



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**MODELO DIAGNÓSTICO NORTEADOR À IDENTIFICAÇÃO E
INTERVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Bernard Pereira Almeida

Asunción- Paraguay

2022

Bernard Pereira Almeida

**MODELO DIAGNÓSTICO NORTEADOR À IDENTIFICAÇÃO E
INTERVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Tese apresentada a UAA como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em
Ciências da Educação.

Orientador: Dr. Daniel González González

Asunción- Paraguay

2022

ALMEIDA, Bernard Pereira.

Modelo diagnóstico norteador à identificação e intervenção das dificuldades de aprendizagem.

Orientador: Dr. Daniel González González

Assunção (Paraguai): Universidad Autónoma de Asunción, 2022.

Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação. pp.182

Palavras-chave: 1. Modelo Diagnóstico; 2. Dificuldades de aprendizagem; 3. Diagnóstico; 4. Intervenção.

Lista de Referências: p.128.

Código de biblioteca:.....

Bernard Pereira Almeida

**MODELO DIAGNÓSTICO NORTEADOR À IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO
DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Esta tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do título de Doutor em Ciências da
Educação.

Pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA

Comissão julgadora

.....

.....

.....

.....

.....

Asunción, Paraguay

2022

Dedico o presente estudo a todos que para com ele contribuíram, em especial à minha
família.

Agradecimentos

Agradeço a todos que direta ou indiretamente prestação sua contribuição para que concluísse este estudo. Sem o apoio incondicional que me foi ofertado, este feito seria impossível.

*Aprender é a única coisa que a mente nunca se cansa,
nunca tem medo e nunca se arrepende.*

(Leonardo da Vinci)

RESUMO

O processo de aprendizagem é uma das fases mais importantes da vida dos seres humanos, principalmente em sua infância, sendo, este, o período em que são alfabetizados e desenvolvem-se intelectualmente. No entanto, é comum que durante o início de sua vida escolar, crianças venham a apresentar dificuldades de aprendizagem, podendo ser dificuldades escolares, ou distúrbios, como a dislexia, a disgrafia e outras. No Brasil, dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm acarretado em um aumento do fracasso escolar dos alunos dessas séries, necessitando de maior atenção por parte da escola, da equipe pedagógica e da família dessas crianças, para que tais dificuldades sejam intervindas e reduzidas. Dessa forma, o estudo a seguir teve como objetivo analisar como ocorre o diagnóstico e a intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na Escola Jesus Cristo Rei, de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Para tal, foi feito o uso de uma pesquisa descritiva de enfoque qualitativo. Os dados foram coletados por meio de aplicação de questionário para os educadores e entrevistas para a coordenação pedagógica e para os gestores. A pesquisa de campo ocorreu entre o fim do ano de 2019 e início do ano de 2020. Assim, a partir da avaliação dos métodos e técnicas utilizados no estudo, pode-se concluir que os educadores envolvidos nesta pesquisa possuem relativos conhecimentos para a detecção e intervenção das dificuldades de aprendizagem dos educandos, porém, não são capazes de solucionar todos os problemas de dificuldades de aprendizagem apresentados pelos estudantes. O trabalho diagnóstico elaborado pela escola em questão trata-se de avaliações relacionadas à vida do estudante, e, embora possam trazer uma identificação quanto às dificuldades de aprendizagem destes, não traz uma completa solução, sendo necessário o envolvimento da família e, as vezes, médicos e psicólogos.

Palavras-Chave: Dificuldades de aprendizagem. Distúrbios de aprendizagem. Diagnóstico. intervenção. Cachoeiro de Itapemirim.

RESUMEN

El proceso de aprendizaje es el proceso más importante de la vida de los seres humanos, principalmente en su niñez, ya que este es el periodo en que son alfabetizados y se desarrollan intelectualmente. Todavía es común que durante el inicio de su vida escolar presenten dificultades de aprendizaje, como la dislexia y la digrafía entre otras. En Brasil, las dificultades de aprendizaje en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental han provocado un aumento del fracaso escolar de los alumnos de estos grados, requiriendo una mayor atención por parte de la escuela, el equipo pedagógico y la familia, por lo que estas dificultades se reducen. Así, el siguiente estudio tuvo como objetivo analizar cómo se produce el diagnóstico e intervención de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos de 4° y 5° de la Escuela Primaria del Colegio Jesús Cristo Rey, en Cachoeiro de Itapemirim - ES. Para ello se utilizó una investigación descriptiva con enfoque cualitativo. Los datos fueron recolectados mediante la aplicación de un cuestionario para los educadores y entrevistas para la coordinación pedagógica y para los gerentes. La investigación de campo se llevó a cabo entre finales de 2019 y principios de 2020. Así, de la evaluación de los métodos y técnicas utilizadas en el estudio, se puede concluir que los educadores involucrados en esta investigación tienen conocimientos relativos para la detección e intervención en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, no son capaces de resolver todos los problemas y dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes. El trabajo de diagnóstico que realiza la escuela en cuestión son evaluaciones relacionadas con la vida del alumno y, si bien pueden aportar una identificación sobre sus dificultades de aprendizaje, no brinda una solución completa, requiriendo la participación de la familia y, en ocasiones, médicos y psicólogos.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje. Trastornos del aprendizaje. Diagnóstico. Intervención.

Cachoeiro de Itapemirim.

ABSTRACT

The learning process is the most important stage in the life of human beings, especially in their childhood, and this is the period in which they are literate and develop intellectually. However, it is common that during the beginning of their school life, children will have learning difficulties, which may be school difficulties, or disorders, such as dyslexia, dysgraphia and others. In Brazil, learning difficulties in the early years of elementary school have resulted in an increase in the school failure of students in these grades, requiring greater attention by the school, the pedagogical team and the family of these children, so that these difficulties are intervened and reduced. Thus, the following study aimed to analyze how the diagnosis and intervention of learning difficulties presented by students of the 4th and 5th years of Elementary School at the Jesus Christ Rei School, in Cachoeiro de Itapemirim - ES, occurs. To this end, descriptive research with a qualitative approach was used. Data were collected through the application of a questionnaire for educators and interviews for pedagogical coordination and for managers. The field research took place between the end of 2019 and the beginning of 2020. Thus, from the evaluation of the methods and techniques used in the study, it can be concluded that the educators involved in this research have relative knowledge for the detection and intervention of the students' learning difficulties, however, they are not able to solve all the problems of learning difficulties presented by students. The diagnostic work carried out by the school in question is evaluations related to the student's life, and, although they may bring an identification regarding their learning difficulties, it does not provide a complete solution, requiring the involvement of the family and, sometimes, doctors and psychologists.

