A motivação e o desejo são aliados no processo de aprendizagem dos alunos, são essas características que influenciam as crianças na procura do saber. A motivação dos pais, professores é o primeiro passo para que a criança queira prosseguir no caminho dos estudos, é a partir de uma palavra de apoio e incentivo que o aluno se sente confiante para seguir a sua caminhada rumo ao conhecimento. O segundo passo não menos importante que a motivação é a curiosidade em saber, o desejo de conhecer, pois esse será o transporte que a criança utilizará para aprofundar o seu conhecimento. É pelo desejo de saber que a criança buscará sanar as suas curiosidades, é na resposta dos porquês que ela partirá para novas expedições dentro do vasto mundo do conhecimento.

Segundo Scorsato (2005) o ser humano é um “sujeito do desejo do quer saber, e não há saber sem sujeito de desejo”, ou seja, se não houvesse um sujeito desejeante não haveria a aprendizagem, pois não existiriam novos conhecimentos.

A motivação para o conhecimento nasce do desejo. Esse desejo se potencializa com a vontade de ter mais informações a respeito do objeto de desejo, dessa forma é gerada a motivação que será o incentivo para que o indivíduo prossiga até saciar o seu desejo.

Desejo é o sentimento muito forte do querer. É querer tanto, a ponto de não medir esforços para conseguir o objeto do desejo. Segundo RUDEL (acessado em 13/11/2007), “um impulso não satisfeito em tempo leva ao surgimento de uma tensão - que caracteriza o desejo.” E sempre que “...o indivíduo pensa na coisa desejada, está criando ou aumentando tensão psíquica, e ficando assim como alvo de motivação que o levará a agir no sentido de satisfazer o desejo surgido”. (SZYMANSKI; PEZZINI, 2007)

As autoras descrevem o desejo como um sentimento forte que propicia o encontro entre o sujeito e a satisfação de realizar ou conquistar suas curiosidades e é através da motivação e do querer que, o indivíduo faz suas conquistas de conhecimento.

Assim, a motivação é descrita e interpretada de diversas maneiras, mas a esta pesquisa cabe analisar a motivação como uma força interna que move o ser humano a

fazer suas atividades e cumprir suas metas e objetivos. Destarte, o conceito de motivação retrata que

[...] a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade”. (LIEURY; FENOUILLET, 2000, p. 9 apud TODOROV; MOREIRA 2005, p. 123).

Os seres humanos são dotados desses mecanismos para conquistarem seus objetivos e desejos, ou seja, para cumprir as metas por eles traçadas. A motivação e o desejo se completam no momento em que a motivação auxilia o desejo na busca pelo conhecimento e satisfação das metas inicialmente propostas pelo ser humano.

A criança é dotada de curiosidades, mas cabe ao professor, como mediador, buscar meios de conciliar o desejo de aprender com as necessidades impostas pela escola, [...] “o saber não funciona com a demanda do outro. O saber se mobiliza com o desejo. Todos os professores sabem que o que transmitem é, antes de tudo, seu próprio desejo de saber” (NOMINÈ, 2002, p.63 apud VULEJ, s.d.). O professor quando trabalha com o assunto o qual ele tem mais afinidade e interesse em aprofundar a pesquisa, a forma como ele constrói as estratégias e desenvolve o conteúdo é mais enfática, causando um desassossego nos estudantes.

Segundo Paín (2012) o desejo é movido pela falta; “Só se pode desejar aquilo que não se tem” (p. 62). Deste modo, percebe-se que a presença do outro não pode ser uma constante, pois é na ausência do outro que nasce/cresce o desejo, tal desejo pode ser o simples ato de a mãe se esconder do filho e depois reaparecer (brincar de cadê/achou). O desejo de aprender funcionará de forma semelhante, pois o professor trará novidades para os seus alunos causando neles, o desejo de conhecer mais sobre o novo objeto de estudo.

O Desejo de ensinar

Não basta apenas o aluno querer/desejar aprender, o educador deve estar disposto a ensinar e ser desejante do saber tal qual os alunos que se encontram na escola. Scorsato (2005) explicita que se o ensinante não for possuidor do desejo de aprender ele não terá sucesso ao tentar ensinar aos seus educandos.

Acredito que a aprendizagem poderá ocorrer se for considerada a questão do desejo no processo de aprendizagem, acionando a pulsão ao desejo de saber dos sujeitos ensinantes se estes estiverem marcados pelo próprio desejo de aprender. Não há como motivar alguém nem fazê-lo se interessar por algo se este algo, como objeto, não estiver “suficientemente” erotizado – erotizado no sentido de que este objeto possa conter algo de valor. (SCORSATO, 2005, p. 47)

É de extrema importância que o professor esteja motivado ao ministrar suas aulas, pois desta maneira ele manterá o desejo de saber vivo nas crianças, as quais estão participando da roda de conhecimento que é a escola. A instituição escolar pode implementar projetos sociais e culturais os quais as crianças possam participar da construção aprendendo a lidar com as responsabilidades e com a transformação da criação do que estava no papel em um objeto real. Dessa forma a escola pode resgatar o desejo de aprender e construir da criança. Um exemplo é a feira de ciências ou até mesmo uma atividade de teatro.

Articulação dos conteúdos com as experiências dos alunos

As crianças tendem a aprender melhor, assuntos de seu interesse. Ou seja, assuntos que tenham ligação com o seu cotidiano, os assuntos escolares devem ser contextualizados e exemplificados de forma atual e que de alguma maneira se entrelace nos momentos que as crianças estão vivenciando:

Todas as crianças (e adultos) aprendem mais prontamente quando percebem a tarefa como algo relevante para suas vidas. Por esta razão, os educadores, sobretudo os que ensinam crianças oriundas de grupos minoritários, há muito criticam os currículos escolares padronizados. (SHAPIRO, p. 177, 1998)

Os estudantes são dotados pela curiosidade a respeito de aspectos que estão relacionados com o seu cotidiano e uma forma de explorar essa curiosidade é trabalhar com esses assuntos. Um exemplo, é uma aula de Geografia sobre recursos naturais, ela pode se tornar um estudo de campo dos alunos junto à comunidade em que reside. Uma

visita ao parque nacional e até mesmo aos parques da própria cidade, certamente aguçará a curiosidade e a motivação dos alunos.

Pois, essa é uma maneira de ele aprender sobre onde vive e sobre os recursos existentes na comunidade dele, primeiro porque ele terá que pesquisar sobre os recursos existentes em uma determinada região e aprenderá com os colegas de outras comunidades o que há em cada uma delas. Observando as semelhanças e discrepâncias entre os meios.

Dessa forma a criança poderá criar um elo entre o conteúdo escolar e a sua vivência diária, onde há uma contextualização do que é estudado em sala de aula com o que acontece fora dos portões da escola.

A não aprendizagem: perspectivas pedagógicas

A criança quando não aprende no mesmo ritmo que os outros alunos eventualmente, recebe um diagnóstico inicial do professor, que poderá não ser preciso, até mesmo por ele não ter as várias informações e, também condições necessárias para tal avaliação. E por isso, se equivocar em relação a real dificuldade daquele estudante, sendo imprescindível uma investigação mais acurada. E, muitas vezes, repassa aos pais a possível ‘doença’ do filho. Neste sentido, dentro do espaço escolar emerge a hipótese de um problema de aprendizagem, sendo investigado e tendo um valor como referência para o professor trabalhar com aquele aluno.

Frente a muitos comportamentos tidos como “inadequados” de seus alunos, os professores estão realizando diagnósticos, “esclarecendo” aos pais o porquê de seus filhos não aprenderem e estão encaminhando para diversos profissionais.

Com alguma frequência, os professores podem estar “interpretando” as dificuldades escolares dos alunos como uma consequência de um distúrbio orgânico e em decorrência os encaminham para médicos, neurologistas e hospitais para que sejam diagnosticadas as causas do não aprender.

Com isto não só a escola se isenta de responsabilidades, como acaba rotulando as crianças como possuidora de um entrave em seu aprender. Os pais, por seu lado, iniciam um longo desfile entre os profissionais no sentido de “curar” seus filhos (COSTA, 2011, p.154, apud, OLIVEIRA, 2004, p. 80).

Sobretudo, a família pode ser a maior fonte de informação sobre a não aprendizagem do estudante e que “A versão problemática que obtemos por intermédio dos pais, pode dar-nos algumas chaves para aproximarmo-nos do significado que o não aprender tem na família.” (PAÍN, 1985, p. 37). A família, por sua vez, é a ‘guardiã do segredo’, pois para ela a dificuldade apresentada pode apenas ser uma forma de a criança chamar a atenção e, por desconhecimento ela, não procura um profissional para orientá-la a respeito das dificuldades em aprender que o estudante apresenta. E não são todos os responsáveis pelo acompanhamento escolar da criança que tem a disponibilidade para ir à escola em busca de informações sobre o desenvolvimento educacional, social e cognitivo do aluno. Pelo contrário são poucos os familiares que acompanham a vida escolar de seus membros. E quando vão à instituição é em última convocação feita pela professora ou até mesmo pela direção da escola.

O não aprender: identificação de um sintoma?

Se a aprendizagem é a capacidade que o ser humano tem de se adaptar e internalizar as ações do meio social, então é possível afirmar que a não aprendizagem é a incapacidade de adaptação?

Se considerarmos a aprendizagem como uma função que leva à expansão as estruturas mentais e afetivas, o não aprender pode ser encarado como um sintoma que reflete as paradas no desenvolvimento individual por impasses nos processos de filiação e de reconhecimento diante de um grupo social (PAÍN, 1987 apud RAMOS, 2004).

Dessa forma, é possível aliar a não aprendizagem como um sintoma do que está ocorrendo na estrutura familiar dessa criança, a partir do momento em que essa organização pode afetar o processo de aprendizagem do aluno.

Quando o processo de aprendizagem não ocorre como o esperado, emerge a discussão sobre as dificuldades que estão presentes e, quais seriam elas, para que a mediação pedagógica possa ser planejada de maneira a interferir e promover a aprendizagem. No entanto, como afirma Zelan (1993 apud SOUSA, s.d.), essa dificuldade não pode ser analisada apenas em relação ao conteúdo, mas engloba aspectos inerentes ao sujeito. Ela é enfática ao evidenciar que é fundamental para a mediação pedagógica, buscar os potenciais de aprendizagem do aluno, revelando as

forças e as condições do próprio sujeito para aprender. Fazendo o aluno, o sujeito e o responsável também, pelo seu desenvolvimento. A situação de não aprender pode ser momentânea ou se dirigir a uma condição específica, como trocar de escola, separação dos pais, e autoestima baixa.

A autora ainda destaca que, se reconhece que os estudantes demonstram aos professores e educadores a sua recusa para aprender. Essa se apresenta das mais diversas formas: indisciplina, violência, depressão, frustrações, apatia, desinteresse, por exemplo, e que interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Ampliando esta análise, Ramos (2004) aponta que nas escolas existe um número preocupante de crianças e de adolescentes que ao se depararem com os conhecimentos científicos e a formação de vínculos afetivos ficam ‘paralisados’ por problemas oriundos de identificação e de castração simbólica, emergindo no contexto educacional. E o círculo vicioso da falta de desejo para aprender e de ensinar, aliado à escassez de vínculos acirra o quadro. Para a escola e para a família muitas vezes, o caminho mais fácil é tratar as dificuldades dos estudantes como sintomas de uma doença, assim, Mantovanini (2012, p. 40) enfatiza:

Se a criança não aprende, muita gente acha mais fácil culpar uma doença. Assim, a vítima vira réu e não há nada que possa ser feito além de lamentar o fato. Agindo assim, ninguém precisa buscar uma solução nem investigar se, na verdade, não se trata de um problema que tem a ver com o ensino. Essa postura ainda fragiliza o aluno a ponto de tudo que acontece na vida ter de ser minimizado ou desconsiderado porque ele apresenta um problema emocional, por exemplo.

O sintoma, da não aprendizagem, é considerado um indício de que algo não está bem. É um sinal de alerta para o professor e familiares, mas que pode vir do próprio estudante, que começa a se incomodar com as críticas ou motejos dos colegas. Como ilustra Bleger (1984, p. 144 apud SAMPAIO, 2011 p. 30), o “o sintoma é a melhor conduta que o organismo pode manifestar, para resolver da melhor forma possível as tensões que enfrenta nesse momento.”

No caso, do espaço escolar pode-se observar o sintoma na situação que a criança desenha faltando as mãos. Podemos então fazer uma leitura de como está o relacionamento dela com os outros e com o próprio conhecimento. Ou mesmo da

criança que não quer interagir com os colegas ficando isolada na hora do intervalo ou recreio escolar, é de se esperar que esteja ativa e se relacionando com os seus pares. Sabemos que a interação social é um aspecto fundamental para o processo ensino-aprendizagem, sem a mediação dos pares ou dos adultos ele pode ficar comprometido.

Tal situação foi identificada em casos como o do menino lobo de Aveyron, que por aproximadamente onze anos não teve contato com humanos e por não haver esse contato com seus semelhantes, ele não aprendeu a falar, vestir-se ou socializar. Quando apresentado a sociedade demorou a se habituar a usar roupas, aprendeu a balbuciar um pequeno grupo de palavras e alguns hábitos de higiene pessoal. Foram realizados exames que negaram qualquer tipo de anomalia física ou mental. O que se via era um humano que não sentia desejo por atividades desenvolvidas pelos seus pares.

Ampliando a discussão Visca (1987, p. 53 apud SAMPAIO, 2011, p. 30) afirma que “o sintoma de aprendizagem é uma conduta desviada que se expressa quando o meio o exige” Quando o sistema pressiona, o sintoma pode manifestar-se por meio de notas baixas, de indisciplina ou agressividade com colegas, professores ou com a própria família. O aluno que chega ao ambiente escolar e não interage com os colegas ou até mesmo o estudante que só socializa com os colegas para ‘brincar’ com brutalidade e que não controla as suas emoções e termina por agredir seus pares de forma física ou psicológica.

Dessa forma é preciso combater o sintoma após identificar a doença, pois tratar um sintoma que tem uma causa desconhecida não fará o efeito preciso para a ‘cura’. Por outro lado, a luta contra o sintoma para exterminar a doença, pode-se alterar os mecanismos subjacentes à dificuldade de aprendizagem. É coerente que haja uma parceria entre professor-familiares, a fim de que quando o sintoma seja descoberto, eles estejam em sintonia para agir de forma precisa, combatendo esse sinal para que ele não se desenvolva e nem afete a aprendizagem da criança.

As crianças buscarão não demonstrar que estão tendo dificuldades, seja no âmbito escolar, social ou familiar. Para que não sejam consideradas fracas e frágeis perante seu (sua) professor (a), ou pais e, muitas vezes para não serem alvo de comparação, entre irmãos, familiares adultos ou colegas de classe. Para Farias (2010), a castração é “uma ocorrência paradoxal que nunca ocorreu, não ocorre e nunca ocorrerá,

mas é decisiva para a estruturação psíquica.” Por isso, a castração é descrita como simbólica, é causada pela perda do objeto de desejo, porém esse objeto não pertence ao sujeito.

O complexo de castração compõe-se de duas representações psíquicas. Por um lado, o reconhecimento, que implica a superação da renegação, inicialmente observada, da diferença anatômica entre os sexos. Por outro, como consequência dessa constatação, a rememoração ou atualização da ameaça de castração, no caso do menino, ameaça esta que é ouvida ou fantasiada. (ROUDNESCO; PLAN, 1988, p.106).

Ampliando a discussão Jorge (2007) afirma que, a castração simbólica é a perda do outro, dessa forma nasce o sujeito desejanste. Quando a mãe deixa de amamentar o bebê é castrado e o seu objeto de prazer é perdido e não mais recuperado. Couto e Chaves (2009) resgata que para Freud (1976), essa castração seria o trauma sexual, ou seja, a perda do objeto de desejo o que ocorre nas fases do desenvolvimento, se constituindo em um processo natural. E, o sentimento de perda deve ser lapidado durante o desenvolvimento do sujeito.

Durante o crescimento da criança esse sentimento de castração se repetirá, principalmente, nos ambientes não familiares. Há uma quebra de expectativas durante o período de aprendizagem dos sujeitos. À medida em que as pessoas vão se desenvolvendo o processo de castração passa a ser aceito ou rejeitado pelos seres humanos. Antes de entrar no ambiente escolar a criança começa a aprender que existem separações a serem regulamentadas e o início das novas regras é na escola. A escola é o lugar onde nem tudo é permitido, se em casa a criança tem o hábito de morder, bater e os pais não conseguiram extinguir esse mal comportamento em casa, na escola ela aprenderá que essas manias não poderão ocorrer e que o que ela está fazendo está errado, além de machucar as pessoas a sua volta. Pensando em situações escolares, quais sentimentos de perda poderia surgir? Uma situação é a separação da criança da família, ou melhor, da mãe. Ela vai pela primeira vez à escola, e se depara com uma situação inusitada, afinal sua mãe não pode acompanhar, ela se sente sozinha, sem apoio e se encontra em um ambiente que não é o seu. Chora, tem dificuldade de se socializar, entre as várias dinâmicas vivenciadas. Normalmente, a escola orienta os familiares a trazerem um objeto de casa para que ela se sinta confortável e ligada à família, mesmo sem sua presença física.

Outra situação poder ser ilustrada pela criação, a criança desenha, pinta, expressa o que sente e vê em torno de si. A escola, por vezes, desvaloriza o que ela produziu, indicando que é feio, desinteressante e fugiu a proposta da professora. No momento que ela produziu, se sentiu integrada, criativa e produtiva, mas, ao ser avaliada, se sentiu impotente, desassistida e sem confiança. E poderá em situações semelhantes evitar produzir, apresentar e criar algo seu. É claro que a escola também contribui para que a criança aprenda a lidar com a frustração, o medo e possa respeitar as regras e as normas sociais. Por isso, a avaliação não deve se restringir ao conteúdo, mas estabelecer o conhecimento sobre um processo em constante mudança e diferenciação.

Uma tarefa muito fácil pode desmotivar e uma muito difícil, também. Por isso, é imprescindível que o professor permita o aluno se expressar cognitivamente, afetivamente, socialmente e se identificar e se sentir contido no espaço da sala de aula.

Assim, frente ao contexto é necessário rever as formas de avaliação na escola, em especial, na questão do não aprender, na medida em que o aluno não apresenta qualquer déficit no processo de aquisição de conhecimento. Uma análise global incluindo as condições de vida do sujeito, sua percepção sobre si, seus medos e inseguranças e suas experiências são fundamentais para compreender este ‘fenômeno’.

Paín (1987) reforça que o processo de aprendizagem promove a expansão das funções cognitivas e afetivas, e assim o não aprender pode ser percebido como um sintoma que indica as paradas no processo de desenvolvimento da pessoa, derivados de ‘impasses’ na filiação e também de reconhecimento no grupo. Afinal, o processo de aprendizagem implica na tolerância, na organização tempo-espço inerente à comunicação e sua relação com o outro. Na verdade, o conhecimento do mundo está estreitamente vinculando com o conhecimento de si mesmo.

Por isso, a não aprendizagem é confundida, por vezes, com o fracasso escolar, o mesmo é atribuído como exclusivo do estudante, porém sem a ajuda da escola e família o sujeito poderá não superar esse estigma de fracasso/dificuldade. Esse ‘fracasso’ precisa ser investigado pela escola e pela família para que a criança possa superar esse obstáculo que surgiu. O professor precisa ter consciência que o sucesso da aprendizagem do aluno é também dele, Custódio (2011) nos traz em seu artigo que “o

fracasso escolar não seja presença marcante no aprendizado das crianças e que o professor compreenda sua responsabilidade frente ao sucesso no ato de aprender.” As crianças são responsáveis pelo sucesso escolar delas junto com seus professores que são o elo entre a aprendizagem e a criança, pois cabe ao professor dar as ferramentas necessárias para que os alunos possam (re)descobrir o mundo. Esse mundo está além dos exercícios de sala de aula ou as tarefas de casa. Pois, é na escola com o auxílio do professor que o estudante conhece o universo no qual ele vive. Conhece a história do seu país, aprende novos contos, começa a apreciar a música como uma harmonia, letra, melodia e arte.

Segundo Gasparin (2005, p. 15 apud PEZZINI; SZYMANSKI, s.d.), o professor deve criar condições para que o aluno aprenda. De forma que, ele sintase instigado, desafiado pelo assunto em foco e que tenha abertura para levantar suas dúvidas sem ser discriminado por isso. Para que essa inclusão aconteça é preciso estabelecer uma relação de respeito e confiança mútua por parte do aluno e professor. O aluno não deve ser motivo de escárnio por parte de seus colegas e muito menos pelo seu professor por querer tirar suas dúvidas.

Há situações escolares em que os alunos não tiram suas dúvidas em sala de aula por se sentirem coagidos perante o professor e a turma. Por acreditarem que suas dúvidas não condizem com o que o professor está falando ou pensa que a pergunta, a qual tem para fazer deve ter uma resposta muito fácil e todos irão rir dele, por não ter entendido sobre um assunto tão fácil. Esses questionamentos vão para casa, onde muitos familiares não conseguem respondê-los, por limitações de tempo ou até mesmo de carência nessa etapa escolar. Infelizmente, esta situação pode ser tornar um círculo vicioso, provocando as dificuldades tanto para os estudantes quanto para os professores.

Essa limitação de tempo e escolaridade por parte dos familiares no processo escolar do filho pode fazer com que a criança não tenha curiosidade de conhecer mais sobre o assunto que está sendo tratado em sala de aula. Essa barreira que o aluno encontra para aprender gera desconfortos com a matéria ministrada pelo docente, assim sendo, o aprendiz poderá não aprender essa disciplina na mesma dinâmica e ritmo, que os outros estudantes, e dessa forma a dificuldade em aprender tal matéria pode ser

confundida com os déficits existentes no ambiente escolar, um exemplo, é o déficit de atenção.

Muitos professores confundem o não aprender com o *déficit* de atenção, dislexia e outros transtornos que também estão ligados a dificuldade ou a demora de aprendizagem das crianças. Os alunos que são previamente diagnosticados com esses transtornos, pelo professor, são encaminhados para os setores competentes da escola e posteriormente para um psicólogo, que pedirá os exames, que corroborarão ou refutarão o pré-diagnóstico da escola. Em caso de positivo será elaborado um laudo médico que possibilitará uma turma especial para o aluno com a dificuldade apresentada pelo psicólogo (MANTOVANINI, 2012). Contudo, isso será uma barreira para aprendizagem? Como a escola, na figura dos diversos educadores que a compõe pode buscar metodologia e perspectivas didáticas que promovam o aprendizado?

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é definido pela presença de sintomas primários e persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade em níveis disfuncionais. Dificuldades de organização e planejamento (disfunção executiva) são também muito frequentes. A dislexia é um transtorno específico da aprendizagem no qual há uma dificuldade significativa e persistente na leitura, resultante de um déficit na decodificação. A compreensão da linguagem oral encontra-se preservada, diferente do que é observado nas dificuldades primárias de compreensão. O TDAH e a dislexia são condições prevalentes na infância (acometem cerca de 5% das crianças), com impactos na vida escolar, social e familiar. A possibilidade de diagnósticos adicionais (comorbidades) é a regra – não a exceção – nestes quadros, devendo ser investigados (sintomas de outros transtornos do neurodesenvolvimento, alterações do humor, ansiedade, entre outros). (MARTINS, 2012)

O professor precisa ficar atento aos sintomas que o aluno apresenta, pois as crianças podem apresentar os mesmos sintomas da dislexia e do déficit de atenção. Esses sintomas não são primordiais para que o professor diagnostique seus alunos, a criança pode ser diagnosticada com dislexia quando na realidade ela teve uma alfabetização deficitária, um exemplo disto é a troca de letras na escrita das palavras (PAIXÃO – TAIXÃO).

Condições pedagógicas que podem favorecer a não aprendizagem

Retomando a questão da aprendizagem e as condições pedagógicas que podem interferir. Taya (2003 apud SAMPAIO 2011, p. 90) define o transtorno de aprendizagem “como uma disfunção neuropsicológica – problemas que impedem o funcionamento integrado do cérebro em desenvolvimento”. Nessa perspectiva, então, ressalta-se o problema de maturação, interferindo no desenvolvimento neuropsicológico. Considerando este problema, ela identifica os seguintes aspectos que podem influenciar a **não aprendizagem**:

Metodologia inadequada

Uma das grandes preocupações no início da alfabetização também depois dela, é a aquisição da linguagem escrita pelos alunos e suas normas. Porque suas consequências podem perdurar durante o tempo de escolarização. Sobretudo, associado a esse problema, emerge a formação inadequada ou precária do professor que será seccionado para promover a alfabetização e o letramento dos alunos iniciantes.

Há dois métodos de alfabetização difundidos hoje no Brasil, são eles:

a) Método Sintético

Começa do micro para o macro, ou seja, esse método tem início na parte menor das palavras, que são as letras. Nesse método a criança vai conhecer as letras e seus respectivos sons a fim de fazer uma associação entre a escrita da letra e a sua sonorização. O primeiro passo é a decodificação do texto que consiste na leitura mecânica, ou seja, a leitura das partes para poder decodificar as palavras, por exemplo, a soletração.

b) Método Analítico

Este método começa do macro para o micro - opondo-se ao método sintético, ou seja, esse é iniciado pelas palavras e depois para as partes. Esse método é utilizado, principalmente, na alfabetização de adultos.

O processo proposto por Paulo Freire iniciava-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e assim seleciona as palavras que servirão de base para as lições. A quantidade de palavras geradoras pode variar de 18 a 23 palavras, aproximadamente. Depois de composto o universo das palavras

geradoras, passa-se ao processo de exercitá-las com a participação do grupo. (ELIHIMAS et al., 2007).

Cada método pode ser adaptado ao ambiente em que está sendo lecionado. Os professores podem se basear nos exemplos que estão citados nos livros didáticos, mas voltando os conteúdos e textos para a realidade social da comunidade na qual ele está trabalhando. Nenhum método é melhor que o outro, são condições que podem favorecer e incitar a aprendizagem dos alunos, a forma que o professor estabelece suas estratégias de aprendizagem se constitui em recursos poderosos para o sucesso escolar.

A formação na área da alfabetização é muito restrita e não dá as bases necessárias ao educador para que ele domine alfabetizar, esse será um aprendizado que ele terá durante a sua prática profissional. Conforme Portela (2010) relata,

[...] a formação inicial do professor alfabetizador é, de maneira geral, frágil. Durante a graduação a alfabetização é vista em uma disciplina separada das outras áreas. O ensino da leitura e da escrita deve ser entendido interdisciplinarmente. Mas para que isso aconteça, é fundamental que haja uma mudança na grade curricular dos cursos de Pedagogia. É preciso uma visão curricular interdisciplinar, na qual a disciplina que "ensina como alfabetizar", não ensine somente a teoria e métodos de alfabetização, mas que busque na teoria respostas para a prática docente. (PORTELA, 2010)

A formação de educadores alfabetizadores necessita de uma reformulação para que de fato a alfabetização possa ser menos traumática e mais eficiente, a fim de que tantos as crianças como os adultos em fase de alfabetização não sejam desmotivados pelo despreparo de alguns profissionais. Uma alfabetização deficiente gera problemas textuais que o aluno levará consigo por toda sua fase escolar.

Os professores alfabetizadores necessitam de formação especial, mais sólida e aprimorada, devido à importância de seu trabalho. Na sua formação são estudados alguns métodos de alfabetização, uns não são bem entendidos e outros distorcidos.

Esses métodos são repetidos sem que o professor saiba como fazê-los funcionar na prática de sala de aula. É fundamental que os cursos de graduação mostrem na prática como funcionam as teorias que eles ensinam. Encher os futuros professores de teoria não assegura a qualidade da formação. Uma bela teoria que não funciona na prática acaba contribuindo para o aumento do fracasso dos alunos. (PORTELA, 2010)

Uma consequência da má alfabetização é a evasão escolar, pois o aluno não se sente capaz de fazer uma produção textual devido a sua gama de erros ortográficos. Tais

dificuldades com a escrita ficam impregnadas no sujeito durante todo o seu processo de aprendizagem. Um exemplo é a pessoa que fala e escreve **meior** em vez de **melhor**. Essa forma de escrita não é apenas uma questão de língua materna, mas de um problema de correção no período de alfabetização, a escrita equivocada para palavra melhor como de outras palavras que possuem estruturas de grafia semelhante, são difundidos nos textos dessas pessoas.

a) Má formação docente

Ao nos referirmos ao quesito formação docente Piaget (s.d. apud, LIMA, 1977, p. 10) enfatiza que “o professor não ensina: ajuda o aluno a aprender” e a partir desse pensamento a Escola Secundária Moderna (LIMA, 1977, P. 10) questiona a qualidade na educação, pois se o professor não ensina, qual o papel dele na escola? De que forma ele ajuda o aluno a aprender? Devemos observar que a criança não chega à escola ‘crua’? Não é uma tábula rasa? Estas são perguntas que podem ficar instaladas na mente de muitos estudantes e profissionais da educação. O papel do professor na escola é transmitir conhecimento, mas será que o professor domina esse conhecimento? O conhecimento não se restringe apenas ao conteúdo, mas o didático, sobre o desenvolvimento da pessoa, do próprio processo de aprendizagem?

A princípio, há muitas lacunas em relação ao conhecimento. O professor não é dono do conhecimento, pelo contrário é um ser passível de muitas dúvidas e incertezas, e isso não é demérito. Não há no universo, ser que domine todo o conhecimento existente.

O professor é o mediador entre as ciências já conhecidas e as crianças, lembrando que elas não são uma tábula rasa, mas sim dotadas de experiências e conhecimentos provenientes do ambiente familiar e social. É importante lembrar que nos dias atuais a criança tem acesso aos meios de comunicação (TV, computadores, rádio, etc) com muita facilidade e que esses meios trazem muitas informações, não só da cidade em que residem, mas do mundo e essas experiências devem ser consideradas pelos professores. Tendo em vista que essas informações midiáticas podem enriquecer a qualidade da aula, abordando de forma coerente as curiosidades apresentadas por seus alunos.

A relação educativa, consistindo em permanente debate (“a discussão é uma reflexão em voz alta” – Jean Piaget), provoca, ao mesmo tempo, o empenho global das estruturas mentais (1) e o questionamento dos problemas de relacionamento afetivo (2), de

modo que implica um *engajamento total*, como acontece na vida prática. Assim o processo educativo deixa de ser um formalismo escolar estéril, para ser uma forma de vida em que a personalidade total se vê envolvida. Nesse método, o professor renuncia a manipulação dos alunos perseguindo sua autonomia progressiva, passando a ser um guia, um conselheiro, um desafiador e um *expert* (seu papel é manter os grupos ativos e motivados entregando aos próprios alunos a discussão dos problemas intelectuais e morais). (LIMA, 1977, p. 10).

Os professores são os, principais, motivadores de seus alunos e tem a função de não deixar o desejo/curiosidade de aprender/saber se esvaír de seus estudantes, para que isso possa acontecer é necessário um trabalho conjunto entre professor-aluno, de modo que os alunos fiquem em sintonia com seus professores e vice-versa. Esse trabalho conjunto auxilia em um melhor desempenho da turma em suas atividades programadas, podendo ser modificadas de acordo com a prioridade do professor e do aluno. Os alunos precisam ser provocados para que possam demonstrar seu interesse pelos assuntos que estão sendo debatidos em sala de aula. É preciso uma formação crítica para que os alunos sejam autônomos em seus direcionamentos pós escola.

Atualmente é cada vez maior a possibilidade de ter uma formação continuada, seja ela no ensino superior ou cursos para tecnólogos. Para aqueles que já são graduados há cursos de especialização nas áreas de conhecimento.

Os educadores são privilegiados por cursos que são oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Desde 2004 há um projeto do MEC chamado Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que tem por objetivo a formação continuada para professores, essa formação é através de cursos oferecidos pelas universidades parceiras, os cursos são à distância ou semipresenciais.

Em 2009 foi assinado um decreto pelo Presidente dizendo que a educação continuada para professores é de responsabilidade do Estado.

Os cursos de atualização e especialização de professores ficarão a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica.

Na formação dos professores, a modalidade principal de ensino é presencial, reconhecendo-se a importância dos sistemas semipresencial e a distância.

Entre os pontos de destaque estão o reconhecimento de que a formação docente para todas as etapas da educação básica é compromisso público de Estado, a necessidade de articulação entre formações inicial e continuada, bem como entre diferentes níveis e modalidades de ensino. (CAPES, 2009).

A formação continuada é importante para a atualização da dinâmica em sala de aula, é interessante aos professores estudarem novas formas de educar as crianças para que o ensino possa ser mais prazeroso e desperte o desejo de aprender e o mantenha vivo no dia a dia das crianças.

O currículo da pedagogia está defasado em relação as atualizações da educação. Apesar de no currículo existir disciplinas voltadas às tecnologias em sala de aula, há ainda, muito o que aperfeiçoar nas disciplinas voltadas as práticas educacionais de docência. Pois são essas práticas que concedem ao educador o mérito de ensinar. Desta forma:

[...]os currículos dos cursos de Pedagogia precisam ser revistos e reformulados a fim de englobar também a realidade concreta de sala de aula. Já que os nossos cursos dão mais destaque as questões teóricas, deixando de lado a prática docente (PORTELA, 2010).

A graduação seria o processo mais adequado à formação de docentes substituindo o curso Normal e o Magistério, conhecer as teorias referentes à educação é fundamental, mas a prática dessas teorias é que são determinantes na formação de um profissional. O ensino superior na área da educação tem o seu foco voltado à teoria no entanto é na prática que o educador transforma a realidade dos alunos.

b) Falta de planejamento das atividades

Os professores devem seguir um padrão de conteúdos, devido à universalização da Educação Básica no Brasil, que é determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que foi inserido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1961).

De tal forma é elucidado que;

Dentro do sistema educacional público no Brasil, tem-se como primeira etapa planejadora a Constituição Federal, que estabelece os princípios norteadores, comuns a toda nação e que regulamenta e objetiva os níveis, declarando quem serão seus respectivos financiadores (governo federal, estadual ou municipal). (GUARDA; RIBAS; ZANOTTO, 2006).

Segundo a Emenda Constitucional nº 14, de 1996 a educação pública do Brasil tem a sua verba designada pela União a qual será responsável pela redistribuição financeira da educação. Por exemplo, “Art. 211 - § 2º Os municípios atuarão

prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.” (BRASIL, 1996, p. 138).

O professor pode organizar suas aulas de modo diferenciado e é pelo melhor desempenho de suas aulas que é importante fazer o planejamento. Planejar, no entanto é se antecipar de forma organizada e consciente as etapas das atividades a serem realizadas. É sábio da parte do professor se antecipar ao cotidiano de sala de aula, de tal modo o trabalho nas aulas podem se tornar mais produtivos. Pois:

é um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim e alcançar objetivos concretos em prazos determinados e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original. (MARTINEZ; OLIVEIRA, 1997, p. 11 apud GAMA; FIGUEIREDO, s.d.).

Esse conceito de planejamento pode ser utilizado em diversas áreas como a economia e a educação, porém há outros autores que defendem conceitos próprios a educação, este é o caso de Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 25 apud GAMA; FIGUEIREDO., s.d.), que descrevem o planejamento escolar como indefinido:

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história. (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001, p. 25 apud GAMA; FIGUEIREDO, s.d.).

A escola conhecendo a realidade social do aluno pode intervir nesse planejamento, auxiliando o professor a contextualizar o conteúdo programático com as vivências dos estudantes. Com essa interação é possível despertar o interesse e curiosidade dos alunos enfatizando que as disciplinas ensinadas no ambiente escolar fazem parte do seu meio social e cultural.

O currículo da educação básica foi escrito para que os professores tivessem uma orientação em relação aos assuntos a serem ministrados em sala de aula, mas não é uma cartilha que deve ser seguida cegamente, mas criticamente, assim como cita a carta de apresentação dele.

Essas publicações não são um manual ou uma cartilha a serem seguidos, mas um instrumento de apoio à reflexão do/a professor/a e deve ser utilizado em favor do aprendizado.

Espera-se, dessa forma, que cada professor/a aproveite estas orientações como estímulo à revisão de suas práticas pedagógicas e que sejam alvo de reflexões e de discussões para seu aprimoramento com vistas à publicação do Currículo da Educação Básica em sua versão definitiva (BRASIL, 2013, p.7).

O currículo da Educação Básica é composto Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. No qual as disciplinas relacionadas a linguagem tem o objetivo de alfabetizar letrando, proporcionando ao aluno a capacidade de codificar e decodificar os símbolos textuais bem assim como aprender a interpretar esses símbolos, isto é, os estudantes aprenderão a fazer a comunicação verbal e oral com os interlocutores.

No quinto ano do ensino fundamental as crianças devem ter algumas habilidades nas áreas de conhecimento acima citadas, na primeira as crianças devem ter domínio da oralidade, leitura, literatura, interpretação de texto, conhecimentos linguísticos e escrita, produções artísticas, apreciação, contextualização e habilidades físicas. Essa são habilidade que o aluno vai adquirindo no decorrer das séries iniciais na área de Linguagens.

Na área de matemática as crianças devem ter habilidade em números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, são as bases para os conteúdos que ainda serão ministrados pelo docente nos anos seguintes.

Na área de ciências da natureza devem ter habilidade em vida e ambiente, universo e terra, ser humano e saúde, tecnologia e sociedade. Essas habilidades darão as crianças o suporte necessário para um bom desenvolvimento de uma pesquisa científica, de relatórios e trabalhos que possam ser baseados em teorias científicas, gerando no estudante a perspectiva de um cientista em sua fase inicial.

Propor a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é meta que este currículo aponta para o Ensino de Ciências nos anos iniciais, estabelecendo uma perspectiva mais interdisciplinar para esta área. (Brasil, 2013, p.134)

Na disciplina de ciências o professor pode e deve trabalhar com os aspectos lúdicos da criança e também trabalhar a pesquisa científica e o raciocínio lógico. Dessa

forma a aula de ciências pode se tornar o incentivo para as crianças buscarem informações nos livros e realmente começar o seu processo de aprendiz em um contexto que não é do senso comum. Um conteúdo que pode ser explorado nesta área é o corpo humano, pois há muitos exemplos visíveis em sala de aula e muito material para ser pesquisado. Pode-se solicitar que as crianças faça desenhos do corpo humano nomeando os órgãos.

Na área das ciências humanas as crianças devem ter habilidade em tempo, sujeito dentro do ensino de história, as quais terão que ter conhecimentos sobre o Brasil, as culturas aqui existentes, saber diferenciar os tempos políticos e analisar criticamente todos estes aspectos. Deverá ter habilidades em espaço e lugar e natureza, assim sendo, deverá ter conhecimentos cartográficos, hidrográficos, econômicos e as modificações da natureza, sejam elas naturais ou realizadas pelo ser humano.

E as habilidades do ensino religioso, as quais abrangem o reconhecimento de culturas religiosas, o sujeito como ser social e familiar. No ensino religioso há o viés em que a criança deve aprender sobre valores morais e sociais e o respeito ao próximo.

Essas são as habilidades que devem ser apreendidas durante o quinto ano do ensino fundamental e para que as crianças passem por esta etapa do ensino é preciso qualificação profissional desde o primeiro ano da criança na escola. Pois se a criança não chegar ao quinto ano com a base dessas habilidades como ela prosseguirá o seu caminho na escola? A escola tem que dar bases para essas crianças poderem progredir dentro do ensino, para que a partir do momento que a educação não seja mais obrigatória e que os pais não exijam dos filhos a presença na escola eles não desistam do conhecimento científico da aprendizagem.

c) Desconhecimento da realidade cognitiva dos alunos

A escola é regida por um cronograma de atividades que deve ser seguido durante o ano letivo, quando o aluno adentra em uma sala de aula ele tem muitas expectativas em relação ao ambiente escolar. Uma delas é que possa aprender sobre temáticas ou assuntos que ele tem curiosidade. Porém, as atividades escolares são organizadas de acordo com um currículo padrão, e por isso por vezes os educadores encontram dificuldade de adequação com as experiências dos alunos, devido a sua formação. E neste, novo, ambiente chamado escola:

Existe um “programa” que nada tem a ver com suas aspirações e com seus interesses. Crescera, até então, harmoniosamente: emoções, inteligência, informações, moral, costumes, relações humanas. Agora só há uma coisa a fazer: decorar as divisões do substantivo, os rios de uma região que ela não acredita que exista, o nome de “acidentes” que nunca viu, histórias que nada tem da poesia das que vinha ouvindo até então... (LIMA, 1977, pp. 38 e 39).