Key-words: Learning difficulties. Learning Disorders. Diagnosis. Intervention. Cachoeiro de Itapemirim.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cérebro: receptor de aprendizagem.....	55
Figura 2 – Tríade Funcional da Aprendizagem Humana.....	58
Figura 3 – Divisões do Cérebro.....	75
Figura 4 – Localização do giro angular e sulco parietal.....	76
Figura 5 – Localização Cachoeiro de Itapemirim.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ensino Fundamental Regular – Anos Iniciais – IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	16
Quadro 2 – Instrumentos de Pesquisa.....	108
Quadro 3 – Modelo Diagnóstico.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IFDM – Cachoeiro de Itapemirim (ES).....	16
Gráfico 2 – Evolução do aprendizado dos estudantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil em Língua Portuguesa.....	72
Gráfico 3 – Situação da evolução do aprendizado nas escolas.....	73
Gráfico 4 – Evolução do IDEB.....	74
Gráfico 5 – Evolução do aprendizado dos estudantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio em Matemática.....	78
Gráfico 06 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 1).....	161
Gráfico 07 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 2).....	161
Gráfico 08 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 3).....	162
Gráfico 09 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 4).....	162
Gráfico 10 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 5).....	163
Gráfico 11 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 6).....	163
Gráfico 12 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 7).....	164
Gráfico 13 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 8).....	164
Gráfico 14 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 9).....	165
Gráfico 15 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 10).....	165
Gráfico 16 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 11).....	166
Gráfico 17 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 12).....	166

LISTA DE SIGLAS E ABREVIÇÕES

ABD	Associação Brasileira de Dislexia
ADHD	<i>Attention Deficit Hyperactivity Disorder</i>
AFBEA	Associação Feminina Brasileira de Educação e Assistência
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Dificuldade/Distúrbio de Aprendizagem
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDA	Distúrbio de Déficit de Atenção
DE	Dificuldade Escolar
DMS	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ES	Espírito Santo (Estado)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFDM	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Básica
SNC	Sistema Nervoso Central
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDE	Teste de Desempenho Escolar

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	1
1.1Objetivo	4
1.1.1 Objetivo geral.....	4
1.1.2 Objetivos específicos.....	4
2. O APRENDER COMO UM DIREITO DE TODOS.....	6
3. MODELOS DIAGNÓSTICOS.....	18
3.1 Modelo Clínico de Diagnóstico.....	26
3.1.1 Diagnóstico por ECOA.....	29
3.1.2 Diagnóstico por Anamnese.....	30
3.2 Modelo Educativo de Diagnóstico.....	31
3.3 Modelo Inclusivo de Diagnóstico.....	33
3.4 Identificação das Dificuldades de Aprendizagem.....	36
3.5 Intervenção Pedagógica: como proceder.....	40
4. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	47
4.1 Cérebro: Receptor Da Aprendizagem.....	64
4.2 Sistemas Cerebrais E Sua Atuação.....	56
4.3 Fracasso Escolar Devido Às Dificuldades De Aprendizagem.....	60
4.4 Tipos De Dificuldades Na Aprendizagem.....	63
4.4.1 Dislexia.....	63
4.4.2 Dislalia.....	68
4.4.3 Disgrafia.....	69
4.4.4 Discaulia.....	74
4.4.5 TDAH.....	78
5. MÉTODOS DE ENSINO.....	81
6. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E SUA INCUBÊNCIA.....	87
6.1 A Formação do Profissional Pedagógico.....	90
6.2 Operação da Gestão e Coordenação Pedagógica.....	97
7. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	101

7.1	Problema	101
7.2	Objetivos	101
7.3	Metodologia da Pesquisa	102
7.4	Contexto e Participantes da Pesquisa	103
7.5	Descrição da Localização da Pesquisa	105
7.6	Instrumentos de Pesquisa: Construção e Validação	108
7.7	Técnicas de Coleta de Dados	109
7.7.1	Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados.....	109
7.7.2	Procedimento da Coleta de Dados.....	110
7.7.3	Técnicas da Análise de Dados.....	110
7.7.4	Operacionalização das Variáveis.....	111
8	RESULTADOS	113
8.1	Coleta de Dados Demográficos	113
8.2	Análise Qualitativa	113
8.2.1	Objetivo 1.....	113
8.2.2	Objetivo 2.....	114
8.2.3	Objetivo 3.....	116
8.2.4	Objetivo 4.....	116
8.2.5	Objetivo 5.....	118
9	CONCLUSÕES	125
10	RECOMENDAÇÕES	127
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
	ANEXOS	144
	Anexo 01 – Termo de esclarecimento.....	144
	Anexo 02 – Entrevista ao coordenador.....	147
	Anexo 03 – Entrevista ao gestor.....	151
	Anexo 04 – Questionário aplicado aos professores das turmas do 4° e 5° ano do ensino Fundamental.....	155
	Anexo 05 – Roteiro de guia de observação.....	158

1. INTRODUÇÃO

Situado no estado do Espírito Santo, o município de Cachoeiro de Itapemirim se posiciona em 5º lugar entre os municípios mais populosos do estado, com cerca de 190.000 habitantes, segundo pesquisa do IBGE, em 2017. E, além de populoso, o município se mostra com bom desenvolvimento, conforme apresenta o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (Índice firjan de desenvolvimento municipal, 2016).

O IFDM acompanha, anualmente, o desenvolvimento socioeconômico dos municípios brasileiros nas áreas de emprego, renda, saúde e educação, e, em 2016, trouxe o município de Cachoeiro de Itapemirim como ocupante da 12ª posição no quesito de município desenvolvido, entre os 78 municípios do estado do Espírito Santo. Apresentou-o, também, na posição 860ª entre os mais de 5.000 municípios de todo o país. Assim, podemos notar que este é um município considerado desenvolvido entre os demais.

Porém, em relação à educação, assim como os demais municípios, cidades, estados e mais, o município de Cachoeiro de Itapemirim também apresenta índices de dificuldades na aprendizagem. E, entre os que apresentam tais dificuldades, encontram-se os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Então, para um melhor funcionamento educacional no local, essas dificuldades precisam ser identificadas e devidamente corrigidas, para que possam ser evitadas ou, ao menos, reduzidas. É necessário intervir nas dificuldades de aprendizagem, sendo essa intervenção aplicada já no início do aprendizado e da escolaridade das crianças, impedindo, assim, dificuldades futuras.

Portanto, o presente trabalho é desenvolvido objetivando entender e identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, os do 4º ao 5º ano, no Colégio Jesus Cristo Rei, do município de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo.

Dessa forma, com o interesse em conhecer e compreender a forma como se detecta e se intervém nas dificuldades de aprendizagem, surgiu o estudo a seguir, focando-se nos problemas do cotidiano escolar. Logo, busca-se encontrar e analisar as formas pelas quais são feitos os diagnósticos dessas dificuldades estudantis infantis, assim como uma forma de se evitar ou reduzir tais dificuldades, promovendo, assim, um melhor ensino e aprendizado aos educandos.

Mesmo que seja um município melhor desenvolvido, com mais habitantes e um grande espaço, Cachoeiro de Itapemirim não deixa de apresentar certas dificuldades entre seus estudantes com relação ao aprendizado. Consistindo em um município que conta com 199 escolas municipais, sendo que destas, 67 são escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais, e 41 são escolas de Ensino Fundamental dos anos finais, é comum que muitos de seus estudantes apresentem ou venham a apresentar limitações no aprendizado.