Os currículos padronizados podem ser vistos de forma negativa pelos profissionais da educação, principalmente, pelo fator do padrão de uma região ser diferente de outras. Esse padrão pode congelar a ação do professor dentro da instituição de ensino. Um exemplo, é a cultura da Região Norte e da Região Sudeste, são regiões diferenciadas não só pela distância que existe entre elas, mas pelas diferenças culturais existentes.

2 A ESCOLA ESPAÇO DO APRENDER E O SINTOMA DO NÃO APRENDER

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (REIS, 2007, p. 6 apud SOUZA, 2009, p. 8)

A escola é o espaço onde as crianças são encaminhadas pelos pais para serem educadas, mas tal educação não acontece apenas no ambiente escolar. A escola e a família são parceiras no processo educativo da criança, pois a família é a orientadora e a escola a tutora, sendo necessária uma conversa ‘íntima’ entre pais e escola afim de definir o que é melhor para aquela criança, essa conversa demonstra ao estudante/filho que os seus pais estão presentes também na escola e que ali é um ambiente onde ele tem uma meta a cumprir. Dessa forma, Souza (2009, p. 17) cita que “faz-se necessário que a escola repense sua prática pedagógica para melhor atender a singularidade de seus alunos, o que obriga a uma parceria com a família de forma a atingir seus objetivos educativos.” O desempenho escolar do aluno pode variar de acordo com a presença ou ausência dos pais no acompanhamento escolar, seja indo à escola ou auxiliando os filhos em casa.

A escola na perspectiva psicanalítica

A teoria psicanalítica não deixa receitas de como o professor deve agir, mas construiu bases teórica com a finalidade de orientar o professor no que concerne à educação de qualidade. Tal educação não desmotiva o aluno e nem tira o prazer que ele tem em suas atividades. Sendo assim a: Psicanálise pode transmitir ao educador (e não a Pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. “É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador uma posição, uma filosofia de trabalho.” (KUPFER, 1989, p. 15 apud CHERNICHARO, s.d.).

Segundo Chernicharo (s.d.) a psicanálise constrói seu saber a partir de escutas clínicas, não se deixando envolver por teorias oriundas da psicologia desenvolvimentista e nem da aprendizagem, mas influencia a área educacional por pensar nos sujeitos que não conseguem aprender. A psicanálise não tem a intenção de

ser educadora, mas acredita que os professores munidos dos conceitos por ela instituídos poderão melhorar sua atuação perante as dificuldades dos alunos.

A visão psicanalítica de educação é uma visão que valoriza o aluno como ser humano e nos seus afetos, capaz e livre de construir seu próprio conhecimento através do seu desejo inconsciente.

Relações entre o conhecimento e o saber: contribuições da psicanálise.

Reconhecidamente a psicanálise tem contribuído para a compreensão o desvelamento do psiquismo, assim, a educação pode aproveitar de seus estudos para promover um processo ensino-aprendizagem diferenciado.

Para a psicanálise [...] “a função do professor está além de transmitir um saber para o aluno. O professor tem a difícil missão de despertar e causar o desejo de saber e de produzir para que ele seja capaz de conduzir-se em direção ao próximo ao próprio saber, à criação é à vida.” (FERRARI, 2003)

Relação professor-aluno e suas implicações

*Toda aprendizagem em que professor e aluno se entregam ao prazer de **aprender**, respaldados pelo afeto, pela liberdade e pelo respeito tornam-se uma lição de amor, um encontro verdadeiro entre duas pessoas, de dois desejos inconscientes. (PESSOA, 2000, p. 102)*

Mecanismo de Identificação

Um dos mecanismos importantes e que está presente no espaço da sala de aula é a identificação que é marcada pelo reconhecimento do outro e das relações sociais.

Segundo Freud, o mecanismo da identificação tem um lugar decisivo no processo de formação social, na cultura e na civilização, que Freud se nega a separar. Com a identificação tem início a “sublimação dos impulsos sexuais”; ela permite o aparecimento do “sentimento social”. (PEDROSSIAN, 2008, p.419).

Neste contexto é importante escrever sobre a necessidade que o filho tem em se espelhar nas atitudes do pai, no caráter, na personalidade. As crianças buscam seus

exemplos de heróis, de perfeição nos seus pais e esse é um exemplo fiel da identificação no outro. Quando a criança não tem esse espelho dentro do ambiente familiar ele encontrará outras pessoas para poderem ser o seu exemplo de perfeição ou aquele que ele quer se tornar quando for adulto.

A identificação é "um processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma total ou parcialmente, a partir daquele modelo". É uma condição que dá ao sujeito um sentimento de continuidade e de limite, em relação a si e ao mundo com o qual ele se relaciona. A personalidade se constitui e se diferencia por uma série de identificações (LAPLANCHE e PONTALIS, 1973 apud LEVISKY, 2002, p.106).

Segundo Crochík (s.d. apud PEDROSSIAN, 2008, p.p. 425-426) “existem três formas: 1 - a identificação com aquele que se quer ter para si; 2 - a identificação com aquele que se quer ser; e 3 - a identificação com uma situação ou uma característica imaginária ou real que outra pessoa apresenta.” Em que os dois primeiros se referem a construção do eu e a renúncia ao objeto de desejo, o segundo também se caracteriza pelo controle do superego e tentativa de se assemelhar ao objeto desejo, sentindo-se protegido. O terceiro reflete sobre a formação de grupos e a semelhança do eu com o objeto de desejo, a busca pela igualdade com o objeto real ou imaginário.

A sublimação: canalização da energia

Na psicanálise, de acordo com Freud (1973), a sublimação é o ato de substituir um objeto por outro semelhante. Ela cita como exemplo a criança que brinca com os seus excrementos, que em vez de brincar com urina e fezes passa a brincar com areia e água. Deste modo a criança não precisa renunciar o prazer de sua brincadeira, apenas adaptá-la às regras socialmente convencionadas.

As relações transferenciais no espaço escolar

Para Santos (2009) a transferência é “antes de tudo, transferência de sentidos, de Representações”, neste sentido a transferência na escola pode ocorrer entre aluno e professor, o estudante pode projetar no professor algum momento vivido na infância e que o seu inconsciente associou à figura do docente. Conforme Freud (1973),

Nós dizemos, como o haveis ouvido a propósito do exemplo da relação das crianças com os seus professores na escola, que a criança TRANSFERE a atitude sentimental do passado para uma pessoa no presente. É natural que frequentemente tenha de entender mal, interpretar e agir com violência, face a esse presente, para tornar pelo menos possível uma tal transferência sentimental. (FREUD, 1973, p. 40)

Neste sentido a criança pode criar laços afetivos ou bloqueios àquela pessoa, se a criança criar alguma barreira diante deste educador, isso poderá afetar o seu desenvolvimento em sala de aula, pois ali não haverá uma relação de confiança ou mesmo de afeto. Deve ser considerado que o docente também faz transferência, inconsciente, aos seus alunos, seja ela na forma de amor ou de hostilidade.

Somos levados a pensar que o professor pode responder com agressividade às investidas hostis de algum aluno ou, de outro modo, pode responder às demandas amorosas de uma criança, saindo de seu papel de mediador do processo de aprendizagem e passando a ocupar o lugar de pai ou mãe. (SANTOS, 2009, p. 25)

Para o professor esse processo de transferência do aluno, pode ser prejudicial à sua conduta em sala de aula, pois o aluno que transferiu para ele o lugar dos pais será mais dependente dele e exigirá dele uma atenção diferenciada dos demais estudantes. O professor deverá aprender como não corresponder essa transferência, sem deixar a criança traumatizada, não a desmotivando em relação aos estudos e ao sucesso como aprendiz.

3 FAMÍLIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Família e desejo

A família cria muitos projetos e expectativas para seus filhos, até que eles crescem e deixam de ser os modelos esperados, ou muitas vezes, os filhos reprimem a sua personalidade para que seus pais estejam felizes com o sucesso dele. É importante que a família esteja em uníssono com a escola para um melhor desenvolvimento da criança, a participação da família no ambiente escolar, mantém a criança mais confiante dentro daquele ambiente.

Nos primeiros anos de vida as crianças apresentam aos pais os porquês, se os pais ignoram essa atitude de seus filhos, acabam por extinguir o desejo de aprender da criança, esse é o momento em que ela está se descobrindo e formando a sua identidade, por exemplo, por que você escolheu esse nome para mim? Por que quando chove o sol se esconde? Por que você tem que trabalhar? Por que o céu é azul?, assim como diz a música Oito Anos, do álbum Adriana Partipim, com Paula Toller e Dunga.

Por que você é flamengo
E meu pai botafogo?
O que significa
"impávido colosso"?
Por que os ossos doem
Enquanto a gente dorme?
Por que que os dentes caem?
Por onde os filhos saem?

A criança está se conhecendo como sujeito, e ela é sedenta por saber, e deseja conhecer tudo ao mesmo tempo, nessa posição de sujeito ela começa a se moldar pelo Outro, que nem sempre é um adulto ou humano. Quando ela é inserida no mundo da escola, a criança se separa do Outro. Como destaca Vulej (s.d.)

“O sujeito, ao se separar do outro, constitui-se como sujeito dividido, marcado pela falta. Somente a partir dessa posição de falante, o desejo pode surgir, inclusive o desejo de saber. Não se pode impor o saber à criança.”

Um exemplo, é quando os bebês estão aprendendo a balbuciar as primeiras palavras e indica com as mãos ou dedo o que deseja. Quem vai realizar o seu desejo é sua mãe ou seu pai que interpreta e dá significado ao seu desejo.

O que fazer quando se percebe a dificuldade em aprender na criança? O que fazer para que essa criança possa se desenvolver de forma natural? São muitas as perguntas quando se trata do aprendizado de uma criança. E para responde-las é preciso voltar a origem dessa criança e reconhecer o seu habitat, a sua família e a sua realidade como sujeito.

Para essas perguntas buscarei respostas dentro dos estudos psicanalíticos e familiares. Maia e Medeiros (2008) apud Bossa (2000) citam que a “cooperação Psicologia- Psicanálise- Pedagogia, esperavam adquirir um conhecimento total da criança e do seu meio, o que tornaria possível a compreensão do caso”, ou seja, se conhecer o universo da criança seria mais fácil compreender e ‘tratar’ o sintoma. E o sintoma aqui referido é a não aprendizagem.

Para o professor o processo de identificação de uma criança que não aprende determinado conteúdo é mais simples, pois o professor está em contato direto com o aluno e pode notar essas dificuldades nos trabalhos realizados na escola. O não aprender é um sintoma temporário e que pode ser tratado na escola, mas precisa do apoio dos pais. Uma maneira de os pais reverterem a não aprendizagem é fazendo o acompanhamento escolar do filho, pois esse bloqueio na aprendizagem pode ser a desmotivação em estudar e o pai pode auxiliar o filho na motivação.

Para os pais não é fácil reconhecer que seu filho está com problemas na escola, seja na socialização ou na aprendizagem. Os pais acreditam que seus filhos são pessoas que não seriam capazes de agredir um colega ou de omitir que sofre agressões, tais agressões não são necessariamente físicas. O pai não admite que seu filho não está aprendendo como deveria e essa questão dificulta a visualização dos sintomas do não aprender.

O que pode renovar a vontade de aprender na criança?

O professor pode trabalhar essa motivação montando aulas diferenciadas para que os alunos tenham mais curiosidade e se sintam desejosos de aprender os assuntos ministrados. Pesquisa exploratória, aulas práticas, jogos há maneiras criativas e diferentes de cativar o desejo de aprender do aluno, às vezes o que falta na escola são

aula que além de passar determinado conteúdo seja prazerosa para o aluno e que desperte nele o desejo de conhecer mais a respeito do que foi exposto.

“É necessário que o professor saiba sintonizar-se emocionalmente com seus alunos, pois depende muito desse relacionamento, dessa empatia, estabelecer um clima favorável à aprendizagem. Os estudos psicanalíticos revelam que o ser humano transfere situações vivenciadas anteriormente, bem como demonstra resistências a experiências uma vez reprimidas.” (SANCHES, 2010)

A família é umas das responsáveis pelo processo de aprendizagem da criança. É na família que há a diferenciação metodológica, a transformação social, cognitiva e afetiva. No ambiente familiar a criança tem o seu primeiro contato com o afeto, começa a formar os seus laços sociais e armazenar informações em sua memória. E a escola é a extensão da família, pois na escola a criança construirá novos laços afetivos, sociais e compartilhará com outras pessoas os seus pensamentos críticos, e estes serão os mais buscados dentro deste ambiente. Estes dois ambientes serão os principais responsáveis pelo desenvolvimento da criança.

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22)

A escola e a família podem causar nas crianças a vontade de aprender mais ou apenas destruir essa vontade, aos pedagogos cabe discernir sobre a melhor maneira de lidar com as crianças, afinal de contas é ele que vai manter vivo o desejo de aprender, buscando maneiras diferentes de conquistar o aluno e de fazer com que ele queira saber cada vez mais. Também cabe ao pedagogo alertar aos pais sobre o potencial de seus filhos para que eles não se desfaçam da vontade de saber da criança. A família “é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias, que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.” (DESSEN; POLONIA, 2007).

A família e a escola tem função fundamental na educação dos filhos/alunos. Sendo que não há responsáveis diretos pelo não aprender, mas há fatores que influenciam diretamente o processo de aprendizagem destas crianças. Um dos fatores que podem interferir nesse processo é a falta de interesse por partes dos responsáveis

pelo acompanhamento educacional dos infantes e também o desconhecimento da realidade social deles pela escola.

A interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno. (SOUZA, 2009, p. 7).

Há discrepâncias entre a educação de alunos de uma mesma série que recebem acompanhamento por parte da família e de alunos que não têm esse acompanhamento, normalmente, as crianças que são acompanhadas tem mais facilidade para aprender sobre as matérias ministradas. Já os alunos que não recebem esse apoio por parte de seus responsáveis encontram mais dificuldade para aprender, lembrando que não é regra. As crianças têm a mesma capacidade de desenvolvimento, o que as diferencia é o tempo de aprendizagem de cada uma. “É importante que a família esteja engajada no processo de ensino-aprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola.” (SOUZA, 2009, p. 8).

A família deixa a criança por um período de cinco horas na escola regular, sem período integral. O tempo ‘ocioso’ a criança fica com a família ou em atividades complementares. São nesses momentos da criança, em casa, que a família auxiliará a criança promovendo o diálogo, a interação e o conhecimento. Desta forma a família também faz o seu papel de educar a criança vivenciando as experiências de valores, trabalhando com as dificuldades encontradas na escola e buscando maneiras de sanar com a criança essas dificuldades.

4 METODOLOGIA

Este capítulo descreve o contexto e o desenvolvimento da pesquisa, identificando o objeto de estudo, os participantes, a forma escolhida para coleta de dados e proposta para a análise. D'Onofrio (2000) resgata que o método indica a escolha do pesquisador por um dado caminho, de maneira a atingir à realidade, sobretudo, buscando instrumentos e análises que permitam seu desvelamento.

Na presente investigação se optou pelo estudo de caso que, segundo Deus, Cunha e Maciel (s.d. apud ANDRÉ, 2005), envolve uma instância de ação, não se constituindo em um método específico, nem uma escolha metodológica, na verdade é uma forma particular de investigação e, mais especificamente, uma escolha frente ao objeto de estudo. Os autores ressaltam que é uma investigação empírica, relativa ao fenômeno particular e complexo. Em função dessas características, o planejamento, a técnica selecionada para coletar os dados e a estratégia escolhida para as análises são fundamentais para o seu sucesso (DEUS; CUNHA; MACIEL, s.d.; VENTURA, 2007; CESAR, s.d.). Ainda, cooperam com o seu aprimoramento, as condições ligadas à contextualização, à interpretação, e às condições específicas de uma dada população que diferem o estudo de caso de outras fontes de pesquisa.

Ampliando a discussão, Ventura (2007) acena que definir estudo de caso, não é fácil, porque pode ser empregado de maneiras distintas, dentro das abordagens quantitativas e qualitativas, em vários campos do conhecimento. Mas, revela que é um meio para se organizar os dados, de maneira a preservar o caráter unitário do objeto de pesquisa: pessoa, família, conjunto de relações e processos, etc. César (s.d. apud YIN, 2001) estabelece estratégias para o desenvolvimento do estudo de caso: organizar os dados considerando as proposições teóricas de forma permitir correlações entre os dados e o referencial teórico; também, buscar uma estrutura descritiva que possibilite caracterizar os padrões de relacionamento entre os dados, como aspectos únicos que podem elucidar e auxiliar a compreensão sobre o fenômeno, representando sua dimensão heurística.

O instrumento selecionado para a coleta foi entrevista semiestruturada que por suas características se constitui em um guia flexível ou um roteiro adaptável e não rígido. Uma de suas vantagens é possibilitar um diálogo aberto entre o entrevistado e o

entrevistador, contudo, assegurando os eixos que estão vinculados aos propósitos da pesquisa e seu objeto de estudo. Assim, possibilita uma estrutura e organização de informações que geram dados refinados da pesquisa e sua ampliação, podendo incorporar tanto dados quantitativos como qualitativos (POLONIA, 2005; MANZINI, s.d.).

Enriquecendo a discussão sobre a entrevista semiestruturada, Triviños (1987) e Manzini (s.d.) recapitulam que, os questionamentos básicos levantados, por meio de perguntas têm seu referencial apoiado em teorias e hipóteses, oriundos do objeto de interesse do pesquisador. As perguntas giram em torno de um eixo e podem ser ampliadas, aprofundadas e complementadas por outras informações, no momento da entrevista. As informações e a interação com o assunto, em especial, entre o pesquisador e o participante, favorecem uma forma livre de elaboração e de respostas, sem a preocupação de condicioná-las a um padrão de alternativas, não se restringindo à descrição dos fenômenos sociais, mas a sua compreensão e sua contextualização (TRIVIÑOS, 1987). Com estes propósitos foram então elaborados quatro roteiros para desencadear as entrevistas semiestruturadas, com a direção da escola, professora regente, alunos e familiares (pais, mães ou responsáveis), em consonância com o propósito da investigação e as características dos entrevistados.

Contexto da pesquisa

A investigação ocorreu em uma única escola, selecionada pela pesquisadora por haver uma turma pequena com 10 alunos, caracterizados com dificuldades na aprendizagem, entretanto, sem laudo ou encaminhamentos para avaliação psicopedagógica. Esta instituição é pública e localizada no Plano Piloto e recebe estudantes de várias cidades e de assentamentos legalizados e não legalizados. Os familiares trabalham e ou fizeram a opção pela escola pelo reconhecimento da qualidade de ensino.

Em virtude dessa situação, os alunos não habitam próximo à escola e nem tem uma identidade com a comunidade, a maioria dos alunos desta escola são os filhos dos trabalhadores que vem de outras cidades do Distrito Federal e Entorno, desta forma as crianças não permanecem no Plano Piloto no horário inverso ao da aula de por isso não mantém contato mais próximo à comunidade em torno da escola.

Participantes

Foram convidados para colaborar com esta pesquisa, uma diretora de escola pública, localizada no Plano Piloto, uma professora de 5º ano, três alunos desta professora identificados por ela, com dificuldades na aprendizagem, e ainda, os familiares, no caso, as mães dos estudantes indicados. No total conta-se com seis participantes para desenvolver o estudo de caso.

Quadro 1. Perfil dos profissionais da escola: vice-diretora e professora regente

Função na escola	Dados Pessoais			Formação acadêmica		Experiência profissional	
	Idade	Sexo	Estado civil	E. Médio	E. Superior	Magistério	Direção
Vice diretora	38 anos	Fem	Casada	Propedêutico	Pedagogia	18 anos	3 anos
Profa. Regente	37 anos	Fem	Casada	Propedêutico	Pedagogia	1º. ano	-

O Quadro 1 apresenta o perfil resumido dos profissionais da escola que foram entrevistados, no caso a vice-diretora porque a diretora estava em período de férias, e a professora regente. Pode-se observar que ambas são casadas e se verifica a tendência no âmbito escolar da predominância do sexo feminino. Ainda, as trajetórias são similares quanto à formação no ensino médio e no superior, respectivamente, ensino médio (propedêutico) e a graduação em Pedagogia. A professora tem especialização em Gestão e Orientação Escolar.

A vice-diretora tem uma experiência significativa no magistério de 18 anos, sendo recente a sua função na direção e, concomitantemente na direção da escola, três anos. A professora regente está pela primeira vez, trabalhando com crianças e na docência. Ela informou que experiência com adultos, porque lecionava em cursos preparatórios para concursos. A professora trabalha na docência com alunos de cursinho

preparatório para concurso e só agora resolveu trabalhar com a Educação Infantil. Ela, atualmente, faz parte do quadro de professores temporários da escola. Tanto na área de concursos, fim do ano de 2012, quanto na educação infantil, início do ano de 2013, é a primeira experiência dela em sala de aula como regente. O seu estágio supervisionado, na Faculdade, foi com os alunos da EJA.

Quadro 2. Perfil dos familiares

Participantes	Identificação			Atividade profissional	
	Idade	Estado Civil	Escolarização	Profissão	Horas semanais
Mãe A	35 anos	Coabitando	Sem escolarização	Auxiliar de serviços gerais	40 horas
Mãe B	37 anos	Coabitando	Superior completo	Esteticista	20 horas
Mãe C	37 anos	Coabitando	Sem escolarização	Do lar	-

O Quadro 2 sintetiza os dados de identificação e a atividade profissional exercida pelos familiares que se envolveram com a pesquisa. Pode-se observar a tendência feminina no acompanhamento da criança na escola. A faixa etária das mães está próxima, uma com 35 anos e duas com 37 (média de 36,33 anos).

Quanto ao estado civil, elas coabitam com o pai da criança. No entanto, se diferenciam quanto ao nível de escolarização, das três, apenas uma tem nível superior completo (licenciatura em Matemática) e as outras duas declararam não serem alfabetizadas. No que se refere à atividade profissional desenvolvida, elas estão em campos diferentes, auxiliar de serviços gerais, esteticista e do lar, uma com jornada completa de 40 horas, outra com 20 horas e a que atua no lar.

Quadro 3. Perfil das alunas³

Participantes	Dados Pessoais		Informações escolares	
	Idade	Sexo	Situação na série	Situação na escola
Atena	11 anos	Fem.	Não repetente	Matriculada neste ano na escola
Bia	10 anos	Fem.	Não repetente	Estudou na escola no ano anterior

O Quadro 3 descreve o perfil e as informações escolares quanto à situação das alunas na escola: série e se havia estudando anteriormente na escola. Pode-se verificar que as alunas estão na faixa etária esperada para o 5º. ano, do ensino fundamental, e que não repetiram a série referenciada. A primeira foi matriculada na escola no início do ano letivo, segundo a mãe o ensino na cidade onde ela reside é muito fraco e não via o progresso da filha nos estudos e por isso fez a transferência para uma escola ‘melhor’. A segunda já estudou na escola e se pode hipotetizar que já conhece a rotina, dinâmica e têm vinculação com o espaço escolar.

Ambas, não foram encaminhadas e nem possuem laudo que indique dificuldades de aprendizagem, segundo informações da professora regente.

Instrumentos para coleta de dados

Foram elaborados quatro roteiros, para entrevista semiestruturada, direcionadas ao diretor da escola, professora, alunas e familiares (pai, mãe ou responsável pela criança). Em sua estrutura geral, se encontram: (a) dados pessoais (idade, sexo, escolarização); (b) aspectos gerais sobre o processo de aprender e suas dificuldades; e (c) relação família-escola. (ANEXO, p. 100)

³ Os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade das crianças e dos familiares.

Procedimento para coleta de dados

Inicialmente, foi feito um contato com a regional de ensino do Plano Piloto para apresentar o projeto de pesquisa e os documentos necessários para o encaminhamento à escola. Após a liberação da regional, o pesquisador foi à escola já identificada para desencadear a investigação. Ao diretor, foi entregue os documentos e caracterizado os objetivos da pesquisa, sublinhando o sigilo, a condição ética na pesquisa com seres humanos e a necessidade de autorização das famílias, para a realização da entrevista com as crianças e o convite aos familiares. Sobretudo, a entrega e assinatura do termo de consentimento livre e assistido (ANEXO, p. 97) para os envolvidos na pesquisa para ciência e livre colaboração.

A primeira etapa foi o momento dirigido à entrevista (semiestruturada) com a vice-diretora da escola, em virtude da diretora, estar em férias. A segunda, a entrevista com a professora, inclusive solicitando a seleção de alunos, no caso, três com dificuldades de aprendizagem, sem laudo que identificasse algum tipo de patologia ou dificuldade específica de aprendizagem (dislexia, dislalia, disortografia, discalculia, afasia, etc) ou deficiência (física, intelectual, auditiva e visual).

A terceira, a entrevista com as alunas selecionadas pela professora com problemas ou dificuldades no processo de aprendizagem, identificados no período de sua regência. Neste sentido, as crianças não têm laudo ou relatórios pedagógicos que indicassem qualquer dificuldade. Depois da autorização dos familiares, foi realizada a entrevista semiestruturada com os estudantes, no espaço escolar. Cada aluna foi entrevistada individualmente, dedicando-se um dia para cada uma delas. Foi reforçado, durante a entrevista, as condições de participação voluntária, de colaboração e o sigilo das informações para este grupo.

A quarta e última etapa se constituiu nas entrevistas com os familiares, no caso, três mães voluntariamente, se ofereceram para colaborar com a pesquisa. Vale ressaltar que, dos 10 alunos da turma, seis foram indicados pela professora e convidados a participar da pesquisa. Somente, três famílias concordaram em se envolver com a proposta, isto é, permitiram a entrevista com as alunas e se voluntariaram para serem entrevistados.

Em virtude do fechamento do semestre, e a demora no retorno do termo de livre consentimento assinado, a pesquisadora foi à reunião convocada pela professora (2º. bimestre), e informou da necessidade de participação dos familiares para concluir sua pesquisa. Por isso, a entrevista com os familiares, ocorreu fora do espaço escolar, em um local, combinado, casa ou trabalho.

É importante ressaltar que todas as entrevista foram gravadas, em um aparelho celular BlackBerry, de propriedade do pesquisador. Elas foram posteriormente, degravadas na íntegra para a análise dos dados.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados está baseada nas entrevistas realizadas com: (A) a diretora e a professora, que descreverão suas funções e visões dentro do ambiente escolar, relatando as suas experiências com a dificuldade de aprendizagem; (B) as mães, que descrevem como é realizado o acompanhamento escolar das crianças e as relações da família no processo de aprendizagem e (C) entrevistas com as crianças, que descrevem como é a relação delas com a escola, família e o processo de aprendizagem.

A- Profissionais da escola: vice-diretor e professora

Entrevista semiestrutura com a vice-diretora

A vice-diretora da escola, no tocante ao desempenho de suas funções, destacou que praticamente faz tudo, abre e fecha o estabelecimento, somente não entra em sala de aula e não é responsável pela limpeza. Enfim, acumulava as dimensões administrativa, pedagógica e, acrescentamos a política que não foi mencionada, mas que está manifesta em função de coordenar as ações da escola, por meio do projeto político pedagógico.

Relações interpessoais

Foi investigada a relação e o acompanhamento dos atores da escola, no que diz respeito às atividades vinculadas aos professores. A vice-diretora ressaltou que a relação da direção com os professores estava turbulenta, em função da escola, naquele período, estar dividida em dois segmentos, o primeiro compreendendo do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e o segundo, o Centro de Ensino Fundamental que está em processo de inclusão da primeira turma do 6º, agregando dinâmicas de organização curricular, distribuição de carga horária e faixa etária diferenciada entre os alunos. Neste caso, estudantes do 1º ao 5º ano (de seis anos aos 11 anos) e do 6º ano (11 a 13 anos), isto é, ciclos de infância, pré-adolescência. A escola funciona no turno matutino com as crianças do 1º ao 4º ano e no turno vespertino com as crianças do 5º e 6º ano, por serem crianças maiores.

Ela ressaltou que o primeiro segmento estava mais tumultuado porque os professores eram antigos na escola, e apresentam vícios como insubordinação, dificuldades de cumprir os horários estabelecidos e não se engajavam nas atividades programadas pela escola. Diferentemente, os professores que integravam o segundo

(CEF), eram tranquilos, implicados nas atividades e não provocando atritos e nem gerando conflitos com a direção. Ela contextualizou a situação, descrevendo que até o ano passado (2012), a escola tinha menos de 200 alunos, ficando ociosa, no período das tarde seis salas de aula, com apenas três ocupadas. Por isso, a regional de ensino propôs à direção que fossem remanejados alunos para ocupar o espaço ocioso, ampliando o atendimento até o 6º. ano. Como consequência, a escola ficou dividida não somente em relação às séries, mas a dinâmica interacional entre e com os professores mudou.

Com respeito aos auxiliares de ensino, ela avaliou o relacionamento como tranquilo, na medida em que o grupo acatava as ordens da direção, sem gerar conflitos. O relacionamento com os alunos foi identificado como muito bom, predominando o respeito, a tranquilidade na interação e também estavam atentos às regras e normas para o bom funcionamento da escola. Poucas situações de conflitos e problemas que acontecera em sala de aula.

A avaliação da relação da direção com os familiares (pais, mães ou responsáveis) e com a comunidade foi classificada como muito boa, predominando o clima de tranquilidade e de colaboração.

Apesar das dificuldades relatadas, a vice-diretora avalia os aspectos positivos de seu trabalho na escola, essencialmente, se caracteriza pelo seu investimento no bom funcionamento da escola. A vice-diretora organiza o seu tempo dentro do ambiente escolar para tratar não apenas de assuntos pedagógicos, mas também do bem estar dos alunos e funcionários que estão alocados naquele centro de ensino, ela se dedica à atender prontamente os auxiliares de educação que precisam ser orientados em relação ao trabalho que devem exercer a cada dia. Trabalha no atendimento aos pais que estão fazendo o acompanhamento diário de seus filhos e lida com as divergências entre os alunos e as suas reivindicações.

Atividades desencadeadas pela direção com a comunidade escolar

Foi relatado que as atividades desencadeadas com o conjunto de professores e de auxiliares de ensino eram integradas, e se destinavam à promoção de atividades pedagógicas, reuniões coletivas, encontros, semana de educação para a vida, entre

outras atividades propostas no calendário e, sobretudo, previstas no projeto político pedagógico.

No tocante ao projeto político pedagógico (PPP), foi sublinhado que esse teve a participação e a colaboração de professores e auxiliares, com início no ano passado (2012) e em fase de conclusão. Pela interação e participação ativa desses atores, a vice-diretora enfatizou que não encontrou qualquer dificuldade na sua implementação. No entanto, se pode indagar porque os alunos e as famílias não estão incluídas e envolvidas na elaboração e desenvolvimento do PPP, afinal são integrantes e sujeitos importantes da comunidade escolar, seja por sua vinculação diária, participação nas atividades e, formadores de opinião e de valores no âmbito da escola. Além de estarem diretamente envolvidos no sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Perspectivas em relação ao processo ensino-aprendizagem

Ao relatar as dificuldades que a escola se deparou em relação à aprendizagem e seus problemas, a vice-diretora apontou que o mais preocupante é a distorção idade-série, que provocou a emergência de um projeto local para tratar dessa questão, Correção da Distorção Idade-Série (CDIS), incrementado pela Subsecretaria de Educação Básica (Subeb). A proposta visa primeiramente, oportunizar aos alunos que estão com uma defasagem de dois anos ou mais, ajustar o seu fluxo escolar e promover sucesso e seu retorno à série compatível ao seu desenvolvimento.

Sobre as dificuldades no processo de aprendizagem, ela acrescentou que esses, normalmente, eram provenientes de situações críticas em nosso país, como a questão social, a falta de interesse, o não acompanhamento familiar do aluno, os que são especiais, as crianças com necessidades educacionais especiais. Mas, reiterou que todos os alunos que apresentam alguma dificuldade eram proporcionadas aulas de reforço, em período contrário das aulas.

Quando chega à direção, a queixa do professor que o aluno apresenta problemas no processo de aprendizagem, a direção acionava ações e diretrizes pedagógicas previstas pela Secretaria de Estado de Educação, como reagrupamento e aulas de reforço. O reagrupamento tem caráter provisório com a finalidade de proporcionar ao aluno um atendimento mais individualizado, promovendo a dinamicidade e deve ser flexível. As aulas de reforço são ministradas pela professora uma vez por semana e são

designadas àqueles alunos que não se desenvolvem no mesmo ritmo que a turma, esse atendimento é feito com no máximo três alunos por reforço e no horário inverso ao da aula. Indagou-se quais seriam os problemas que poderiam desembocar em dificuldades da aprendizagem, e ela respondeu que seriam aqueles ligados à falta de interesse, desmotivação e disfunções que prejudicassem o aprendizado em seu processo.

Entrevista semiestrutura com a professora regente

O foco da entrevista foi o processo ensino-aprendizagem, se estendo para os problemas encontrados em sala e aqueles que caracterizavam os alunos encaminhados. A primeira pergunta se direcionou a percepção da professora sobre o processo de aprendizagem de seus alunos, ela apontou a complexidade da questão, enfatizando que cada pessoa aprende de uma forma diferente, isto é, há estilos de aprendizagem que são peculiares considerando a faixa etária e também suas preferências, ademais não incluindo aspectos subjetivos e intersubjetivos inerentes ao processo (CAVELLUCCI, s.d.). Sobretudo, que a escola, no geral, explora a aprendizagem padronizada, considerando que todos os alunos estão em um mesmo nível de aprendizagem e apreende da mesma maneira os conteúdos propostos. Tal condição ignora a diversidade de experiências, o contexto cultural, os processos afetivos-cognitivos e grupais, os valores e crenças familiares, e o mais preocupante, a busca de estratégias e de recursos diferenciados para motivar, ampliar a atenção e fomentar o processo de ensino-aprendizagem, que não apenas beneficia os alunos. Mas, se expande ao desenvolvimento do papel profissional docente, atinge a qualidade da escola e a comunidade.

Depurou sua análise da situação atual da escola que, estabelece quatro horas em sala de aula com os alunos, considerando que é pouco para que o professor possa explorar a riqueza oriunda da diversidade dos conteúdos, da vivência dos alunos, correlacionando-as às atividades diversificadas, e ao espaço institucional. Ela defendeu a urgência de se assumir a educação integral como um imperativo para a qualidade de ensino que permita o professor articular com maestria a teoria e prática, apreendendo a sua complexidade e heterogeneidade. Ainda, reportou que a aprendizagem não ocorre apenas, na interação do professor com seu aluno, mas entre os estudantes da classe, possibilitando acionar diferentes estratégias cognitivas, afetivas e níveis de experiência que superam a tríade professor, conteúdo, alunos.

Considerando esse conjunto de fatores apontados pela professora, se pode hipotetizar que ela percebe o processo ensino-aprendizagem como subjetivo e com caráter transferencial, em que o professor transfere o que aprendeu para os alunos e vice e versa, da mesma maneira que os alunos permutam entre si essa transferência de conhecimentos. Para Mrech (2002) a transmissão é mais que um processo de comunicação, e sim uma operação onde o aluno aprende e passa a trabalhar com seu aprendizado. “É preciso que ele estabeleça um saber a respeito do que foi ensinado.” (MRECH, 2002 p. 8).

Processos de aprendizagem e não aprendizagem

A professora retomou o diálogo indicando que sua turma é reduzida, com 10 alunos, por causa da proposta pedagógica da SEE-DF, de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e da perspectiva da diversidade cultural. Em classe, a professora contava com um aluno com deficiência intelectual (DI), um com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), e um aluno indígena. E, refletiu que mesmo em uma sala considerada reduzida, a diversidade é muito grande. Avaliando o contexto de experiência dos alunos, mencionou que dois alunos moram em Águas Lindas, que gastavam seis horas entre idas e vindas. Grande parte do grupo habita no Varjão, cidade distante da escola, pelo menos uma hora de ônibus. Computando o número de horas em sala de aula e no trajeto casa-escola-casa, ela afirma que os estudantes, gastam mais horas em ônibus do que nas atividades na escola.

Em termos de diversidade e contexto cultural, a professora recordou que os alunos que moram em Águas Lindas e no Varjão estão expostos à violência constante, que caracteriza essas cidades. Rememorou que faltam exemplos a serem introjetados:

[...]eles não sabem o que é aprender, eles aprendem por instinto, porque são seres humanos... as funções superiores, segundo Vygotsky o que nos diferencia dos outros, ... dos animais, são as funções superiores, essa capacidade de aprender. Só que eles, precisam da escola para aprender a aprender, só que a escola, ela é limitada, nisso...[SIC]

E complementou, ao destacar que é muito difícil falar o que pode promover uma dificuldade de aprendizagem, e enumerou alguns aspectos como: contexto, realidade cultural, dificuldades financeiras entre os aspectos sociais; sobretudo, falta de estrutura da escola, pouco tempo do aluno em sala, o processo de inclusão parcial e incompleto,

sendo apenas, um chamariz do governo; associado aos problemas de infraestrutura, que correspondem à precariedade dos recursos humanos e materiais na escola; além da sobrecarga de atividades e de responsabilidades para o professor, revelando a falta de monitores para acompanhar e apoiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. O que se vê hoje no contexto escolar, especialmente em escolas particulares, é que as crianças estão sendo levadas a escola para serem educadas pelos professores, quando digo educadas é no sentido da transferência de valores, do que é, socialmente, certo e errado. Os pais não impõem limites aos seus filhos e querem que a escola o faça. O pais tem ‘medo’ de repreender um filho por atitudes não aceitas e quer que a escola o faça.

É interessante, observar que no discurso acima a professora não ressaltou a perspectiva que, uma dificuldade é única e exclusiva responsabilidade do aluno. Pelo contrário, ilustrou a complexidade de fatores que envolvem a aprendizagem e a não aprendizagem, como aqueles de natureza social, afetiva, cognitiva, associado aos problemas de ensino, formação docente, recursos materiais e estrutura organizacional. Finalizou esta questão, resgatando “O que nos move não são as dificuldades, são as capacidades”.

O professor que é motivado impulsiona os seus alunos para que eles reajam ao que está sendo proposto. No entanto a motivação não é linear e a motivação unilateral não é o suficiente para que o aluno corresponda ao que o professor apresenta. A criança deve ter em si o desejo de aprender e corresponder ao que é solicitado pelo professor. Uma injeção de motivação faz com que o aluno se interesse, mas cabe ao professor despertar no estudante a inquietação sobre o que está sendo exposto naquele momento. O desejo de aprender do aluno parte daquilo que ele não sabe ou não domina dentro do meio que ele vive. É na realidade do aluno que o professor encontrará as maneiras corretas para motivar essas crianças, e descobrir onde elas guardam o desejo pelo conhecimento, mesmo quando elas encontram barreiras para prosseguir com o aprendizado.

Ela colocou que as crianças trazem suas dificuldades, no entanto, cabe ao professor não se limitar a elas, e não perceber as dificuldades como deficiência, mas encará-las como um elemento da diversidade. O professor deve empregar estratégias que atinjam o aluno, seja no aspecto da linguagem, considerando as peculiaridades,

como classe social, e até considerando a cultura indígena. Ela argumentou que busca fugir dos padrões que estão arraigados aos processos de aprendizagem, procurando construir conteúdos diferentes e atividades que, realmente, auxiliassem o aluno aprender.

Apresentou o contraponto, revelando que fomenta a cultura da paz, frente à cultura da violência que está propagada e, por vezes, é vivenciada pelos alunos. Assinalando que eles não têm paz em casa e nem na rua. Discutindo de onde vêm à violência, suas fontes e como se perpetua, instigou os alunos a relacionarem os problemas de uma sociedade cuja distribuição de bens é injusta e trata as pessoas de modo diferentes, produzindo grupos de excluídos: pobres, deficientes... Com esta aproximação a professora notou que abriu oportunidade para o diálogo com eles.

Ela ampliou o contexto, elucidando que na própria escola a direção estava envolvida e preocupada com o processo ensino-aprendizagem. Mencionando, a orientadora como uma das protagonistas neste ambiente. Avaliando que a escola é muito boa, e ela está se sentindo no 'céu'. Como a professora se identificou com a atuação da escola frente as dificuldades que são encontradas naquele ambiente, ela se sente parte integrante dessa comunidade e é motivada a prosseguir a sua caminhada no universo educacional.