Assim, é de grande importância que essas limitações sejam diagnosticadas. Então, o presente estudo busca conhecer e analisar os modelos e formas de diagnósticos que se aplicam aos estudantes dos anos iniciais das escolas de Ensino Fundamental no município em questão.

De tal modo, pensando em uma situação onde possa ocorrer problemas na educação municipal e estadual, acarretando até mesmo em problemas na educação nacional, o presente trabalho foca-se em pesquisar as formas de diagnósticos aplicados para identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes das escolas de Ensino Fundamental, principalmente os dos anos iniciais, em Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo, assim como as formas de se intervir em tais dificuldades.

Baseando o estudo na individualidade e particularidade de cada estudante, ou seja, considerando que cada estudante entende e apreende de forma única, pois possui suas próprias aptidões mentais, reações emotivas, preferências relacionadas a atividades e formas de ensino e, principalmente, sua capacidade de aprender. Por esse motivo, não há a possibilidade de se investigar de forma homogênea, apenas, individualizada.

Devido ao fato de cada estudante compreender de forma única, por suas diferenças individuais, seus caracteres psicológicos, biológicos, culturais e políticos, deve ser-lhes permitido, assim como aos professores, ter uma ampla visão metodológica daquilo que lhe será apresentado, em função de suas necessidades, interesses e peculiaridades.

Por isso o profissional em educação precisa estar constantemente ativo nos avanços da educação para que possa sempre oferecer uma melhor qualidade em seu serviço, sendo que é função do educador se adequar metodologicamente a cada um desses fatores para que possa passar o conhecimento de forma que diferentes alunos possam compreender.

Para que um professor possa alfabetizar, ele deve impulsionar seus alunos para que transpassem por todo o processo do letramento, assim, conduzindo-os a ler e escrever. É essencialmente importante que o estudante desenvolva já de início essa capacidade, pois o ajudará a adentrar cada vez mais na compreensão do mundo ao seu redor.

A educação, então, se mostra de grande importância ainda, e principalmente, nos anos iniciais, o que deve ser motivo para que constantemente busque-se uma melhora desta. Esta melhora é esquadrihada em âmbito nacional, partindo do menor para o maior, isto é, a partir da melhora educacional nos pequenos municípios e cidades, pode-se alcançar uma melhora estadual e nacional.

Portanto, buscando-se um aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, criou-se a Coleção Educadores MEC, que é uma produção de educadores e pensadores da educação, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, universidades e Unesco. Esta plêiade de educadores, além de favorecer tal aprofundamento buscado, contribui para a inseparável união entre a teoria e a prática, algo de grande necessidade na educação.

Assim, por meio de uma pesquisa de metodologia descritiva e enfoque qualitativo, com a contribuição de teóricos como Buzzo, Schetinni Filho, Novoa, Lecours, Vianin, Pain, Padilha, Freire, García Nieto, Feinsstein, Mollá, Coll, Marchesi e Palacios, Pereira, Fonseca, Weiss, Visca, Sánchez e Tomás, Costa, Brizuela, Ciasca, Ainscow, Almeida, Becker, Borsani e Gallichio, Behrens, entre outros, desenvolve-se o trabalho a seguir. Dividir-se-á, então, o presente estudo em nove capítulos, onde serão tratados os objetivos apresentados anteriormente.

O primeiro capítulo consiste em discorrer, através de uma fundamentação adequada, acerca dos objetivos da pesquisa. O Segundo capítulo se debruça sobre o aprender como direito de todos, além de apresentar as análises educacionais que merecem reflexões.

O capítulo seguinte busca tratar os modelos diagnósticos, que são o clínico, educativo e inclusivo, apresentando, também, o modo de se detectar as dificuldades de aprendizagem e os procedimentos usados na intervenção pedagógica destas.

No capítulo quatro serão descritas as dificuldades de aprendizagem, as condições necessárias para a aprendizagem, a atuação dos sistemas cerebrais, a visibilidade que tais dificuldades dão ao fracasso escolar e as mais conhecidas dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, a disgrafia, a dislalia, o TDAH e a discalculia.

Já o quinto capítulo abordará as dificuldades de aprendizagem e os métodos de ensino.

O sexto capítulo mantém seu foco naquilo que é de encargo da escola contemporânea, analisando a formação do educador e a gestão e coordenação pedagógica operantes.

O capítulo sete irá discorrer sobre todos os passos da pesquisa, incluso também a escolha do tema e sua execução, com seus instrumentos, participantes e discriminação do local de estudo, assim como outras informações que se mostraram relevantes na compreensão do

trabalho e dos métodos utilizados na obtenção das respostas oferecidas às questões levantadas no estudo. Por fim, os últimos capítulos apresentarão os resultados obtidos ao final do estudo.

O que se espera alcançar ao fim do estudo é uma compreensão do porquê muitos estudantes concluem o ensino fundamental com pouca alfabetização, ou, muitas vezes, sem serem de fato alfabetizados. Isso, para a educação, se mostra como um fracasso, e é um dos mais graves problemas do sistema educacional brasileiro. Porém, nota-se que uma das causas de tal fracasso é, justamente, o fato de as dificuldades de aprendizados não serem devidamente identificadas e prevenidas ou evitadas de maneira a resolver o problema. Esta é, então, a pesquisa do estudo a seguir.

1.1 Objetivo

Com o intuito de apresentar e resolver o propósito do presente trabalho, facilitando seu desenvolvimento, dividiu-se seus objetivos em:

1.1.1 Objetivo geral

Analisar como ocorre o diagnóstico e a intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na Escola Jesus Cristo Rei, de Cachoeiro de Itapemirim – ES.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar e analisar, em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no início do ano letivo, quais são os modelos diagnósticos aplicados pela escola para que essas dificuldades sejam descobertas;
- Determinar a opinião dos professores sobre os processos diagnósticos propostos pela escola aplicados aos educandos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental;
- Analisar as propostas de intervenção às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, advindas dos docentes;

- Analisar as propostas de intervenções às dificuldades de aprendizagem propostas pela escola e pelos docentes;
- Propor um modelo de diagnóstico que assessore a detecção das dificuldades de aprendizagem e contribua na intervenção destas.

Dentro desta conjuntura e com o desenvolvimento desta pesquisa, espera-se prestar relevante contribuição para as reflexões e problematizações acerca das questões que envolvem o tema Modelo de Diagnóstico Escolar.

2. O APRENDER COMO UM DIREITO DE TODOS

É de grande importância que a população passe pela fase de ensino que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, pois estes impulsionam os indivíduos a uma formação habitual e indispensável na medida em que esta educação forma os cidadãos e lhes proporciona maiores expectativas em trabalhos ou estudos futuros. A responsável por cuidar da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio é a Secretaria de Educação Básica do Brasil.

Esta elabora conselhos e diretrizes focados na constante melhoria da educação no país. Tais diretrizes, em sua elaboração, contam com a contribuição dos conselheiros, representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do Conselho Nacional de Educação (CNE), além de especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação (MEC) e representantes de entidades que representam os trabalhadores em educação, sendo os que participaram de seminários, debates e audiências públicas para a promoção do aperfeiçoamento da educação nacional. Assim, busca-se suprir as demandas educacionais que são geradas pelas transformações sociais e econômicas, além da acelerada produção de conhecimentos (Ministério da educação, 2013).