Foram levantados ainda, quais os recursos de apoio disponível para os alunos e a professora. Ela descreveu que na escola tem uma orientadora educacional, e que está desenvolvendo um bom trabalho, encaminhando e apoiando os alunos que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem, em especial, aqueles encaminhados pela professora. A demanda da professora que, uma vez por mês, a professora da sala de recursos e a orientadora educacional acompanhassem *in locus* os alunos, como realizavam a atividade, suas dificuldades e seus potenciais, estava sendo atendida.

No tocante aos recursos materiais, sublinhou a quantidade disponível, mas a precariedade que é uma característica da escola pública, em função das políticas educacionais. E que, naquele momento, não havia um projeto voltado para o grupo que manifestava qualquer dificuldade no processo de aquisição de conhecimento.

As dificuldades de aprendizagem pesquisadas são de caráter temporário, mas que afetam a vida escolar dos alunos, são barreiras que se não forem ultrapassadas levam à desistência de estudar. Atualmente, a SEE/DF tem projetos que auxiliam os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem quando tem laudos afirmantes que eles tem algum transtorno, mas aqueles que não tem laudos e são considerados normais não são atendidos esses projetos políticos. Essas dificuldades são de cunho afetivo, alfabetização deficitária, má formação profissional. A afetividade e o acompanhamento dos pais é um fator relevante na aprendizagem, o pai (família) é o espelho do filho, é a instância que o filho busca suas bases e quando essa família não apoia essa criança no tocante da escola, ela pode se desmotivar e criar barreiras intelectuais. A alfabetização deficitária faz com que o aluno não acompanhe o desenvolvimentos dos demais colegas por não ter uma ortografia padrão e por trocar as letras e assim destoar o sentido das palavras. E a formação profissional do professor, que é tão importante quanto o acompanhamento escolar, é na sua formação que o professor aprende, na teoria, a dar ensinar, a transmitir para o seu aluno o conhecimento que outrora ele aprendeu, porém uma formação teórica não faz a prática profissional, na rede de educação tem muitos profissionais frustrados com o caminho que percorreram, pois ser professor não é tarefa fácil, o professor é um dos responsáveis pela formação de personalidade, caráter de cada um dos alunos que ali se encontram.

Indicação dos alunos com dificuldades no processo de aquisição de conhecimento

Ao se investigar que alunos poderiam ser selecionados para a investigação a pesquisadora solicitou além do nome dos estudantes. Primeiramente, a professora havia selecionado um aluno do sexo masculino e um do feminino que pareciam apresentar uma dificuldade no processo de aquisição de conhecimento, que a professora avaliou inicialmente, que poderia estar vinculado à falta de hábito de estudo e ao baixo nível de concentração nas atividades. Ela discordou que fosse um transtorno, um distúrbio, distorção idade-série, reiterando que elas não tinham o hábito de ler, de se concentrar, de usar a lógica e formas de pensar para manejar as situações problemas. O outro era uma aluna que, por ser oriunda da cultura indígena, falava tão baixo que a professora, às vezes, era incapaz de escutá-la e entendê-la. Em geral, ficava muito quieta, não

participava das aulas, levantando uma barreira que a professora estava “tentando transpor”.

Complementou que os dois estavam participando das aulas de reforço, com a própria professora, no entanto, o aluno compareceria, ao contrário da aluna que era faltosa. Acrescentou que, as atividades que desenvolvera com a aluna, aparentemente, estimularam a motivação, e que o caderno se apresentou depois, muito organizado, e que antes não era assim. Alertou que o problema de aprendizagem, era oriundo da imersão em uma cultura distante e diferente da dela, já que não se integrava, não fazia laços com os colegas, reinando a indiferença.

No entanto, várias tentativas foram feitas pela pesquisadora para receber o apoio parental que ventilasse a condição de entrevistar as duas crianças. Nunca foi dado o retorno. No contexto da presente pesquisa, foi preciso solicitar novas crianças para participarem e, recomençar o processo de encaminhamento do termo para outros familiares.

Duas das alunas indicadas pela professora apresentam dificuldades semelhantes, além da dificuldade em se concentram elas não tem o hábito de estudar e a regente acredita que por isso elas não conseguem se desenvolver com facilidade. Uma delas tem como agravante um problema na fala que a prejudica na produção textual, mãe desta aluna está aguardando uma consulta com um fonoaudiólogo da rede pública, a terceira aluna tem dificuldade, especificamente, em matemática.

Recursos empregados pela professora para promover a aprendizagem

Primeiramente, a professora apontou que é importante fomentar a autoestima dos alunos, e paralelamente a afetividade tocando e abraçando demonstrando o seu carinho e respeito por eles. Todavia, destacou que seu comportamento inicialmente, pode não parecer pedagógico, mas que na verdade, os alunos precisam saber e reconhecer que a professora investe neles como pessoas, não apenas como um produto e um resultado tipo nota.

Ela reconheceu a dificuldade dos familiares em acompanharem e supervisionarem a vida escolar dos filhos, no caso, os dois alunos indicados, os responsáveis nunca compareceram à escola, apesar dos inúmeros convites. Até solicitar

a intervenção do conselho tutelar para que os familiares se deem conta da importância e responsabilidade deles no processo de desenvolvimento e aprendizagem do filho, foi uma tentativa de provocar mudanças. Alertando a necessidade de um espaço para o desenvolvimento do papel familiar que, por vezes, se estabelece sob um padrão punitivo, do que provocador e motivador. Elucidou exemplificando, que uma mãe não deu a mochila para o filho porque ele não se comportou bem durante o ano, e segundo a visão da professora, receber a mochila poderia sim, incentivar o aluno e motivá-lo para os estudos e, contribuiria para o relacionamento em sala de aula.

Ela mencionou que os familiares deveriam apoiar mais os filhos e valorizar o que tem de positivo e, paralelamente, refletindo sobre a sua constituição como pessoa e estudante. Infelizmente, o que se encontra é o contrário, a punição é o ‘carro chefe’ e ainda, a forma mais constante de controle e desvalorização da criança pelos familiares.

Relação família-escola: contribuições à aprendizagem

Quando se investigou a percepção da professora, no que diz respeito a sua relação com os familiares e como isso interfere no desenvolvimento do estudante, ela foi categórica em afirmar que, não há dúvidas, e relatou que,

[na] última reunião que eu tive o pai do aluno D, ele falou assim: Professora, de Deus, você transformou o meu filho. O aluno D era muito violento, ele maltratava as pessoas com *bullying*, sabe, os alunos. E agora não, ele é o que mais apresenta a tarefa de casa, que tá presente, que participar, sabe. Então o pai dele disse “Olha, pelo amor de Deus, não tem como a senhora estar aqui no ano que vem, não?”
[SIC]

A professora contou que ficou sua surpresa, com esse depoimento do pai, já que foi a primeira experiência na docência, e que a forma que havia desenvolvido sua ação pedagógica fazia diferença para os familiares e seus alunos.

Aspectos que poderiam auxiliar a professora no desenvolvimento do seu papel profissional

A professora iniciou seu depoimento relatando que tudo era novo para ela, que foi um aprendizado constante estar em sala de aula. Ao desenvolver atividades para os alunos dominarem a letra cursiva, ela também adquiriu esta habilidade e melhorou sensivelmente sua letra. Reconheceu que precisava e era imprescindível aprender e

aprimorar os conhecimentos na área de alfabetização, demandando maior responsabilidade de sua parte e, necessidade de formação na área. Ela concluiu que a postura profissional em sala de aula, vale mais do que uma didática adequada.

No entanto, criticou que no decorrer da formação superior, experimentou um hiato, na sua formação dirigida à didática, sobretudo, não se “aprende a dar aula”, e que experiência é o real laboratório e contribui para o seu desenvolvimento docente. A formação dos educadores é voltada para os teóricos da área e apesar de o currículo discursar sobre a práxis na educação, isto ainda não ocorre nas instituições de ensino superior. Existem os estágios supervisionados que não são suficientes para uma prática profissional, nas faculdades de pedagogia pode existir estudantes que nunca passaram pela sala de aula das crianças. Pois se o aluno optar pela pedagogia empresarial ou educação à distância, existem outras maneiras de executar o estágio. E pode acontecer de essa pessoa que sequer sabe o funcionamento da sala de aula ir para a regência. O que ele vai fazer se só tem aporte teórico? Como esse sujeito vai se portar e transmitir o conhecimento? Essas são questões que podem gerar desconforto em muitos educadores, a final ser professor é estereótipo de sabedoria, daquele que tudo sabe, e que não erra comete equívocos. Como será a formação de uma criança que foi orientado por um profissional que não sabe como é dar aula, que não teve a prática da docência?

B-Entrevista semiestruturada com os familiares: mães

A Mãe A (aluna Athena) relatou que o pai é quem acompanha à realização das tarefas escolares, por ter o domínio da leitura e da escrita, na medida em que ela não é alfabetizada. Entretanto, ela fica responsável pelas demandas da escola, como reuniões com a professora e outras convocações realizadas, além do desenvolvimento escolar da criança e supervisão das atividades.

No caso da Mãe B (aluna Bia), ela se colocou como a responsável porque estava sempre em casa, e estava constantemente na escola. Ela possuía a rotina de deixar os filhos na escola, mas reconheceu que o pai também participava desse acompanhamento, reportando que “ele também quer dá palpite”.

A mãe de C contextualizou a sua dificuldade dar apoio e supervisionar o desenvolvimento da criança na escola, por não dominar a leitura e nem a escrita. Por

isso, demandava a intervenção da tia e da prima da criança para esse fim. Não se sentindo apta para ajudar a criança nas atividades escolares.

Relação família-aluno

Quando se investigou a influência das relações familiares no desenvolvimento da criança, a Mãe A respondeu que é muito importante porque “dá mais força para estudar, desenvolvem mais tendo alguém para cobrar”. Neste discurso, se nota que a motivação, incentivo e acompanhamento familiar tem um valor intrínseco, valorando e instigando a criança às novas descobertas e à aquisição do conhecimento. Ela descreveu a relação com a criança como de amizade, e que por passar o dia todo fora de casa, conversava com a filha por meio do telefone, com o intuito de saber o que ela estava fazendo, quando sozinha em casa, antes de ir para o colégio. Somente quando a mãe e filha estão em casa havia a oportunidade de conversarem frente a frente.

Ademais, ressaltou que as relações parentais afetam o desenvolvimento dos filhos na escola, em especial, a supervisão dos estudos, no sentido de verificar e averiguar como estão à realização das atividades. Enfim, os familiares devem cobrar dos filhos as atividades relativas ao estudo (Mãe A).

A Mãe B também concordou que, as relações familiares atingem a criança, recordando o que a filha Bianca aprendia na escola, precisava de uma complementação e auxílio parenteral, em situações de dirimir dúvidas e de dificuldades momentâneas, pertinentes ao processo de aprendizagem. E que a filha “nem sempre vem com tudo esclarecido, aí sempre a gente está ajudando, auxiliando, tirando dúvidas”. Completou valorizando que o carinho e o amor, permitiam que a filha fosse menos tímida, porque a família promovia espaços de conversa, para todos se abrirem. Se não houvesse essa qualidade na relação familiar, Bia seria mais fechada e que poderia então, apresentar um bloqueio na aprendizagem. A mãe reconheceu que a filha demonstrava dificuldades e, a despeito do comportamento introvertido, a relação familiar possibilitou que ela perguntasse e conversasse sobre o seu processo de aprendizagem. Caso isso não fosse uma ação da família, Bia poderia se calar e nem relatar o que acontecia com ela.

A relação interpessoal com a filha Bia, primou pela conversa, carinhosa e esclareceu que se identifica muito com a filha. Dos filhos é a que mais se parece com a

mãe, não somente fisicamente, sobretudo, na personalidade. Segundo, ela a filha é carinhosa, sendo a mais novinha (caçula), mas é meiga. Brincadeiras fazem parte da interação mãe-filha.

A Mãe C retomou que a família influencia muito, que ela assumia todo o apoio pedagógico. Resgatou que, a filha pode ter herdado o desinteresse porque, a mãe nunca se preocupou com os estudos. Reuniu outras informações familiares, informando que filho do meio, também, não se desenvolve e nem aprende na escola. Sobretudo, todos apresentavam dificuldades no processo de aquisição de conhecimento. Finalizou a questão, retrucando que, sabe ler, contudo, não domina a escrita. Caracterizou a relação família filhos, como boa e que não acreditava que, o relacionamento da sua família pudesse afetar desenvolvimento escolar dos filhos, afinal, eles (pais) empenhavam-se em não maltratar os filhos, em não pressioná-los demais e nem desvalorizá-los.

Em relação à discordância dos cônjuges quanto à educação da filha, a Mãe A refletiu que não interfere e deixava o marido resolver a questão. Sendo comum o envolvimento da criança na resolução do problema para que houvesse ciência do que estava ocorrendo, com respeito à escola. A Mãe B, também expôs situação similar, narrando que quando ocorriam discordâncias entre o casal, sobre a escola ou sobre a supervisão dos filhos, eles estavam presentes, contudo não participavam da discussão, como a mãe, conclui, “eles ficam de longe, vendo e ouvindo”. O mesmo padrão era adotado pelas figuras parentais, de acordo com a Mãe C. Predominava a conversa, mas quando o pai emitia uma opinião ou orientação, na presença dos filhos, ela se mantinha calada apenas ouvindo, sem se intrometer. Ao contrário do descrito pelas Mães A e B, os filhos da Mãe C, não participam das discussões entre pai e mãe, entretanto, ela não explicou porque adotava esse padrão na família.

Acompanhamento escolar em casa

Entre as ações desenvolvidas pela família em relação ao acompanhamento escolar, a Mãe A apontou que, geralmente, conversava sobre os conteúdos e as matérias que foram abordadas em aula, os tipos de provas e como estava o relacionamento com os colegas de turma. Sobretudo, assistia e apoiava à realização das tarefas programadas pela escola, entretanto, quem auxiliava diretamente quanto às dúvidas e as atividades era o pai. Pela dificuldade em relação ao domínio dos conteúdos, a Mãe A, orientava a

filha à pesquisa, no dicionário, por exemplo. Mas, quando ela dominava o tema ou a atividade ela ajudava a menina, principalmente, no caso de apresentações. Ela era a pessoa da família que tinha mais tempo disponível para supervisão da criança, o pai ajudava, eventualmente.

Os conteúdos ou temas escolares em que a Mãe A se sentia confortável em ajudar a filha, se relacionavam à construção de maquetes, aulas de ciências, feirinha. Ainda, descreveu as reações e as repercussões, no espaço familiar, quanto ao retorno da escola sobre o comportamento e as atividades da filha, e enfatizou que quando avaliava como bom a parabenizava e a incentivava para que, continuasse se empenhando. Sobretudo, cobrava quando a professora a informava que a estudante estava com dificuldades, inclusive “corta as [coisa] que gosta para ver se estuda”. Contudo, estimulava e motivava a criança superar as dificuldades com as disciplinas, de forma a superar e ter sucesso. Ainda, argumentava, justificando a importância dos estudos para vida futura, para o desenvolvimento e expectativas pessoais: “ela tem que estudar mais para senão não vai conseguir um emprego bom, senão não vai conseguir fazer um concurso, que vai ter mais dificuldade”.

Da mesma maneira, a Mãe B, adotou a conversa como meio de abordar os assuntos escolares com a filha Bia, e salientou que identificou muita dificuldade na área de matemática, gerando uma grande preocupação. Ela tentou dessensibilizar a filha, comentando que não era difícil e que a apreensão do conteúdo não se fazia somente em sala. Para isso, empregou o lúdico e o prático para superação das dificuldades. Esclareceu que na sala de aula, nem sempre é possível, em virtude do tempo, abordar o conteúdo completo. Todavia, reconheceu que não tem experiência em trabalhar conteúdos pedagógicos com crianças e realçou que a forma de abordar metodologicamente os assuntos é diferente nas séries mais avançadas.

Frequentemente, acompanhava a filha, dando prioridade ao período das provas, descrevendo que no dia a dia, isso não era sempre possível porque, às vezes, estava em casa, no entanto, com clientes. Em função do trabalho (esteticista), ela, às vezes, atendia em casa, e em outros momentos, na Asa Norte.

Buscando aliados para essa tarefa de auxílio à aprendizagem, contou com a colaboração do “irmão mais novo, que é da idade dela [um ano mais velho que a irmã] e ela também aprende com ele”. Adotou esse recurso em função da proximidade da idade,

eles, à medida que compartilhavam o mesmo discurso e a mesma linguagem, permitindo em conjunto, resolverem as dificuldades. Reconheceu que eles interagiam, e deixava o irmão explicar e auxiliar da maneira dele, e não interferia nas orientações.

A Mãe C, também abordava assuntos escolares com a filha, inquirindo como estava na escola, com cuidado, porque a classificou como manhosa. Quando a filha percebia qualquer tipo de reclamação, chorava. Apesar de evitar um tom de repreensão, a mãe se preocupava, reportando a situação que a “filha não abria os cadernos em casa”. Restringindo os momentos de estudo ao âmbito escolar, sem dar continuidade em casa, com certo grau de desinteresse.

Ela, então, resolveu retomar a conversa, valorizando a importância dos estudos para o futuro, e se colocando como exemplo, nessa situação, por não ter investido nos estudos. Depois deste acontecimento, notou que a filha demonstrou interesse, reduziu a preguiça, já que nem desejava ir à escola. Assinalou que estava mais atenta ao seu desempenho escolar, e que até havia chorado por um resultado insuficiente (nota baixa). A mãe aproveitou o momento, e motivou a criança reforçando que ela poderia se recuperar, e que para isso seria necessário, estudar em casa, e não ficar somente brincando ou focada na televisão. Com o filho a situação era totalmente oposta, ele não queria ir para a escola, e a mãe tentou contornar esse comportamento, o “empurrando mesmo, senão não vai”.

Ela reiterou que não sabe ler, e quem apoiava e supervisionava a filha quanto aos estudos era a irmã, por ter oportunidade e mais tempo de escolarização. Assim, não auxiliava a criança nas tarefas da escolar, por não dominar os conhecimentos demandados. Concluiu rindo que, nesse caso, a filha que deveria ensiná-la, “eu tô precisando”. Também, contava com a ajuda da prima da criança, que em grupo estudava com os colegas, envolvendo a filha. Arrematou que, além de não ser alfabetizada, não dispunha de tempo para supervisionar a estudante.

Relação família-escola

Quando se interpelou a Mãe A sobre a relação família-escola, ela asseverou que “a escola é boa, só vou mais quando tem reunião, sempre peço para professora me ajudar a cobrar dela, também.” Assim, aproveitava para conversar com as auxiliares de ensino sobre o comportamento da filha, em situações extraclasse como o intervalo e a saída. E que sempre recorria à direção quando encontrava alguma dificuldade com a

criança, tanto em situações de aprendizagem ou comportamento, pedindo orientações e apoio. A mãe criou com a escola uma relação de confiança, com a qual ela mantém contato e tenta fazer o acompanhamento da filha no que concerne ao comportamento e as atividades escolares. A professora sabe que essa mãe não é alfabetizada e por isso conversa com a mãe explicando as necessidades que a criança tem na área escola. Foi a professora que identificou que a criança possui um problema na fala e orientou a mãe a buscar apoio junto a um profissional que ajudasse a Atena superar essa barreira fonológica.

Por isso, considerando a distância da escola para casa, a Mãe A reconhece que era cansativo o traslado para criança e, relatou que, uma amiga acompanhava a criança de casa até ela pegar o segundo ônibus para W3 Norte, e na volta tem os amigos fazendo companhia no trajeto. Mas, novamente, justificou que a escola da região (Águas Lindas-GO) não era boa, e que avaliou o colégio atual como muito melhor.

Neste quesito a Mãe B, reforçou que a escola é muito boa, e correlacionou a sua experiência em Samambaia onde trabalhou, e, não recomendaria os familiares matriculem os seus filhos, se avaliassem as condições para aprender. Isso não era em decorrência do trabalho desenvolvido pelos professores, contudo, pela comunidade, onde se encontrara o maior grau de heterogeneidade entre as crianças, oriundas do entorno. Em contrapartida, sublinhou que na escola atual da filha, os alunos eram selecionados, revelando que aqueles que davam problemas, eram ‘convidados’ a ser retirarem.