Ao se aperfeiçoar a Educação Básica, procura-se reduzir a quantidade do fracasso escolar por parte das crianças do Ensino Fundamental, em especial, nos anos iniciais. Assim, conseqüentemente, reduz-se também a quantidade de insucesso destes estudantes em seu futuro escolar, o que permite mais cidadãos alfabetizados. Dessa forma, a atenção prestada às crianças dos anos iniciais em sua aprendizagem mostra-se de grande importância, não só nessa fase de suas vidas, mas em toda sua vida, incluindo sua fase adulta e seu processo de formação como cidadão.

O âmbito escolar é um dos aspectos mais importantes na vida de um cidadão, uma vez que nela são depositadas as mais profundas expectativas para um mundo melhor. A dimensão da escola ultrapassa o sentido de formação científica e torna-se um alicerce para ascensão social. Por isso, quando algo não vai bem ao processo de aprendizagem, surge o sentimento de fracasso, resultante desta dificuldade de aprender (Mota, Santos, Alves, Souto, Narcizo & Lopes, 2016, p.3).

No Brasil, como apresenta Mourão e Esteves (2013), ao citar Fini e Calsa (2006) e Sisto e Martineli (2006), tem havido um crescimento do fracasso escolar no Ensino Fundamental,

principalmente na última década. Em 2007, uma pesquisa do Instituto Paulo Montenegro, apresentou dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) relacionados à leitura, à escrita e à matemática, apontaram apenas 27% da população brasileira considerada plenamente alfabetizada.

Apenas no Ensino Fundamental, em 2012, o Brasil contava com um total de 30.358.640 alunos matriculados, segundo o Censo Escolar. Destes alunos, 54% estavam matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira, 2012).

Infelizmente, mesmo com a grande quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais, ainda são grandes os desafios enfrentados pelo Brasil quanto às dificuldades apresentadas por esses alunos.

Diante de tais problemas, pensa-se que se deve investir em uma melhoria na qualidade do ensino e nas competências de quem ensina. Assim, almeja-se obter maior sucesso escolar, sobretudo, dos estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais, sendo esta a etapa mais importante da vida de um indivíduo no quesito de aprendizagem para que seja devidamente alfabetizado.

A escola precisa voltar a ser valorizada pelos alunos como um local importante para proporcionar-lhes uma melhor qualidade de vida. Pesquisa realizada por Costa e Koslinski (2006) indica que as experiências de escolarização percorridas pelos alunos, suas vivências no âmbito intraescolar exercem papel relevante na atitude de maior ou menor valorização conferida à escola e, portanto, no comportamento, mais ou menos ‘construtivo’ desenvolvido pelos estudantes, diante da instituição escolar. Segundo os autores, essa constatação remete à necessidade de políticas públicas de valorização escolar e de mudanças nos estímulos culturais para um grupo etário que se configura cada vez mais como um segmento importante de mercado, considerando a adoção de identidades múltiplas por parte dos estudantes (Mourão & Esteves, 2013, p.498-499).

Além de uma maior valorização da escola por parte dos alunos, dos professores, de toda a equipe pedagógica, inclusive das famílias dos alunos, do Estado e do Governo, é essencial, para se alcançar o sucesso escolar, que os problemas de aprendizagem sejam discutidos, e buscados subsídios para entender e ajudar o aluno que se encontra desajustado. Para tal, o ponto de partida para a resolução desses problemas é analisa-los por meio do diagnóstico dos

alunos e professores, sendo, estes, sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem (Mota, Santos, Alves, Souto, Narcizo & Lopes, 2016).

Davis (1994, p.20) apresenta a aprendizagem como o “processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece”. Partindo desse contexto, pode-se entender que a criança aprende não apenas no ambiente escolar, mas em seu meio familiar, conforme sua relação com a família, em contato com as pessoas que considera de significância para si e em contato com as experiências de seu cotidiano no meio social. Isso pode mesmo ser visto no dia-a-dia de qualquer pessoa.

De tal modo, com tantas formas de se influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem de uma criança, vê-se o quão fundamental é que esta criança viva em um bom ambiente, tanto familiar quanto comunitário, o que pode lhe auxiliar no sucesso escolar. Para o sucesso escolar, deve-se atentar para os problemas que causam seu fracasso.

Um fator de grande relevância que requer bastante atenção é que a rede pública, por vários motivos, tem grande dificuldade em fazer com que as crianças permaneçam na escola. É preciso desenvolver práticas que as mesmas sejam motivadas e que sintam prazer em ir à escola para absorver o conhecimento formando sua própria opinião. Os professores evidenciam que o fator da deficiência tem um crescimento na alfabetização, muitas das vezes excluindo os educandos por julgar ter ‘pouca inteligência’” (Mota, Santos, Alves, Souto, Narcizo & Lopes, 2016, p.4)

O conhecimento é algo fundamental e de extrema importância na vida das pessoas. Então, elas precisam querer aprender. Para obterem tal desejo de aprender, o conhecimento não deve ser algo complexo e penoso, mas prazeroso, satisfatório e constante. Aprender, ou adquirir conhecimento, não é algo que acontece por obrigação. O estudante não pode ser obrigado a compreender algo, mas estimulado a tal aprendizagem, ele deve querer melhorar o seu conhecimento, tornando-se, assim, mais capacitado.

Segundo a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação é um direito de todos, dever da família e do Estado, que tem por finalidade preparar o educando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assim, a Educação Básica no Brasil é norteadada pela Lei nº 9.394/96, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que teve sua aprovação em 26 de junho de 2014, pelo Congresso Nacional.

No Brasil, os atuais 14 anos de escolaridade compulsória, compreendidos entre o ensino fundamental e o ensino médio, são denominados “educação básica”. O termo é inovador no direito educacional brasileiro. Introduzido originalmente pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), designa os 14 anos de educação compulsória e gratuita, dos 4 aos 17 anos, estabelecidos pelo artigo 208, I, da Constituição Federal, com a redação da Emenda Constitucional nº 59/09, assegurada sua oferta gratuita inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. A Lei nº 9.394/96 é modernizadora e inédita em vários aspectos. Ao romper com as rígidas prescrições da legislação anterior, insinua a possibilidade de haver uma revisão das posições do Estado ante questões recorrentes no ensino brasileiro, tais como descentralização e controle das atividades, financiamento da educação pública, competências normativas e executivas nos diversos sistemas de ensino, regime jurídico das instituições públicas e sua autonomia frente aos governos mantenedores, dentre outros (Ranieri & Alves, 2018, p.15).

Conforme apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 3º, inciso II (p.7), “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Dessa forma, é essencial que o educador execute sua função de ensinar, e o educando, de aprender, respeitando, como princípio, sua liberdade de aprender. É fundamental que o educador, no processo de ensinamento, possua uma abordagem que priorize o total entendimento, ou seja, ele deve visar a todos os estudantes, suas necessidades e limitações no aprendizado. Como educador, ele deve ensinar respeitando e proporcionando ao estudante a liberdade de aprender, só assim pode fornecer uma aprendizagem significativa.

A sala de aula é o espaço privilegiado de negociações e de produção de novos sentidos e significados a respeito, principalmente, dos diferentes conceitos escolares. Isso acontece em uma rede interativa complexa em que se tornam presentes e se atualizam a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal. Do professor, espera-se que conduza o seu grupo de alunos, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolvem as situações de aprendizagem que planejou (Tunes, Tacca & Júnior, 2005, p.689).

Nesse andar, complementa-se que o papel do professor é fundamental no processo da educação de uma criança. Aprender é um direito de todos, e o professor deve cooperar para o cumprimento desse direito, em especial, na vida das crianças. Uma criança que obtém sucesso durante o seu processo de aprendizagem, muito provavelmente, pode vir a obter

sucesso em sua formação futura, ou seja, tornar-se um bom cidadão, em se tratando do convívio social. Ainda segundo Tunes, Tacca e Júnior (2005, p.690), “no convívio social, a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam a atividade psíquica dos participantes da relação”.

Aprender é um fator de grande importância, pois a aprendizagem constrói a estrutura cognitiva. No entanto, uma teoria, denominada Teoria de Ausubel (1976), afirma que quando a aprendizagem significativa não se efetiva, os alunos tendem a utilizar a aprendizagem mecânica, ou seja, eles *decoram* o conteúdo aplicado. Assim, não sendo, este conteúdo, significativo para o aluno, ele o armazena de maneira isolada, podendo até mesmo esquecê-lo logo em seguida, como, por exemplo, estudantes que *decoram* o conteúdo para a prova, mas o esquecem assim que esta termina.

Entende-se, então, que aqueles que se dispõem a aprender de forma mecânica, acabam não aprendendo realmente, sendo aqueles que mais reprovam e para os quais é indispensável utilizar estratégias que contemplem oportunidades de aprendizagem significativa (Paula & Bida, 2008).

Analisando tal situação, encontra-se um problema, ou seja, por vezes, alunos, e até mesmo professores, acreditam que o ensino se efetivou por causa da aprendizagem mecânica. Este, porém, é um engano, que ocorre quando o aluno consegue reproduzir nas avaliações o conteúdo que lhe foi transmitido pelo professor, mas ele não o aprendeu. Isso faz com que muitos educandos sejam aprovados para a série seguinte sem ter de fato aprendido (Paula & Bida, 2008).

Assim como é de grande importância que as dificuldades e distúrbios de aprendizagem apresentados pelos alunos sejam identificadas e diagnosticadas para serem devidamente intervindas, é importante que tais alunos, que utilizam a aprendizagem mecânica, sejam identificados, pois estes atuam para o fracasso escolar. Então, a melhor forma possível de se identificá-los é pela atuação do professor, que está diariamente com seus alunos, conhecendo-os e analisando suas dificuldades.

No conceito de aprendizagem é fundamental a compreensão de um importante aspecto, sendo, este, a premissa de que ninguém aprende se não estiver motivado. Assim, a motivação compreende um papel muito importante na aprendizagem, pois o psiquismo humano possui o caráter intencional de aprender. Dessa forma, a aprendizagem relaciona-se com o comportamento de cada indivíduo (Semkiw, 2014).

A aprendizagem é um processo de mudanças sucessivas e interativas que estão complexamente interligadas, uma vez que uma aprendizagem depende e leva à outra, pois o indivíduo, quando aprende, modifica o seu comportamento por meio da auto-organização neuronal, sendo que essas organizações levam à novas aprendizagens. [...] Aprender seria, portanto, o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem suas competências e habilidades, apreendem os conhecimentos acumulados e, a partir daí, modificam o seu comportamento e experiências (Semkiw, 2014, p.17-18).

Alguns autores, porém, como Jean Piaget e Vygotsky, apresentam um conceito mais abrangente de aprendizagem. Piaget teoriza o conhecimento que ocorre pelo processo de equilíbrios cognitivos sucessivos, que se efetivam pelo esquema de assimilação e acomodação de objetos e situações, por meio do aprender a “fazer sabendo”, segundo o desenvolvimento das estruturas mentais do indivíduo. Assim, o autor dá ênfase ao desenvolvimento cognitivo (Semkiw, 2014).

Em relação a Piaget, Palangana (1994, p.69) leciona:

Piaget distingue a maturação, destacando que a maturação é baseada exclusivamente em processos fisiológicos e distingue aprendizagem de conhecimento, pois, para ele, o conhecimento se define pela soma de coordenações que, tendo passado por um lento processo de desenvolvimento, encontram-se disponíveis para o organismo em determinado estágio. Já o conceito de aprendizagem, em sentido estrito, está diretamente vinculado às aquisições que ocorrem fundamentalmente, das contribuições provenientes do meio externo. Dessa forma, Piaget diferencia, também, a aprendizagem do processo de equilíbrio que regula o desenvolvimento de esquemas operativos de acordo com as contribuições internas do organismo. Toda aprendizagem pressupõe a utilização de mecanismos não aprendidos, ou seja, pressupõe a utilização de um sistema lógico (ou pré-lógico) capaz de organizar novas informações. Este sistema encontra-se, justamente, no terreno da equilíbrio.

Já em relação a Vygotsky, a aprendizagem consiste em um:

Processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a independência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo utilizado em russo (*obuchenie*) significa algo como ‘processo de ensino-aprendizagem’, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as

pessoas. Pela falta de um termo equivalente em inglês, a palavra ‘obuchenie’ tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem e, assim, re-traduzida para o português (Oliveira, 1993, p.57).

Segundo Semkiw (2014, p.16), “no âmbito da Psicologia da Educação, o fenômeno da aprendizagem adquire um papel relevante no desenvolvimento ontológico do ser, uma vez que uma grande parcela do comportamento humano resulta desse fenômeno”.

É um fato que, ao longo da existência, os humanos aprenderam e ainda aprendem grande quantidade de coisas em suas necessidades. Assim, para compreender tal fenômeno da aprendizagem, é importante, primeiramente, que sejam compreendidos alguns conceitos, por ser um fenômeno complexo.

Alguns autores conceituam a aprendizagem como um fenômeno comportamental, que é influenciado pela experiência e pelos esforços realizados por aquele que aprende no sentido de sua adaptação e ajustamento a uma nova situação que lhe é imposta (Semkiw, 2014).

Assim sendo, é importante que o professor tenha uma compreensão do que é a aprendizagem e do processo pelo qual os alunos passam ao aprender, isso o permite aproximar-se mais adequadamente de forma a passar o devido conhecimento. Possuindo aludida compreensão, ele pode melhor desenvolver planos e metas de ensino que possam alcançar a todos os seus alunos, inclusive os que possuem maiores dificuldades de aprendizagem.