Reconheceu que os familiares (pais, mães ou responsáveis) frequentavam as reuniões, com um maior volume de participação, além disso, as classes possuíam um número reduzido de alunos, propiciando maior proximidade da família com a escola. E tal situação, gerava segundo ela, um retorno para escola e para o professor, em termos de qualidade do trabalho. Renovou que não pensa em transferir sua filha de escola, somente quando for para o ensino médio, dando crédito a forma e a proposta de trabalho desenvolvida pela direção e pelos professores.

A mãe de Bia reiterou que participa de todas as atividades programadas pela escola: “Não só das reuniões, mas da festa junina, do dia da família, estou sempre presente. Acompanho de perto”.

Diferentemente, das Mães A e B, a Mãe de C participava das reuniões quando tinha dinheiro para ir à escola, na medida em que não habita próximo ao estabelecimento de ensino, necessitando de transporte.

Organização institucional e apoio fornecido pela escola aos alunos

A avaliação das mães, com respeito à organização e ao apoio oferecido às alunas, é positiva. A mãe de Atena contou que gostava muito da estrutura da escola, que os profissionais eram atenciosos, que ‘cobravam’ dos alunos, isto é, supervisionavam, ofereciam condições para o seu desenvolvimento e aprendizagem, e ainda, realizavam avaliações e atividades que promoviam à aquisição do conhecimento. Completou, elogiando as professoras analisando que eram ‘ótimas’ e, que a escola era de qualidade exemplar.

Consubstanciando o discurso acima, a Mãe de Bia reconheceu que os profissionais da escola estavam constantemente apoiando o processo ensino-aprendizagem, enfatizando que ela frequentava o espaço escolar e, por isso percebia o que acontecia na escola. E ilustrou com a situação: “quando vou deixá-los, então assim, sempre tem alguém ali, [...], na época que estava acontecendo manifestações, e aí, ela [a mãe e a cliente que a levava de carro] só conseguiu chegar à escola sete horas (19h), não teve como chegar antes”, reconhecendo que a diretora ainda fazia companhia ao filho dela, apesar dele ser aluno das séries avançadas do ensino fundamental. E por isso, os familiares procuravam corresponder e darem o retorno para a escola.

Admitiu que, em termos de organização sempre há algo a melhorar, mas que ela como mãe, estava sempre atenta. E quando havia uma queixa, fazia contato imediato com a escola, por um bilhete na agenda da filha, e sempre havia respostas da direção ou professora para as demandas.

Também a Mãe C, preferiu matricular a filha longe de casa, porque estava descrente da qualidade de educação das escolas públicas da cidade de Águas Lindas onde mora. Avaliou que, a experiência de seus filhos na Escola da 115 Sul, oportunizou melhores condições de ensino, porque as professoras ‘puxavam’, em relação aos conteúdos e as atividades propostas. No entanto, percebeu que na atual escola (Asa Norte), os processos de ensino e o trabalho pedagógico não se comparam ao da escola

da Asa Sul, apesar de estarem melhor estruturados e organizados metodologicamente do que em Águas Lindas (Goiás).

Processos de aprendizagem e não aprendizagem

Ao se indagar sobre o que a filha mais gosta ou menos gosta na escola, a Mãe A (aluna Atena) respondeu que prefere brincar, aproveitar o espaço de lazer na escola, e o intervalo. Ficando entre a leitura e a matemática, as atividades que a criança menos gosta. A mãe afirma que a filha prefere o intervalo, no entanto a criança afirma que ela prefere as aula, pois gosta de aprender me conversar com a professora.

Os comentários da Mãe A sobre o processo de aprendizagem revelam que a criança se desenvolveu mais, com a professora nova. Principalmente, na área de matemática, que ela não conseguia aprender e dominar os conteúdos escolares, mas que este ano, já superou e adquiriu os conhecimentos. Resistia apenas, a dificuldade em leitura, se verificando a troca de palavras, e que a mãe consciente do problema, buscou a ajuda de um fonoaudiólogo para ajudar neste ponto. Aos poucos, a criança estava dominando essa habilidade.

Os relatos da Mãe B (aluna Bia) revelavam que, desde pequena a filha se incomodava com o barulho. Isso ocorria desde o jardim (termo relacionado ao jardim de infância), e fez uma ressalva, que por causa do barulho, a filha ficava então, a maior parte do tempo, na sala do maternal, pelo número reduzido de alunos e também pelos ruídos. A filha até reclamava que não queria participar das atividades desenvolvidas na escola porque por isso. Contou para a mãe que a professora fala alto, e que tem dores de cabeça em função disso. A criança já fez testes auditivos, e foi constatado que a criança tem uma sensibilidade maior em relação aos ruídos do ambiente.

Quando Bia tinha alguma dificuldade, ela procurava a mãe “Mãe, não tô conseguindo entender esse dever”. A mãe adotou a postura de tomar a iniciativa para ensinar, aguardava a demanda da filha: “mãe me ajuda a fazer isso”. Em virtude desta demanda, a mãe tentava distribuir o seu tempo para o acompanhamento escola, com os outros filhos que são mais velhos que Bia, em séries mais avançadas e que também demonstravam dificuldades, inclusive ficando de ‘recuperação’. A Mãe de B ficava confortável em acompanhar e auxiliar nas áreas de exatas, revelando certa dificuldade nas humanas, procurando estudar os conteúdos.

Em relação à interação, a mãe colocou que Bia tem muitos amigos em sala, e identificou que há também alunos com necessidades educativas especiais, em sua sala. Valorizou a situação da classe, com poucos alunos em sala, destacando o atendimento individualizado que a professora poderia realizar.

A família elogiava Bia quando os resultados eram positivos a escola, a mãe compartilhava sempre com todos os membros. Como na situação em que a filha foi destaque no primeiro semestre na área de português, contou: “mãe tirei a maior nota”. A mãe aproveitou e contou para a tia, para avó, e todos elogiavam sua filha.

Mas, quando ocorria o contrário, adotava padrões diferentes, a aluna teve dificuldades em matemática, a mãe conversou com a criança e solicitou que estudasse, sem adotar, um tom de crítica. Ficou preocupada em não criar um bloqueio frente às dificuldades apresentadas por Bia. Refletindo que poderia ser uma dificuldade passageira e que no processo de aprendizagem, é fundamental reconhecer que a sua apreensão depende do conteúdo, do tempo dedicado ao seu desenvolvimento, das condições, por exemplo, se o tema já foi visto, e ainda, se está próximo ou distante da realidade da criança, metodologia.

Quem era mais reativo era o esposo, que pressionava a filha, não somente na questão da aprendizagem, quanto aos comportamentos relacionados à higiene, “tem que escovar os dentes, tem que calçar o chinelo”. Enfim, a parte mais ‘chata’ ficava a cargo do marido, em função dele não fazer o acompanhamento diário, mas, de assumir o papel de dar ‘ordens’.

A Mãe C afirmou que a filha nunca comentou sobre seus interesses, quais as disciplinas de sua preferência e as perspectivas relação à escola: “Não, ela nunca comentou, não. Eu acho que é estudar, porque ela fica triste quando tira nota baixa”. Caracterizou que, por apresentar dificuldades de aprendizagem, acredita que isso tenha afetado seus filhos. Em função do desinteresse e da condição de não alfabetização da mãe. Creditou a dificuldade de aprendizagem da filha, aos problemas ligados à memória, mas sem detalhá-lo. No geral, observou que a filha e os outros filhos, não retém o que aprendiam na escola. Porém, concluiu que a filha tem avançado nos estudos, que desenvolveu muito, apesar da falta de interesse que ainda persiste, em relação aos estudos. Finaliza, revelando que o problema é da própria criança.

No tocante ao desenvolvimento da criança e o retorno dado pela professora, ressaltou que a filha não apresentava problemas na escola, sendo calma e que todas as professoras gostavam dela.

C- Entrevista semiestruturada com as alunas

Foram entrevistadas duas alunas do quinto ano do ensino fundamental, não repetentes e que apresentam dificuldade de aprendizagem. As alunas falam sobre a aprendizagem, o que leva ao não aprender, contexto familiar e escolar.

Aprendizagem e não aprendizagem

Para Atena a aprendizagem se constitui em “ter mais conhecimento, é o que sei para ensinar outras pessoas, como eu aprendi outras pessoas aprendem”. Ela ainda, comentou que aprende estudando, perguntando, explorando. Quando se indagou com quem a estudante aprende, reforça que aprende mais com a professora, com os colegas, com a mãe, o pai e, com as pessoas que estão próximas a ela. Essa aprendizagem forma de aprendizagem que ela explora é oriunda dos desejos que ela alimenta em aprender e conhecer e o processo de transmissão no qual a professora transmite conhecimento para a aluna. Para Shirahige e Higa (2004), a transferência é o que facilita o processo de ensino-aprendizagem, em que existe uma relação afetiva entre aluno e professor.

Adotando a mesma linha de discurso, Bia manifestou que aprender era uma coisa “legal” e que aprendia mais quando estudava. Entre as pessoas indicadas para auxiliar sua aprendizagem, ela apontou a mãe e a professora. Entre as matérias, a sua preferida era aprender o português, todavia, não respondeu por quê.

Quando se perguntou a Atena sobre o que gostava de aprender, ela completou: “eu gosto de aprender sobre as coisas que eu ainda não sei. Sobre raiz quadrada geometria, essas coisas são muito interessantes para mim”. (Essa aluna é motivada pelo desejo de saber de conhecer o que ainda não aprendeu.). Ainda, se pesquisou quais as disciplinas/matérias que ela preferia na escola, no caso, ela replicou: matemática e português. Refletiu que é interessante conseguir interpretar um texto, ainda, pela própria oportunidade de leitura de descobrir coisas novas, e conteúdos diferentes. No que se refere à matemática, porque as contas e a sua resolução atraindo, pela descoberta e pelas novidades, aprendendo mais. Contudo, reconheceu que tem dificuldades na

aprendizagem, explicando a situação específica da divisão por quatro números. Replicou que não se priva de perguntar a professora e pedir sua ajuda.

Paralelamente, listou as disciplinas que menos gosta: geografia e história. História, mais especificamente, porque conta coisa do passado que ela tem dificuldade de entender e associar ao presente, e por isso esquece mais facilmente os conteúdos. Na geografia, a dificuldade reside no uso e exploração dos mapas. Relatou que suas dificuldades podem estar vinculadas, na matemática, a divisão complementando que não fica muito atenta, e responsabiliza o barulho na sala como outro fator que dificulta a apreensão. Inclusive que os alunos do 6º. ano gritam no corredor, retirando a atenção dos alunos da aula. As crianças pode apresentar dificuldade em aprender aquilo que não se encaixa nos padrões que ela conhece. O ensino nem sempre é contextualizado, e a falta disto faz com a que se formem barreiras na aprendizagem. Os métodos em algumas disciplinas ainda são arcaicos e voltados apenas para aulas expositivas, o que para a criança é cansativo, causando a dispersão e o não entendimento ou a decoração do que foi ensinado.

Entre as matérias ou as disciplinas preferidas de Bia, ela elegeu apenas uma, o português porque “  muito legal”. As suas principais dificuldades giravam em torno das ‘continhas’ da matemática, não havendo indica es de outras disciplinas. Tentou-se compreender porque ela apresentava dificuldades na matemática, contudo, ela não conseguiu identificar qual seria o problema. Reiterou que a professora investia e procurava estratégias para que ela superasse as dificuldades, primeiro, explicando o cont do ou atividades e, depois a auxiliando na realiza o da tarefa. Declarou que o emprego de exemplos poderia ser recurso de aprendizagem importante. Por fim, que estudar seria um poderoso aliado para ela superar as dificuldades, porque quando estudava ela dominava os cont dos, as atividades e paralelamente, conseguia resolver as questões propostas pela professora.

A aten o   um dos aspectos que Atena, incluiu como facilitador de sua aprendizagem e, revelando que ela deveria ficar mais atenta, mas a professora sempre a auxilia a superar essa dificuldade. Depreende do discurso da aluna que o barulho, realmente,   uma barreira a sua aprendizagem, retirando sua aten o, dispersando e a deslocando do tema abordado. Finaliza a entrevista, afirmando que gosta de ficar na sala de aula, porque tem a oportunidade de conversar com as professora e aprender coisas

novas. Kupfer (1997, p. 91 apud FERRARI, 2003, p.2) sustenta que “a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor, neste caso além da transferência há uma relação de confiança e afeto desta aluna com a professora. Isso pode ser colocado como uma relação de respeito em que o professor sabe como motivar e incentivar a sua turma para que eles aprendam de maneira prazerosa.

É importante enfatizar que Bia, também, indicou o barulho como fonte primeira de sua desatenção e que as conversas paralelas a deixam desconcentrada. Parece que os níveis de atenção e de concentração, associados à capacidade de focalizar um dado conteúdo tem sido a tônica que permeia as dificuldades das duas meninas. A dispersão e os ruídos atrapalham, em parte, o processo de aquisição de conhecimento.

Relação família-aluna e o apoio à aprendizagem

Atena informou que o pai é quem acompanha as suas tarefas da escola. Ela solicita ajuda ao pai porque estudou mais tempo que a mãe, e reflete que “ele sabe mais coisas”. Sintetizou comentando que o pai, assiste jornais e também os lê todos os dias. Por isso, aprende mais com ele. E, explicou que quando não entende um assunto, o pai a orienta a buscar no dicionário, somente depois disso, é que ele elucida e a ajuda com a tarefa. Reiterou que o pai explica quantas vezes, ela necessitar para que domine o conteúdo ou possa realizar a atividade. E se ainda, ela não consegue apreender o conteúdo ou a tarefa, o pai apresentava um exemplo e, depois solicitava que ela também pudesse fazê-lo para verificar se houve aprendizagem.

Apesar de o pai auxiliar Atena nas tarefas e exercícios escolares, a mãe é quem se responsabiliza pelo contato com a professora, participa das reuniões e recolhe informações e, assumia o diálogo com a regente sobre o comportamento e aprendizagem da aluna. Ele recupera que o pai trabalha, por isso, não pode assumir essa tarefa.

Bia contou que a mãe, às vezes, a mãe a ajudava na realização das atividades escolares, e também podia solicitar o mesmo apoio à irmã. Ambas, a auxiliam e utilizam a explicação como recurso de aprendizagem. O retorno das informações e do que foi discutido nas reuniões, acontecia e, a família de Atena reportava como ela estava se

desenvolvendo na escola. Além disso, descreviam e compartilhavam o que a professora havia comentando sobre suas dificuldades, apontando os conteúdos que melhorou, e seus avanços na aprendizagem. Também, dialogavam sobre o comportamento e, a aluna afirmou nunca houve reclamações, porque ela não era do tipo ‘bagunceira’, afinal era bem comportada. Todavia, mencionou que, às vezes, fazia travessuras o que provocava uma ‘conversa’ entre ela, o pai e a mãe. Os familiares reforçavam constantemente, os prejuízos do mau comportamento, retomando que não se pode e nem se deve fazer travessuras, havendo recomendações para se evitar esse tipo de comportamento.

Em uma situação oposta à descrita acima, Bia inteirou a pesquisadora que, não sabia quais eram os assuntos abordados entre seus familiares e a professora. E acreditava que eles poderiam conversar sobre o seu desenvolvimento na escola. Sobretudo, que ela conversava muito com os colegas durante as aulas. Demonstrou que não tinha a mínima ideia do que era o centro de discussão nas reuniões com seus familiares.

Síntese das entrevistas

Repensar a relação aprendizagem e não aprendizagem, tendo a leitura psicanalítica como referência permite compreender além das dimensões cognitivas do processo, incluindo as subjetivas e as contextuais. Os pontos enfocados aqui são transversalizados pelo objeto de estudo desta pesquisa, tendo como referência os ambientes familiar e escolar.

Relação família-escola

Partindo desta premissa, ao se pesquisar entre os participantes a relação família escola, a vice-diretora reafirmou a boa relação com a comunidade e com os familiares, predominando um clima de colaboração e tranquilidade. A professora regente resgatou a importância das figuras parentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e da inter-relação escola-família demonstrando que as ações pedagógicas da escola interferem no processo de ensino e a colaboração familiar propicia e pode auxiliar no processo de aquisição de conhecimentos, valorização do ensino, motivação e o desejo de aprender e saber.

As mães que foram entrevistadas, unanimemente colocaram a preocupação em oferecer um clima familiar positivo para fomentar os processos de aprendizagem, desenvolvimento e envolvimento da criança na escola. Afirmaram que é fundamental supervisionar as atividades escolares das filhas, e que a família ‘dá força’, mas também deve estar atenta para motivar, incentivar, e até mesmo ‘cobrar’ o envolvimento e busca constante pelo saber. O recurso de aproximação e de orientação à criança foi realizado por meio da conversa, do diálogo e do compartilhar das experiências maternas no tocante ao processo escolar.

No caso, duas mães (das três mães) não são alfabetizadas, no entanto, de forma incessante procuravam motivar, incentivar e fomentar do desejo por aprender, relatando suas próprias experiências e limitações, em virtude da não escolarização. Reavivando a necessidade, no discurso de que o conhecimento, o estudo e a escola são condições imprescindíveis para um futuro melhor e ascensão social.

A Mãe B, a única que possui curso superior, foi enfática ao assinalar que na escola os conteúdos, por uma limitação temporal e de organização pedagógica, ao propiciar um enfoque interdisciplinar, necessita de complementação por parte da família, assim, a criança também, não vem com tudo esclarecido, e os membros da família podem e devem auxiliá-la tirando dúvidas, ampliando o que foi abordado.

Em geral, as alunas participam das discussões e conversas entre os cônjuges sobre seu desenvolvimento na escola, tomando conhecimento e até participando, das informações recolhidas com a professora sobre seu comportamento, processo de aquisição de conhecimento e interação em sala. Foi exceção, no caso da família, da Mãe C, que prefere deixar a criança fora das discussões e conteúdos das conversas entre a família e a professora, talvez, para reduzir o estresse e a angústia da filha, ou mesmo por acreditar que esses assuntos são de fórum privado dos adultos. Neste caso, não se pode ignorar os valores, crenças e atitudes familiares quanto à educação dos filhos.

Neste sentido, Paín (1985) auxilia a compreensão sobre o desejo de aprender esclarecendo que ele reside na condição de identificação, centralizado na situação em que o sujeito quer participar daquele grupo, manifestando o sentido de pertencimento e o sentimento de estar incluso, de transitar entre as pessoas. E a família como grupo responsável pela socialização primária e construção dos primeiros vínculos afetivos tem

grande força e impulsiona esse desejo. A autora, ainda, enriquece a perspectiva, acentuando que há duas dimensões inseparáveis no pensamento do sujeito que aprende: a afetiva (dimensão subjetivante), pela qual a lei do desejo indica o significado, segundo a leitura lacaniana e, a cognitiva (dimensão objetivante) que fomenta a construção, apropriação, transformação do conhecimento postulada na teoria de Piaget. E suma, o desejo humano para Garcia-Rosa (2005) tem uma condição essencial, de estar mediatizado pelo Outro, a pessoa pode desejar um objeto físico, a real situação é que o Outro está contido nele. No âmbito escolar, o conteúdo não é a fonte de desejo imediato, sobretudo, o conhecimento historicamente constituído na figura da professora, que é compartilhado por muitos.

Assim, o papel do acompanhamento da família, em casa, tem uma condição de cumplicidade, valorização, apoio não apenas no que se restringe ao processo cognitivo, sobretudo, de aproximação e oportunidades dos laços afetivos. Independente do grau de escolaridade ou domínio dos conteúdos, a interação impulsiona e reforça o reconhecimento do saber, da autonomia, crítico de criação, e apropriação das ferramentas da cultura. Vale ressaltar a preocupação das mães em não pressionar demais as filhas em relação ao processo de aprendizagem, tentando respeitar os ritmos, interesses, e formas de apropriação do conhecimento (conteúdo próximo ou distante da realidade da estudante, se o tema era novo ou já conhecido). Reiterando que poderia ser uma dificuldade momentânea, parcial e até mesmo superada em outro momento. No repertório destas famílias, o elogio, a avaliação positiva da criança e o seu desenvolvimento na escola superavam as críticas negativas e a desvalorização da criança e a ênfase em suas dificuldades.