É necessário, ao educador, a habilidade de impulsionar o estudante ao desejo de crescer intelectualmente. Assim, ele precisa elencar metas e sonhos na mente de seus estudantes e fazê-los quererem alcançar tais metas, realizarem-se por si mesmos. Logo, ao querer buscar suas realizações pessoais e profissionais, sentindo prazer em percorrer determinado caminho, e não obrigação, o estudante cria em si o desejo de mudar sua realidade.

Para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente, seu pensamento. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com o modo de pensar do aluno. É nesse sentido, portanto, que podemos afirmar que o aluno dirige o seu próprio processo de aprender. Essa ideia é a que se apreende de Vygotski quando examina teoricamente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal (Tunes, Tacca & Júnior, 2005, p.691).

Tunes, Tacca e Júnior (2005) apresentam algumas afirmações de Vygotski (2003) em relação ao papel tanto do aluno quanto do professor. Segundo sua primeira afirmação, “não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria existência” (Vygotski, 2003, p.75).

Adiante, o autor afirma, “por isso, o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado” (Vygotski, 2003, p.79). Tal pensamento, porém, recebeu diversas críticas.

Atualmente, é comum se pensar que a educação pode moldar as pessoas, principalmente em sua fase de infância. No entanto, é fundamental se levar em consideração a grande diversidade de pessoas, assim como seus modos de agir e pensar. Assim, a educação deve ser baseada nessa diversidade, incluindo a todas as pessoas, sejam estudantes com dificuldades de aprendizagem ou não, estudantes com alguma limitação física ou não, e quaisquer tipos de pessoas.

Dessa forma, com o intuito de melhorar a educação, abrangendo a todas as pessoas e suas diferenças, projetos, programas e mais, têm sido criados para estabelecer leis e diretrizes relacionadas a educação do país.

O projeto nacional do Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, criado, em 2014, pelo Ministério da Educação, MEC, tem o intuito de determinar diretrizes e bases, metas e estratégias para a política educacional do decênio, subdividindo-se em quatro grupos. Dentre esses grupos, considera-se os dois primeiros de importância relevante na compreensão do presente estudo.

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que, assim, promovam a garantia do acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais. O segundo grupo de metas diz respeito, especificamente, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade (LEI N° 3.005/2014 – PNE).

A educação brasileira também dispõe das normativas oriundas do arcabouço legal que é encontrado na Constituição da República Federativa do Brasil (CF) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Desta maneira, o art. 53° da Lei n° 8.069/90, do ECA, assegura que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua

pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Ainda neste mesmo artigo, em seus incisos I e II, esta lei garante à criança e ao adolescente “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “direito de ser respeitado por seus educadores”. Deve-se, então, haver igualdades no ensino, ou seja, uma maior integridade e inclusão. Igualmente:

O funcionamento de cada escola condiciona a viabilidade das práticas integradoras. Mesmo que existam orientações gerais que facilitam ou dificultam a resposta aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, não há dúvidas de que cada escola tem ampla margem para avançar no sentido de uma maior inclusão (Coll, Marchesi & Palacios, 2004, p.43).

Na mesma senda, pode-se compreender que assumir a diversidade não é uma tarefa simples, pois a diversidade é a qualidade daquilo que é diverso, diferente e variado. No entanto, é muito importante que tais diferenças e desigualdades sejam trabalhadas, com o intuito de alcançar a maior inclusão social, sendo essa inclusão de grande relevância dentro das escolas. É fato que as escolas inclusivas não surgem da noite para o dia, e sim vão surgindo de pouco à pouco, fazem parte de todo um processo. Dessa forma, é preciso ter a consciência dos objetivos que se busca e espera alcançar, assim como o tipo de estratégias que devem ser impulsionadas (Coll, Marchesi & Palacios, 2004, p.45).

É necessário, então, a compreensão de que, apesar de diferentes, os seres humanos são idênticos em suas características físicas, sociais e cognitivas. Assim, a cada um deve ser garantido o acesso a uma vida digna e plena, merecendo compromisso, responsabilidade, respeito e educação.

Ao se falar da garantia do acesso à educação, fala-se da garantia de uma educação para todos, assim, a educação é um direito de todos, sendo este direito estabelecido em lei. O acesso à educação básica como um direito de todos traz a garantia de um futuro melhor, não só para os indivíduos, como para todo o país.

Esse direito, atualmente, é garantido por praticamente todos os países do mundo, pois tal princípio é indispensável para políticas que buscam a participação de todos os cidadãos no espaço social.

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de

1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (Cury, 2002, p.246).

A educação, por se tratar de um direito reconhecido, tem como primeira garantia o dever de ser inscrito em lei de caráter nacional (Cury, 2002), assim como é estabelecido na Constituição Federal, em seu artigo 5º.

As instituições educativas são, sem dúvida, um âmbito propício para a formação de valores; por favorecer as crianças no reconhecimento da diversidade como condição inerente ao humano, junto ao enriquecimento que promove as diferenças, é uma responsabilidade da escola inclusiva (Bruzzo, 2010, p.5).

Ainda que a atual realidade mostre, muitas vezes, o contrário, podemos ver profissionais da educação afirmando ser, a escola em que atuam, aberta à diversidade. Uma escola dessa forma, que reconhece e assume a diversidade, também possui a obrigatoriedade de garantir o término do ensino aos seus estudantes com oportunidades igualitárias em seu futuro, no que diz respeito ao desenvolvimento de suas capacidades sociais e intelectuais. Ainda segundo Bruzzo:

Aprender é uma atividade humana que nos acompanha toda a vida, que nos permite conquistar a humanidade, o próprio corpo, a linguagem, os conhecimentos socialmente válidos e nos transforma em membros ativos da nossa cultura. Toda pessoa é capaz de aprender satisfatoriamente se contar com recursos suficientes para poder fazê-lo (Bruzzo, 2010, p.96).

Assim, o aprender é um exercício de cidadania que visa preparar o cidadão para o convívio em sociedade. Esse exercício deve ser imposto às pessoas desde seus anos iniciais, para que, ainda crianças, passem a evoluir intelectualmente (Romero, 1993).

No Brasil, segundo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a taxa de aprovação dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular, em geral, tem apresentado bons resultados, mantendo-se constante em uma taxa entre 88,0 a 95,0, no período de 2009 a 2017. No estado do Espírito Santo a taxa de aprovação total, em 2017, se mostrou em uma média alta, sendo 94,1. E, em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular no município de Cachoeiro de Itapemirim – ES, os resultados alcançados podem ser vistos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Ensino fundamental regular – Anos iniciais
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Cachoeiro de Itapemirim – ES							
Taxa de Aprovação – 2017							
	1° ao 5° Ano	1°	2°	3°	4°	5°	Indicador de Rendimento (P)
Estadual	94,0	97,4	98,2	87,7	92,0	96,4	0,94
Municipal	92,0	99,3	99,8	80,8	88,6	93,9	0,92
Pública	92,8	98,6	99,2	83,4	90,0	95,0	0,93

Fonte: Portal INEP

Pode-se ver, a partir do quadro acima, que o ensino no município de Cachoeiro de Itapemirim apresenta-se em um bom nível e qualidade, com uma faixa de altas notas nos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular. Também, segundo o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM), responsável pela divulgação do ranking das cidades brasileiras de acordo com informações de sua educação, saúde, emprego e renda, em 2016, apresentou o município de Cachoeiro de Itapemirim como um município com alto desenvolvimento em relação à sua educação e ensino, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – IFDM – Cachoeiro de Itapemirim



Fonte: IFDM – Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal

O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica por quê, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes. Os conhecimentos que se transmite e se recriam na escola, ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos (Brasil, 1997, p.34).

No IFDM Consolidado, nesse mesmo ano, o município se apresentou na 12^o posição entre os municípios mais desenvolvidos do Estado do Espírito Santo, e na posição 860^o entre os municípios mais desenvolvidos do país.

No entanto, por mais que o município se mostre com um bom desenvolvimento em relação à educação no quesito geral, ao se tratar a questão de forma específica podemos encontrar dificuldades na aprendizagem de alguns alunos, sendo, também, provável de acontecer que alguns finalizem a escola sem, de fato, terem sido alfabetizados. Quanto a isso, Perrenoud questiona: “...para que serve ir à escola nove ou dez anos, se alguns saem dela sem ler fluentemente?” (Perrenoud, 2001, p.20).

3. MODELOS DIAGNÓSTICOS

No início do processo de aprendizagem da criança, pode ocorrer desta vir a apresentar determinadas dificuldades, seja no aprendizado da leitura, da escrita ou cálculo. Tais dificuldades, normalmente, dividem-se em dois tipos, sendo elas as dificuldades escolares (DE), que se relacionam a problemas de origem e ordem pedagógica, e os distúrbios de aprendizagem (DA), que se relacionam a uma disfunção no Sistema Nervoso Central (SNC).

Esta última é caracterizada por uma falha no processo de aquisição e desenvolvimento das atividades escolares. Além destas, porém, há também o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), que também é apresentado como uma das dificuldades na aprendizagem enfrentada pelas crianças, já que os sintomas de desatenção e problemas de comportamento também interferem no processo de aprendizagem em sala de aula (Lima, Mello, Massoni & Ciasca, 2006).

No ambiente escolar, há a extrema necessidade de identificação dos chamados distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, pois é por meio da identificação destes que se pode reduzir o fracasso escolar. Assim, muitos estudiosos, pesquisadores, pedagogos, educadores e outros, buscam meios de se identificar tais dificuldades, diagnosticando-as, para que, assim, possam ser solucionadas.

Barbosa (2015), em sua tese, busca apresentar o modo como as dificuldades de aprendizagem são percebidas e diagnosticadas pela equipe escolar, o modo como são trabalhadas no contexto da sala de aula, o modo como são entendidas pelos pais dos alunos que possuem tais dificuldades e, por fim, como elas interferem na vida desses alunos.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores e gestores educacionais é a dificuldade apresentada pelos alunos ao aprender e absorver um conteúdo. Dessa forma, é essencial que tais dificuldades sejam diagnosticadas e intervindas. Estudiosos e pesquisadores têm desenvolvido medidas a partir da coleta e análise de dados e relatórios relacionados aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem com o intuito de entender essas dificuldades e encontrar o melhor meio de intervi-las.

Partindo desse objetivo, passaram a ser desenvolvidos modelos de diagnósticos voltados à dificuldade e distúrbios de aprendizagem, com o auxílio de profissionais e especialistas das áreas educacionais, pedagógicas, psicológica, além de profissionais da área da medicina e outros.

O intuito do diagnóstico de dificuldades de aprendizagem é encontrar o motivo e a causa de determinada dificuldade que impede um aluno de compreender o conteúdo que lhe é passado pelo educador. Como assentam Costa e Penco (2009, p.2), o diagnóstico tem como objetivo “identificar quais são os tipos de dificuldades de aprendizagem que são detectadas no acompanhamento pedagógico; orientar pais e professores para possíveis encaminhamentos e procedimentos com especialistas” entre outras coisas.

Um diagnóstico adequado permite uma intervenção de forma adequada e, assim, amenizar as dificuldades de aprendizagem de cada criança.

O trabalho de Educação Escolar se desenvolve através do processo ensino-aprendizagem e de todos os seus determinantes, sendo assim há um ponto muito importante na prática psicopedagógica que é a busca do diagnóstico do porquê da criança(s) ou adolescente(s) não conseguirem aprender dentro dos padrões pré-estabelecidos pela escola, família e sociedade. Quando remetemos às dificuldades ou problemas de aprendizagem, alguns aspectos tem que ser levados em conta como: *a constituição do sujeito* (física, psicológica, necessidades especiais, afecções cerebrais – lesões herdadas ou adquiridas por distúrbios metabólicos, cromossômicos, etc.); *o desejo do sujeito* (motivação pessoal, familiar ou social); *a família do sujeito* (estrutura e dinâmica familiar, nível de autonomia na família, nível sociocultural, relação da família com a escola e papéis assumidos na configuração familiar); e *a escola* (estrutura, organização material, de conteúdo e pessoal) (Uhlmann, Cipola & Júnior, 2018, p.224).

O diagnóstico mostra-se essencial, então, ao se falar de dificuldades de aprendizagem. É por meio dele que pode ser encontrado o problema exato que interfere na aprendizagem do aluno, assim como encontrados os meios devidos para o tratamento desse problema. Segundo Osti (2012), o diagnóstico da dificuldade de aprendizagem,

[...] deve ser feito por uma equipe interdisciplinar envolvendo o médico da criança, um pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta, envolvendo também o professor e a família. Somente através de uma anamnese realizada com a família da criança, caracterizando a queixa apresentada pelo professor, fazendo um exame clínico que procure investigar possíveis disfunções neurológicas no sistema nervoso central, uma avaliação psicopedagógica que identifique o nível e as condições de aprendizagem dessa criança e de um exame psicológico, objetivando analisar características pessoais, patologias, é que será possível ter a certeza e comprovar uma dificuldade de aprendizagem ou um distúrbio de aprendizagem (Osti, 2012, p.56).

Logo, pode-se entender que por mais que o professor e a família da criança que apresenta a dificuldade ou o distúrbio de aprendizagem sejam importantes no diagnóstico desta, toda a equipe pedagógica, assim como médicos, psicólogos e terapeutas devem estar presentes.

Para um correto diagnóstico também é importante entender o que são as dificuldades de aprendizagem. “Dificuldades de aprendizagem são problemas neurológicos que afetam a capacidade cerebral para entender, recordar ou comunicar a informações” (Costa & Penco, 2009, p.3).

Muitos especialistas afirmam que as crianças vão mal na escola quando apresentam alguma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem que não foi, ainda, identificado, pois a estas crianças ainda não foi dado o tratamento para tal dificuldade ou distúrbio. Muitas vezes, elas são rotuladas pelos adultos como de pouca inteligência, como uma criança insolente ou preguiçosa, e que esse é o motivo de seu baixo rendimento escolar, porém, não buscam identificar o real motivo para tal.