Sob essa temática, Souza (s.d.) recupera a contribuição de Lacan, que o desejo do sujeito é o reflexo do desejo do outro, retomando que a dificuldade de aprendizagem ou intercorrências no seu processo, podem ser oriundas da demanda imperiosa de estudar e aprender por parte de professores, pai, mãe e outros familiares, uma imposição do Outro e não do seu desejo. A pulsão do saber dessa maneira se encontra interdita, envidando esforços para contrapor e formar uma barreira à exigência do Outro com o ‘nada saber’.

Ampliando o papel da família e sua contribuição à aprendizagem, a escola deve constantemente, enfatizar que o essencial são os familiares, pai, mãe, irmão entre

outros, acompanharem os filhos no processo de escolarização, e que não precisam resolver as atividades e nem serem os responsáveis pela sua correção, e que o apoio, supervisão, palavras de incentivo e valorização das ações realizadas pelo estudante dentro e fora da escola, são pontos visíveis e reconhecidos pela família (POLONIA, 2005).

Isso fica visível no relato da Mãe C, que acionava a rede social da família para o apoio às dificuldades referentes às atividades ou conteúdos, solicitava à irmã (tia da criança) o seu auxílio ou ainda, a prima da criança que estava na mesma série para realizarem em conjunto o estudo. Também a Mãe B, apostou nos conhecimentos do irmão, que tem um ano de diferença (faixa etária) e mais adiantado na série, para acompanhar a filha nas tarefas, comungando com a visão que não se aprende apenas com os adultos, contudo, mas com pares mais experientes, em virtude da aproximação da linguagem, experiências e até mesmo, por ter vivenciado situações similares. E por fim, a Mãe A que ajuda a filha na construção das maquetes, organização de feiras de ciência, quando o pai fica responsável por conteúdos que ela não domina.

As alunas reportaram que as suas famílias acompanham as suas tarefas escolares, por vezes, alternando pai ou mãe, dependendo de sua demanda e necessidades. Emerge a questão cultural, a mãe é a grande responsável pela supervisão e acompanhamento da criança, em nosso país, seja em relação à escola, à saúde, ao lazer, a figura paterna, salvo raras exceções, assume tal responsabilidade.

Sobre o aprender e o não aprender

Paín (1985) tem realizados vários estudos e pesquisa sobre o processo de aprendizagem e suas dificuldades, contribuindo para ações pedagógicas preventivas e um olhar diferenciado sobre o aluno, o professor e o sistema escolar. Primeiramente, que o fracasso escolar pode ter três grandes vertentes, espelha as condições sociais, das crianças que são oriundas das classes mais pobres e de familiares pauperizadas, e que já chegam à escola com sensíveis prejuízos e, por isso, não aprendem. Entre elas se destacam a distância entre a linguagem adotada em casa e a exigida pela escola, em especial sabendo-se que não vivem em um ambiente letrado e, por não possuírem condições mínimas que permitam ter materiais básicos, como cadernos, lápis, água, luz elétrica.

O segundo se reporta ao grupo de alunos que não se adaptam às propostas, organização e demandas do sistema escolar, envolvendo problemas de ordem orgânica, emocional, entre outras. E o terceiro, o fracasso social, em que uma parcela dos estudantes das escolas públicas não consegue finalizar, pelo menos, o ensino fundamental. Faz parte da gama de excluídos do sistema escolar, e posteriormente, do mercado de trabalho, constituindo a mão de obra barata e ‘mantendo as condições mínimas de reprodução do sistema’.

A reflexão acima coincide com as ações paliativas e não preventivas, quanto aos problemas de ensino e de aprendizagem. A vice-diretora apontou como estratégias da SEE-DF e assumida pela escola a CDIS, aulas de reforço em horário contrário e o reagrupamento. Relatando que o interesse, a desmotivação e as disfunções que ocorrem no processo ensino aprendizagem poderiam gerar as dificuldades de aprendizagem.

Quanto aos problemas de ensino e aprendizagem, a professora descreveu como um fenômeno complexo e multifacetado, dissecando que cada aluno tem uma forma peculiar de aprender e de produzir conhecimento. Contudo, na escola a aprendizagem é um aspecto padronizado e isso se estrutura nas atividades e avaliações, não contemplando as diferenças individuais e nem considerando os ritmos de aprendizagem. Os aspectos subjetivos da aprendizagem pouco são compreendidos no ambiente escolar. Somente, são investigados quando surgem rupturas no seu processo. Essa perspectiva se aproxima a da psicanálise, considerando fatores afetivos, de identificação, transferenciais inerentes ao processo. Como Lajonquière (1992) postula que pensamento é um produto resultado da inter-relação entre desejo e inteligência, na verdade estas duas condições são fundamentais para que ele se constitua.

É inegável o investimento afetivo da criança na relação com seu professor, e por isso, se torna valoroso que ele possa compreender o seu papel, evitando assumir uma postura autoritária, de dono do saber e da verdade. Além de equivocadamente acreditar que o distanciamento afetivo, relacional e social seja produtivo cognitivamente. Morgado (2003 apud PILLETI; ROSSATO, 2001) alerta que, a afetividade é imprescindível, mas não pode ser ‘negociada’, como o último recurso na aquisição de conhecimento. O reconhecimento dos processos inconscientes deve ser uma premissa no trabalho pedagógico e a influência dos mecanismos de transferência, identificação, negação e projeção que se estabelecem e a necessidade de se decifrar os desejos

inconscientes que atingem a sala de aula. A aprendizagem por identificação é uma das grandes molas para o aprendizado, pelo modelo de pessoas significativa e expressão de suas preferências. Quando a criança gosta de seu professor tudo que ele faz tem um valor intrínseco para ela, e certamente, o seu investimento é maior.

A argumentação da professora sobre as dificuldades considerada que, a organização escolar e o tempo que a criança passa na escola, precisam se ajustar as demandas atuais da sociedade, e que a escola em tempo integral é uma necessidade urgente para atender a diversidade e, heterogeneidade dos alunos e das formas de aprender, além de permitir a articulação entre teórica e prática, tanto para os professores quanto para os alunos. Refletiu, possivelmente, rememorando sua formação em Pedagogia, conceitos de base interacionista, como Vygotsky(2010), que os alunos podem aprender com colegas que estão em níveis mais avançados e são somente com a professora. Alia-se a esta concepção que ao explorar o material, ao elaborar uma maquete, ou ao dividir uma dúvida com o colega ele aprende.

As Mãe B e C, também, relataram que acionavam outras crianças com níveis mais adiantados (irmão ou primas) para o apoio às demandas das atividades escolares. A primeira colocou que, era impossível a escola e a professora, abordarem todo o conteúdo na íntegra, e por isso a família deve complementar e reforçar os conteúdos dados na escola, bem como, as atividades desenvolvidas. As próprias crianças assumiram que aprendiam com a professora e os seus colegas, e que estudar e a explicação da professora e o acompanhamento destas na resolução das atividades facilitavam a aquisição de conhecimento.

A professora demonstrou proatividade ao buscar auxílio dos especialistas da escola, não se restringindo às aulas de reforço asseguradas pela escola, a professora da sala de recursos e a orientadora educacional, de modo que acompanhassem e pudessem dar devolutivas no tocante às atividades, dificuldades e potenciais dos alunos, e em que pontos poderiam ajudá-la. A professora descreveu a importância em investir na autoestima de seus alunos, e que a afetividade é um diferencial em seu trabalho, demonstrando respeito, carinho e que fica atenta aos potenciais de cada aluno. Contribuindo, com a assertiva que o professor mobiliza o seu saber também pelo desejo, e o compartilha com seus alunos.

Ao se investigar o processo de aprendizagem e não aprendizagem, as mães, indicaram as dificuldades na leitura e matemática, e que elogiam o sucesso das filhas e evitam adotar uma postura de desvalorização, de castigo e até mesmo de desvalorização quando os resultados são aquém dos desejados. Adotam a conversar como forma de apoio e buscam vários modos de auxiliar nas dificuldades. Uma das mães até destacou que a dificuldade pode ser passageira, estar atrelada a um tipo de conteúdo, sendo imprescindível reconhecer o papel do tempo na apreensão do conteúdo.

Ao se averiguar com as duas meninas o que era aprendizagem e não aprendizagem, elas enfatizaram que aprender é ter mais conhecimento e ter capacidade de ensinar o que aprendeu para outras pessoas. O estudo é uma forma de adquirir conhecimento segundo elas, e que a perguntar, ler, escrever ou construir facilitam o aprender. Fica evidente a clareza que as alunas têm sobre o processo que vivenciam na escola, sobretudo, quando colocaram que o emprego do exemplo as ajudam compreender melhor um dado conteúdo e, que, quando a professora supervisiona a realização do exercício elas conseguem realizar as atividades.

Nos argumentos das duas alunas, fica evidente que gostam de aprender sobre coisas novas, assuntos que não conhecem. Apesar da matemática e do português serem as disciplinas que apresentam dificuldades, elas gostavam porque é interessante e instigante descobrir coisas novas pela leitura, de dominar os números e resolver problemas (continhas). Nesse caso, o afeto aparece como um elemento central do discurso e Rosa, Ribeiro e Markunas (2002) resgatam que, na teoria de Freud, é um investimento que ocupa uma representação e vai além do valor inicial compreendido nesse movimento.

Ambas, reportaram que o barulho desviava a sua atenção, e era uma barreira para sua aprendizagem. Ficar atenta é uma condição para aprender, certamente, porque pode acompanhar a linha lógica do conceito, da proposta da atividade, ainda, possibilita estabelecer relações e ainda guardar o que foi visto para ser reativado, em momento posterior e aplicado.

Em suma, a aprendizagem não pode ser compreendida sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo, mas como a relação professor-aluno se configura e que pode implicar num processo construtivo e criativo ou ao contrário, uma barreira para a

aprendizagem. Os processos conscientes e inconscientes fazem parte da dinâmica do aprender e não aprender, recuperando o desejo, as angústias, os conflitos, a falta, e os mecanismos de transferências, sublimação, identificação que estão no cotidiano da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da presente monografia se sedimentou na leitura psicanalítica para promover uma reflexão sobre o aprender e o não aprender. O objetivo primeiro foi caracterizar o aprender e o não aprender na perspectiva psicanalítica, bem como os processos pedagógicos e os problemas que emergem em sala de aula.

Considerando a contribuição dos profissionais da escola, como a vice-diretora e a professora, além das alunas e suas mães. Pode-se analisar e repensar como a aprendizagem como um entrelaçamento entre o desejo de saber e a inteligência, reconhecendo a relação Eu-Outro, como fundamental para que ele aconteça. A busca e o reconhecimento do valor desse desejo devem ser repartidos entre os diferentes atores da escola, como narrado pelos participantes, o desejo da professora em ensinar, das mães em ajudar e também compartilhar a importância do aprender, e das próprias crianças em vislumbrar a novidade, o estar com o outro, aprender com outro e ensinar como fonte que inesgotável de novidades e desafios. A procura de um saber elaborado, crítico, criativo e distinto do que está pronto e oferecido na escola (SOUZA, s.d.).

A leitura psicanalítica efetivamente retoma que a aprendizagem escolar não pode se restringir aos conteúdos, contudo, se ampliar considerando os aspectos subjetivos (afetividade, sonhos, crenças, criação), a questão relacional, professor-aluno, professor-saber, aluno-saber, aluno-aluno, aluno-família, entre outras parcerias. Outra contribuição é os mecanismos inconscientes que estão presentes em qualquer relação e que pode impulsionar ou inibir a curiosidade, o desejo e a vontade.

O mal estar na escola oriundo pelas angústias, padrões rígidos, despreparo do professor e do sistema escola, em lidar com as diferenças, a diversidade e os processos individuais, necessita de outra leitura e forma de lidar com tais fenômenos. Esses problemas podem ser compreendidos e superados pela concepção de que o não aprender é um sintoma de que algo não está interdito na relação do sujeito com o Outro. A interdição é um porto seguro quanto à invasão e o não reconhecimento do lugar do seu desejo e o espaço para sua expressão.

O desejo de ensinar deve ser resgatado e fomentado nos docentes, afinal, ele contamina os seus alunos e promove uma busca pela qualidade das relações afetivas,

cognitivas e construção de um espaço de expressão afetiva e pessoal. Tal valor deve ser compartilhado com as famílias, dando espaço para sua manifestação e colaboração com a escola, identificando que há diferentes níveis e possibilidades de participação na vida acadêmica do filho.

No tocante à formação, reflexão e prática pedagógica, essa não pode se atrelar a uma única teoria, mas se configurar pela diversidade do conhecimento, de metodologias, de leituras e de diretrizes que possam apreender do fenômeno educativo. Assim, a leitura psicanalítica para professores os ajuda a lidar com a diversidade, o imponderável, as angústias, os medos e inseguranças, bem como o desejo, a transferência, a identificação como maneiras salutares de ser e existir no mundo. Enfim, reconhecer e trabalhar com o não dito e o inconsciente.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

As perspectivas profissionais são muitas, mas falar do futuro ainda é uma incógnita. O futuro é mutável, os planos hoje firmados podem ser reconsiderados e ajustados. Desta forma, tenho a pretensão de trabalhar na área educacional, pois o meu trabalho não me dá a possibilidade de exercer a Pedagogia em sua plenitude, a não ser utilizar de alguns teóricos a fim de enriquecer um discurso.

Tenho muitos sonhos para viver e um deles é trabalhar com a educação na perspectiva psicanalítica, tentando compreender o que não é falado pelo estudante, trabalhando em prol de uma educação de qualidade e afeto. Na escola temos muitas crianças carentes, e essa carência não é só de dinheiro, mas principalmente de afeto, diálogo e valores.

Valores esses que vêm sendo esquecidos pelo ser humano, o respeito, caráter são características que as pessoas não deveriam deixar de lado. Pois são bases fundamentais para a formação de um adulto.

Em um futuro próximo farei especialização em Psicopedagogia para poder conhecer e exercer a profissão. Para mim o trabalho de um psicopedagogo vai além do atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, o psicopedagogo é um profissional que tem as bases educacionais para compreender as angústias que as crianças trazem com ela. Os alunos que apresentam dificuldades temporárias podem participar de atividades diferenciadas e elaboradas para que eles possam alcançar as habilidades necessárias e prosseguir o caminho escolar.

Os sonhos de mudar a realidade estão presentes na minha vida, a capacidade de aprender e desenvolver está no sujeito, basta que a pessoa se disponibilize e tenha motivação para seguir o seu caminho acadêmico, pessoal e profissional. O segredo da felicidade é fazer o que ama, isso significa, a meu ver, que se eu estudo e trabalho com e por amor e tenho uma vida com bases familiares sólidas, não me falta nada para conseguir ser feliz.

O caminho para chegar ao final deste curso não foi/é fácil. Abdiquei de muitas coisas para poder me formar na Fundação Universidade de Brasília, tenho muito orgulho por estar aqui. Existem muitos obstáculos, dias ruins, mas coube a mim decidir

o que é melhor para o meu futuro. Aprendi a amar a Pedagogia, a vivência na UnB foi única. Sei que quando voltar para este espaço, seja, para uma pós graduação, mestrado ou doutorado nada será como os anos que passei aqui, as pessoas que conheci e convivi não serão as mesma e tenho a lembrança de um tempo que não voltará.

No entanto as recordações que tenho comigo são maravilhosas e nelas estão presentes cada momento de descoberta e aprendizado. Todos os professores e estudantes com os quais tive contato aprendi coisas novas e que a representação que cada um tem é relevante, sou filha desta universidade, dos professores que pude conhecer e dos colegas que aqui me acolheram. Sonho em um dia voltar para prosseguir na minha caminhada acadêmica.

Deixo aqui o trabalho com o qual findo está etapa na minha vida acadêmica e deixo o sonho e a esperança de retornar, para continuar o que aqui comecei.

REFERENCIAL

ALMEIDA, Mariana Aparecida Paes. **Métodos Alfabetizadores: Reflexões Acerca da Prática Pedagógica de uma Professora de 1ª Série do Ensino Fundamental.** VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Formação de Professores, 2008. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf acesso em 26 de jun.2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Rede Nacional de Formação de Professores,** 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=458, acesso em 09 de jul.2013

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Governo Federal institui política nacional de formação de professores,** 2009. Disponível em [http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2523-governo-federal-institui-politica-nacional-de-formacao-de-professores->](http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2523-governo-federal-institui-politica-nacional-de-formacao-de-professores-) acesso em 09/de jul.2013

BRASIL, Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo Educação Básica Séries iniciais.** Disponível em http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/links_paginas/cur_ed_basica/curriculo_fundamental_anosiniciais.pdf acesso em 19 de jul.2013

CARVALHO, Rita de Cássia. **Método de Alfabetização.** Goiânia. Disponível em http://www.see.go.gov.br/documentos/professores_alfabetizadores/Apresent.M%C3%A9todosAlfabetiza%C3%A7%C3%A3oppt.pptx, acesso em 26 de jun.2013.

CAVELLUCCI, Lia Cristiano B. **Estilos de aprendizagem:** em busca das diferenças individuais. Disponível em <http://www.faculdadebarretos.edu.br/v3/faculdade/imagens/nucleo-apoio-docente/ESTILOS%20DE%20APRENDIZAGEM%202.pdf> acesso em 15 de jul. 2013

CESAR, Ana Maria Roux Valentini Coelho. **Método de estudo de caso ou método de caso?** Uma análise de dois métodos de ensino e pesquisa em administração. Disponível em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf acesso em 15 de julho 2013.

CHERNICHARO, Edna de Assunção Melo. **Psicanálise e Educação:** Algumas Reflexões. Disponível em <http://www.clinicalacos.com.br/Psiedu.pdf> acesso em 23 de ago.2012

COSTA, Simone Freitas Pereira. Dificuldades de Aprendizagem. **Revista Profissão Docente** [online], Uberaba, V. 11, n. 23, p.154-157, jan/jul. 2011 – ISSN 1519-0919. Disponível em <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/188/573> > acesso em 20 de dez.2012

COUTO, Luiza Vieira; CHAVES, Wilson Camilo. **O Trauma Sexual e a Angústia de Castração:** Percurso Freudiano à Luz das Contribuições de Lacan. *Psic. Clin.* [online] Rio de Janeiro. Vol.21 n.1 p. 59-72. 2009. ISSN 0103-5665. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652009000100005&script=sci_arttext>
 acesso em 2 de maio.2013.

CUSTÓDIO, Sonia Maria. Psicopedagogia institucional e dificuldade de aprendizagem. **Revista Eduf@tima**, [online] Vol. 2, No 1 (2011). Disponível em <<http://www.edufatima.inf.br/isf/index.php/es/article/viewFile/32/17>>, acesso em 19 de jun.2012.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de Desenvolvimento. *Paideia*, 2007, 17(36), 21-32. Disponível em <www.scielo.br/paideia> acesso em 6 de jul.2013.

DEUS, Adélia Meireles; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia.** Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf> acesso em 15 de jul. 2013.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Metodologia do trabalho intelectual.** São Paulo: Atlas, 2000.

ELIHIMAS, Arthur; et al. **Treinamento de Mão de Obra Não-Qualificada.** Centro de Informática – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE – Brasil. 2007. Disponível em <www.cin.ufpe.br/~if681/trabalhos/2007.../workshop3%20-%20Final.doc> acesso em 23 de jan.2013.

FARIAS, Francisco Ramos de. As Três Formas de Negação à Castração. **Psicanálise & Barroco** em, revista v.8, n.2: 74-94. 2010. Disponível em <<http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/16/P&Brev16Farias.pdf>> acesso em 2 de maio.2013.

FERRARI, Rosane de Fatima. **Considerações Psicopedagógicas da Relação Vincular Professor-Aluno.** 2003 p.p. 1-14. *Revista de Ciências Humanas [online] (ISSN Eletrônico 1981-9250)* v. 4, n. 4. Disponível em <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/232/421>>, acesso em 19 de jun.2012.

FREUD, Anna. **Psicanálise para Pedagogos.** Moraes editores. Lisboa. 1973.

GAMA, Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner Arfux de.

GARCIA-ROZA, Luis Alfredo. **Freud e o inconsciente**, 21ª. Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GUARDA, Nara Maria da Silva Foss; RIBAS, Ana Paula; ZANOTTO, Marijane. **Planejamento Pedagógico: Um Modo de Ser, Pensar e Agir no Contexto Escolar.** <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/53%20Nara%20M.%20Guarda.pdf>

JORGE, Marco Antonio Coutinho. Angústia e Castração. **Reverso** [online]. Belo Horizonte. v29 n54 p. 37-42. Set 2007 (ISSN 0102-7395). Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0102-73952007000100006&script=sci_arttext> acesso em 2 de maio.2013.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**, São Paulo, Scipione, 1989.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens, a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**, 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LEVISKY, David Léo. **Construção da identidade, o processo educacional e a violência - uma visão psicanalítica. Pro-Posições** [online]. vol. 13. N. 3 (39) - set./dez. 2002. Disponível em <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/39-dossie-leviskydl.pdf>> acesso em 23 de jul.2013.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Conflitos no Lar e na Escola: Teoria e Prática da Dinâmica de Grupo segundo Piaget**. 4ª edição. ZAHAR Editores. Rio de Janeiro. 1978.

MAIA, Aline Borba; MEDEIROS, Cyntia Pereira de; BULIK, Karin Juliane Duvoisin. **O conceito de Sintoma: entre a Psicanálise e a Pedagogia**, In: Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, 7. 2008. São Paulo. **Proceedings** [online]. Disponível em <<http://www.proceedings.scielo.br>> acesso em 6 de jul.2013.

MANTOVANINI, Maria Cristina. O que é o Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH). **Revista Nova Escola**. Edição 253 - Junho/Julho 2012.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**, s/d. Disponível em <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>, acesso em 17 de jul. 2013.

MARTINS, Priscila S. **Déficit de Atenção e Dislexia na Escola**, 2012. Disponível em <<http://www.tdah.org.br/br/textos/textos/item/374-d%C3%A9ficit-de-aten%C3%A7%C3%A3o-e-dislexia-na-escola.html>> acesso em 26 de jun.2013.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura**. Pioneira Thomson Learning. São Paulo 2002

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sociohistórico**. São Paulo. 2010.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed. 86 p. 1985.

PAÍN, Sara. **Educar é Ensinar a pensar**. In Revista Nova Escola, Out/1993. São Paulo. Abril.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e Objetividade: Relação Entre Desejo e Conhecimento**. 2ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes. 110 p. 2012.

PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. **O mecanismo da identificação**: uma análise a partir da teoria freudiana e da teoria crítica da sociedade. Revista da Faculdade de Educação da UFG. v. 33, n. 2. 2008. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5275>> acesso em 23 de jul.2013.

PILLETI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

POLONIA, Ana da Costa. **As relações escola-família**: o que diretores, professores, pais e alunos pensam? 2005. 228f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF. 2005.

PORTELA, Caroline Freitas. **Causas do Fracasso na Alfabetização**, 2010. Disponível em <<http://www.pedagogia.com.br/artigosqfracassoalfabetizacao/index.php?pagina=0>> acesso em 16 de jul.2013.

PESSOA, Vilmarise Sabim. A Afetividade sob a Ótica Psicanalítica e Piagetiana. Publicatio UEPG. **Ciências Humanas** [online], 8(1):97-107.2000. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/12>> acesso em 02 de out.2011.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Narcisismo e adolescência: as (im)possibilidades de aprender. **Estudos de Psicanálise**. [online] n.24, 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0100-4372004000100007&script=sci_arttext> acesso em 17 de mar.2013.

ROSA, Elisa Zaneratto; RIBEIRO, Alessandra Monachesi; MARKUNAS, Marisa. Psicanálise. In: Kahhale, Edna M. Peters (Org.) **A diversidade da psicologia**: uma construção teórica. pp.115-156, 2002.

ROUDNESCO, Elisabeth; PLAN, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar. 874 p. 1988.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem**: A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 3ª Edição. Rio de Janeiro. Wak Ed. 144 p. 2011.

SANCHES, Marcia Maria. **Contribuições da Psicanálise para a educação**. 2010. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/contribuicoes-da-psicanalise-para-a-educacao/52752/>> acesso em 24 de maio.2013.

SANTOS, Jácia Maria Soares dos. **A Transferência no Processo Pedagógico**: Quando fenômenos Subjetivos interferem na Relação de ensino-aprendizagem. Belo Horizonte Faculdade de Educação – UFMG.2009. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84GTXZ>> acesso em 23 de jul.2013.

SCORSATO, Teresinha Bastos. **O desejo de saber e suas vicissitudes** – da escola à universidade: um enfoque psicanalítico. 264 folhas. Tese - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5160>> acesso em 07 de out.2012.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar: O Problema Escolar e de Aprendizagem**. 17ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes. 174 p. 2011.

SHAPIRO, Lawrence E. **Inteligência Emocional: Uma nova vida para Seu Filho**. Rio de Janeiro. Campus. 264p. 1998.

SHIRAHIGE, Elena Etsuko; HIGA, Marília Matsuko. **A contribuição da Psicanálise à Educação**. Introdução a Psicologia da Educação. Org. Carrara Kester. Avercamp. 2004

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola: A importância dessa Relação no Desempenho Escolar**. Programa de Desenvolvimento Educacional PDE. Santo Antônio da Plantina, PR. 2009. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>> acesso em 6 de jul.2013.

SOUZA, Rafaelle Teixeira de. **Mal estar na escola: uma leitura psicanalítica**. Disponível em <<http://www.convergenciafreudlacan.org>> acesso em 23 de jul.2013.

STENNER, Andréia da Silva. A Identificação e a Constituição do Sujeito. **Psicologia Ciência e profissão**, 2004, 24 (2), 54-59. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932004000200007&script=sci_arttext > acesso em 23 de jul.2013.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; PEZZINI, Clenilda Cazarin. **Por onde andar o desejo de aprender dos alunos?** s.d.. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_clenilda_cazarin_pezzini.pdf> acesso em 01 de nov.2012

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; PEZZINI, Clenilda Cazarin. **O novo desafio dos educadores: como enfrentar a falta de desejo de aprender?** Simpósio de Educação Formação de Professores no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007. Disponível em <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/18%20Clenilda%20Cazarin.pdf>>, acesso em 01 de nov.2012

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O Conceito de Motivação na Psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva [online]** - ISSN 1517-5545 2005, Vol. VII, nº 1, 119-132. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>> acesso em 09 de jul.2013

TOLLER, Paula. **Oito Anos**. Gravadora Warner. 1998.

TRIVIÑOS, Antônio N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Comitê de Apoio à Pesquisa (COPesq). **Manual De Elaboração De Trabalho Acadêmico – Científico**. 24p. 2009. Disponível em http://www.cidadesp.edu.br/new/copesq/site/manual_trabalhos_academicos/04_abnt.pdf acesso em 30 de jul. 2013

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ** [online], 20 (5), 393-386, 2007. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf> acesso em 17 de jul. 2013.

VULEJ, Monica Regina Nogueira da Silva. **A Função do Desejo na Aprendizagem**. Disponível em <<http://www.psicanalise.ufc.br/hot-site/pdf/Mesas/37.pdf>> acesso em 01 de nov.2012

ANEXO 1

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Departamento de Teoria e Fundamentos

TERMO DE CONSENTIMENTO

Sr. Pais, Mães ou Responsáveis,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a “Dificuldade de Aprendizagem e o Papel da Família” e, por isso, gostaríamos de contar com a sua colaboração, dando a sua permissão para que possamos entrevistar o (a) seu filho (a), na escola. Em outro momento, iremos entrevistar os genitores (pai ou mãe) ou responsável, se possível na escola, de acordo com sua disponibilidade. E, também, o objetivo de conhecer suas percepções sobre a escola. Assim, caso permita que seu filho ou filha participe desta pesquisa e também deseje colaborar, assine este termo no local reservado, acrescentando o seu endereço e telefone para contato.

A sua participação é de extrema importância e nos permitirá conhecer melhor a realidade atual das escolas do Distrito Federal. Ressaltamos ainda que, a pesquisa manterá o sigilo do seu nome e do nome do seu filho, além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos a sua participação e compreensão para efetivar este trabalho,

Atenciosamente,

Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Professora da Faculdade de Educação -Universidade de Brasília

Escola: _____ Série: _____ Turma: _____

Aluno (a): _____

Nome do pai, mãe ou responsável: _____

Endereço residencial: _____

Telefones para contato: _____

Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável

ANEXO 2

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

Termo de Livre Consentimento

Caro participante, esta investigação faz parte de um projeto de pesquisa cujo tema é 'Dificuldade de Aprendizagem e o Papel da Família'. Essa investigação possibilitará o aluno/auxiliar de pesquisa complementar os seus estudos e adquirir conhecimentos profissionais para atuar na área de sua formação (licenciatura), além de contribuir para a ampliação dos conhecimentos acadêmicos sobre o tema proposto. Por isso, a sua colaboração no preenchimento do instrumento de pesquisa é de vital importância e esclarecemos que: objetivo da pesquisa é 'identificar as representações de professores, alunos e pais sobre a escola'. Assim, o sigilo absoluto é assegurado, não sendo necessário colocar o seu nome, apenas os dados de identificação (sexo, data de nascimento, nível de escolaridade, entre outros) que possibilitam caracterizar o perfil da população estudada. Por isso, os dados são confidenciais e obedecem aos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos e sua participação é voluntária, não havendo nenhum ônus para o participante e nem para o pesquisador. Ainda, ressaltamos que a participação tem um caráter colaborativo visando a melhora da qualidade de ensino.

As respostas devem retratar a sua vivência e a sua percepção sobre o tema, isto é, não existem respostas certas e nem erradas, desta forma a atividade de coleta de dados permite que os alunos/as alunas possam completar e aprimorar os seus conhecimentos, ampliando a sua experiência com a pesquisa. E os dados coletados, podem ser empregados para elaboração de artigos, discussões científicas em congressos, em sala de aula, entre outras atividades pedagógico-científicas. Agradecemos a sua compreensão e disponibilidade em participar da investigação, preenchendo o instrumento que se segue. Atenciosamente,

Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Professora/pesquisadora

Liliane da Costa Freiro
Pesquisador (a)

ANEXO 3



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Sr.(a) Diretor
Sr.(a) Coordenador

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a “Dificuldade de Aprendizagem e o Papel da Família”, assim gostaríamos de contar com a sua colaboração permitindo que o pesquisador (aluno da UnB) a fizesse em sua escola. Todas as informações coletadas são sigilosas, e nos interessam apenas saber como os diretores, professores, alunos e pais percebem e experienciam esse tema. As informações coletadas serão de extrema importância para investigar as peculiaridades e também as similaridades da percepção dos professores, familiares e alunos quanto a essa dificuldade, fornecendo conhecimentos imprescindíveis para realizar intervenções. Ressaltamos que todos os dados são confidenciais e obedecem aos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos. A pesquisa consta de uma entrevista com os professores e alunos, mediante a permissão dos pais. Antecipadamente, agradecemos a disponibilidade e disposição da direção, em nos auxiliar.

Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Professora de Psicologia da Educação

Liliane da Costa Freiro
Pesquisador
Mat. 08/34513

ANEXO 4

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Projeto V –TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)

Entrevista para o diretor ou vice

Escola:

Tipo de escola:

I – Dados de Identificação

Diretor ou vice

Diretor: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: () Feminino () Masculino

Religião: _____ Estado civil: _____

Filhos: _____ Sexo: _____

II – Formação Profissional

Ensino Médio: _____

Ensino Superior: _____

Tempo de experiência no magistério: _____

Tempo de Experiência na direção de escola: _____

Tempo de Experiência na direção da escola atual: _____

III – Questões

1. Quais as funções, por você desenvolvidas, nesta escola?
2. Como você avalia a relação da direção com;
 - a. Professores
 - b. Auxiliares de ensino
 - c. Alunos
 - d. Pais
 - e. Comunidade
3. Que atividades desenvolve com grupos de;
 - a. Professores
4. Auxiliares de ensino
5. Existe um projeto pedagógico na escola? Quando foi elaborado? Quem participou?

6. Quais as dificuldades e/ou barreiras que você encontra para implementar o projeto pedagógico?
7. Que elementos ou aspectos você avalia como positivo em seu trabalho?
8. Quais as dificuldades encontradas na escola em relação ao processo ensino-aprendizagem?
9. Quando você recebe uma queixa de um professor, que o aluno não está aprendendo, pois ele já explicou de maneiras diferentes o assunto e ele não desenvolve quais as atitudes tomadas pela direção?
10. O que causa a dificuldade de aprendizagem, na sua visão?

ANEXO 5

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Projeto V –TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)

Entrevista para pais**I-Dados pessoais**

Nome: _____ Sexo: Masc. () Fem. ()

Idade: _____ Estado Civil () casado () solteiro

() divorciado () coabitando () viúvo

Formação: () Ensino superior completo () Ensino superior incompleto

() Ensino médio completo () Ensino médio incompleto

() Ensino fundamental completo () Ensino fundamental incompleto

Formação no ensino médio: _____

Formação no ensino superior: _____

Profissão atual: _____

Horas de trabalho semanal: _____

Quem acompanha a criança na escola (tarefas, reuniões, supervisão)?

II- Entrevista**A- Relação família- aluno**

- a. Você acredita que as relações na família influenciam o desenvolvimento escolar da criança? De que forma?
- b. Como é a sua relação interpessoal com o seu filho? Fale um pouco sobre isso.
- c. Você acha que, a sua relação (familiar) com o seu filho, afeta desenvolvimento dele na escola? De que forma?
- d. Quando acontece discordância com o seu cônjuge, em relação à educação do seu filho, como você (s) lida (m) com isso?
- e. O seu filho presencia e participa da resolução do problema quando ocorre a discordância entre os familiares? Por quê?

B- Acompanhamento escolar

- a. Você conversa com seu filho sobre os assuntos escolares? Quais são os principais temas da conversa?
- b. Qual a perspectiva do seu filho sobre a escola? O que ele mais gosta e menos gosta?
- c. Em relação às tarefas ou acompanhamento escolar, como tem sido a relação entre você e seu filho? Descreva.
- d. Você tem tempo para ajudar seu filho com as tarefas? Se não, aponte o por quê? Caso seja afirmativa, em que momentos faz isso?
- e. Você sente alguma dificuldade em ajudar o seu filho com as tarefas da escola? Se sim, de que tipo.
- f. Em que conteúdos ou temas escolares, você sente mais à vontade em ajudar seu filho? Por quê?

- g. Você participa da reunião de pais, mães ou responsáveis (família) com o (a) professor(a) do seu filho (a)? Com que frequência?
- h. Quando você tem o retorno da escola (professor) em relação ao comportamento e as atividades realizadas, qual a repercussão no espaço familiar quando:
 - i. são positivas? (por exemplo, bom comportamento, bom nível de aprendizagem, boa participação nas aulas?)
 - ii. e, em relação ao seu filho, como você (família) age?
 - iii. negativas? (por exemplo, quando apresenta dificuldades no comportamento, não está prestando atenção nas aulas, não faz as tarefas e nem tem obtido bons resultados)
 - iv. e, em relação ao seu filho, como você (família) age?

C- Relação da família-escola

- a. Como é a sua relação com a escola do seu filho? Por favor, descreva.
- b. Fale sobre as suas percepções em relação à escola do seu filho com respeito a:
 - i. Processo de aprendizagem (conteúdos, avaliação, resultados, dificuldades outras):
 - ii. Apoio ao aluno nas questões escolares:
 - iii. Organização da escola:

ANEXO 6

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Projeto V –TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)

Entrevista para os alunos

I-Dados pessoais

Nome: _____ Sexo: Masc. () Fem. ()

Idade: _____

Condição atual () repetente na série () não repetente na série

Sobre a escola: () estudou no ano anterior () nova escola

A- Sobre a aprendizagem

1. O que é aprender para você?
2. Como você aprende?
3. Com quem você aprende?
4. Sobre o quê, você gosta de aprender?

B- Realização das tarefas da escola

5. Quem acompanha a realização das tarefas da escola? Por que esta pessoa o acompanha?
6. Quando você tem dificuldade em resolver as suas tarefas, a quem você pede ajuda? Por quê?
7. O seu pai (mãe ou responsável) o ajuda com as suas tarefas?
 - a. Como acontece isso?
 - b. Com que frequência, considerando a semana?
8. Como eles te ajudam na resolução das tarefas? O que eles fazem que facilitam a você realizar as atividades da escola?
9. O seu pai (mãe ou responsável) conversa com a sua professora sobre o seu desenvolvimento na escola?
10. Você sabe os assuntos que eles conversam sobre o seu desenvolvimento na escola, em relação:
 - 9.1 a sua aprendizagem:
 - 9.2. seu comportamento:

- 9.3. sua relação com os colegas da turma:
- 9.4. sua relação com a professora:

- 11. O que o seu pai, mãe ou responsável comenta sobre a conversa com a sua professora?
- 12. Depois da conversa com a sua professora, que tipo de orientação ou comentários eles compartilham com você?

C- Sobre os conteúdos, matérias ou disciplinas

- 13. Quais as matérias que você mais gosta? Por quê?
- 14. Quais as matérias que você menos gosta? Por quê?
- 15. Que conteúdos ou matérias você acha que tem mais dificuldades para aprender?
- 16. Quais as dificuldades que você tem nessas matérias?
- 17. Tem outra matéria que você sente dificuldades?
- 18. Porque você apresenta estas dificuldades, na(s) disciplina(s) que indicou?
- 19. Nestas matérias que você tem dificuldade, como a professora o(a) ensina?
- 20. Conhecendo a forma que sua professora programa as atividades em sala, o que poderia ser feito para facilitar o seu aprendizado?
- 21. O que facilita você aprender?
- 22. Que condições dificulta sua aprendizagem?
- 23. O que você gosta de fazer na escola?

ANEXO 7

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Projeto V –TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)

Entrevista para a professora**I-Dados de identificação**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino Masculino

Estado civil: Casado(a) Solteira(a) Divorciado(a) Coabitação
 outro _____

II-Formação profissional

Ensino médio: _____

Ensino superior: _____

(área/ instituição/ano)

Pós-graduação *lato sensu*

Especialização: _____

(área/instituição/ano)

Pós-graduação *stricto sensu*

Mestrado: _____

(área/instituição/ano)

Doutorado: _____

(área/instituição/ano)

III- Experiência profissional

Tempo de experiência no magistério: _____

Tempo de experiência na série atual: _____

Situação funcional na escola:

() concursado, faz parte do quadro de professores efetivos

() contrato temporário.

() outros (indique): _____

IV-Questões

A-Processo ensino-aprendizagem

1. Como você percebe o processo de aprendizagem de seus alunos?
2. Segundo sua experiência como professora, quais são os principais elementos/aspectos ou situações pedagógicas que levam o aluno a ‘não aprender’?
3. Indique dois alunos os quais você percebe que tem dificuldade de aprendizagem para a entrevista. Descreva a dificuldade de cada um.
4. Quais os recursos utilizados, por você, para ajudar esses dois alunos?

B- Papel da família

5. Segundo você, como a família pode influenciar o processo de aprendizagem dos alunos?
6. Você tem contato com a família desses alunos que foram indicados com problemas na aprendizagem? Com que frequência?
7. Como estas duas famílias poderiam ajudar os alunos com dificuldades no processo de aprendizagem?
8. Normalmente, os familiares (pais, mães ou responsáveis) de sua turma têm realizado o acompanhamento das tarefas em sala e em casa? Justifique.
9. Você passa tarefas para casa?
 - 9.1. Se sim, com que objetivos (se não porque dessa opção)
 - 9.2. você tem oportunidade de orientar os pais e mães em como auxiliar o filho na tarefa de casa?
10. As famílias destes alunos com dificuldades têm, segundo suas observações, acompanhado o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos? Que indício demonstram que acompanham ou não ?
11. Você acredita que a sua interação com os pais interfere na sua relação com o aluno? De que maneira? Apresente uma situação que ilustre isso.

C- Apoio na escola

12. Na sua escola, há o apoio da direção e da coordenação pedagógica voltado para os alunos, de forma a promover a aprendizagem? Identifique-os.
13. A escola tem estrutura ou materiais que auxilia o seu trabalho com o aluno que apresenta dificuldades, indique:
 - 13.1. Recursos materiais:
 - 13.2. Sala de recursos:
 - 13.3. Projetos voltados para este grupo que, apresenta dificuldades no processo de aprendizagem:

14. Se sua escola tem sala de recursos, como você a explora no trabalho voltado aos seus alunos?
15. Cite cinco situações ou aspectos que poderiam melhorar a sua atuação profissional com estas duas crianças.