Não se pode avaliar o comportamento dessas crianças sem considerar suas condições de sobrevivência, pois seu comportamento resulta da relação potencialidades do indivíduo versus condições ambientais. Se fatores ambientais forem considerados, outra será a avaliação do comportamento das crianças que, de deficientes, passarão a ser heróis: apesar das circunstâncias adversas, conseguem se estruturar minimamente (Pacheco, 2005, p.50).

Algumas dificuldades de aprendizagem se apresentam de forma tão sutil que nem mesmo parecem existir na vida de uma criança, mas ainda assim acabam interferindo na aprendizagem desta. Por vezes um distúrbio pode se apresentar como uma dificuldade quanto a uma matéria, e acabar gerando uma inteligência excepcional em outra.

Por conseguinte, uma mesma criança pode ser capaz de entender tudo em relação a determinado assunto sem nem mesmo ser capaz de aprender todas as letras do alfabeto. Isso faz com que muitos adultos não relacionam um distúrbio a essa criança, mas desatenção e desmotivação quanto ao conteúdo que ela não consegue aprender (Costa & Penco, 2009).

Barbosa (2015), ainda em relação ao diagnóstico da dificuldade de aprendizagem, cita García (2010). Segundo a autora:

García (2010) também reforça que o diagnóstico da dificuldade deve ser feito de maneira diferenciada em relação aos outros transtornos próximos, pois uma pessoa pode possuir, além da dificuldade, outro transtorno, e por isso é necessário classificar ambos, sabendo que se tratam de dois transtornos superpostos. Alguns exemplos são:

- O transtorno por déficit de atenção e hiperatividade (*attention deficit hyperactivity disorder: ADHD*);
- Os transtornos da fala [...], como a gagueira e a linguagem confusa;
- outros transtornos da infância, meninice ou adolescência, como o mutismo seletivo ou o transtorno por déficit de atenção indiferenciado;
- A deficiência mental ou os transtornos generalizados do desenvolvimento (Barbosa, 2015, p.15-16).

Por isso, para intervir nas dificuldades e distúrbios de aprendizagem deve-se primeiramente identificar qual dificuldade ou distúrbio está sendo apresentado pela criança em questão. Muitas vezes, uma criança com dificuldades pode não ter um distúrbio de aprendizagem, mas apenas uma dificuldade escolar, como pode ocorrer. Para essa correta identificação, o diagnóstico tem papel fundamental. Por meio deste, pode-se compreender o meio mais adequado para o tratamento da presente dificuldade.

Sem embargo, é significativo se levar em consideração que existem demais fatores que podem contribuir para uma dificuldade de aprendizagem apresentada por um aluno.

[...] fatores como desigualdade social se misturam com alguns outros aspectos que interferem no processo de aprendizagem, gerando alterações que podem ser confundidas com DA (Dificuldade de Aprendizagem), como, por exemplo, dificuldades inerentes às etapas do processo de desenvolvimento da criança, obstáculos próprios ao conteúdo que está sendo ensinado, precariedades das condições funcionais e estruturais da escola. Outro aspecto que deve ser considerado quando se discute DA é o fato de que a leitura e a escrita quase não fazem parte das atividades cotidianas de crianças da escola pública no Brasil. (Pacheco, 2005, p.48).

Existem, então, vários fatores que cooperam com as dificuldades de aprendizagem, assim, os modelos diagnósticos visam a identificação desses fatores para um tratamento mais adequado. Entre esses fatores de risco para as dificuldades de aprendizagem, estão:

Fatores genéticos, alterações agudas no SNC, baixo peso ao nascimento, desnutrição, problemas sensoriais e motores, doenças crônicas, uso de medicações, problemas familiares, psicossociais, psiquiátricos, pedagógicos e outros. Dentre estes fatores, a presença de problemas de aprendizagem na família de crianças com Distúrbios Específicos de Aprendizagem tem sido objeto de estudo para diversos pesquisadores (Lima, Mello, Massoni & Ciasca, 2006, p.186).

Há a necessidade, portanto, de se diagnosticar tais dificuldades e os fatores de risco que as causam. O diagnóstico é, então, a fase de um ato médico em que o profissional procura a natureza e a causa de alguma alteração patológica e psíquica do corpo, assim, é um termo utilizado em muitas ciências humanas, como a medicina, a psicologia e a educação (Lüders, 2004). Marí define diagnóstico como:

Uma atividade científica, teórico-técnica, insertada no processo ensino-aprendizagem, que inclui atividades de medição, estimativa de avaliação e avaliação, consistindo em um processo de inquérito científico, apoiado em uma base epistemológica, que se encaminha ao conhecimento e valorização de qualquer fato educacional com o fim de tomar uma decisão para a melhora do processo de ensino-aprendizagem (Marí, 2001, p.60).

Diagnosticar é elaborar uma modificação de uma realidade com o objetivo de compreender uma situação não satisfatória, além de medir e avaliar o quanto tal realidade foi modificada em relação à inicial e, também, a qualidade dessa modificação. Dessa forma, na educação infantil, diagnosticar é verificar se as crianças detêm algum tipo de dificuldade de aprendizagem e alcançar um completo entendimento do porquê essas crianças não compreenderam e assimilaram a proposta educativa.

De acordo com Flores (2003, p.46), “um modelo diagnóstico que traduza a realidade empírica em um sistema formal de elementos relacionados, não pode ser simples, sob pena de distância da realidade”. Também Padilha (2002, p.43) mostra que “quando trabalhamos em educação, dada a amplitude e a complexidade das variáveis implicadas, a preferência exclusiva de uma técnica pode resultar numa opção reducionista, que não contribui com uma compreensão e descrição em profundidade do objeto de estudo”.

Os diagnósticos de dificuldades de aprendizagem devem excluir problemas de ordem sensorial, mental, motora, cultural e outras dessas causas, sendo de grande importância a compreensão de que existem vários fatores de risco para essas dificuldades, como já apresentado acima (Lima, Mello, Massoni & Ciasca, 2006).

Sempre houveram complexidades na aprendizagem, desde seu início. Mesmo em todos os processos evolutivos pela qual passou, e ainda passa a educação, as dificuldades ainda são presentes. Os antepassados adquiriam conhecimentos de acordo com o modo e o ambiente em que viviam, enfrentando desafios, buscando soluções e, assim, transmitindo seus conhecimentos às gerações futuras. Hoje, as formas de se aprender são diferentes, mas, ainda assim, existem as dificuldades (Lüders, 2004).

Houve um tempo em que os próprios alunos eram responsáveis pelos problemas que encontravam na aprendizagem. Hodiernamente, existe toda uma investigação em cima de tais problemas. As dificuldades de aprendizagem se apresentam como uma situação complexa, que deve ser estudada e analisada, levando-se em conta um dos fatores que muitos alunos apresentam, sendo a falta de interesse em aprender.

Essa falta de interesse torna o aprender mais difícil, inatingível, distante, cansativo e frustrante, pois o aluno passa a ser obrigado a aprender, o que é algo que foge de seu desejo. Também,

Fatores como desigualdade social se misturam com alguns outros aspectos que interferem no processo de aprendizagem, gerando alterações que podem ser confundidas com DA, como, por exemplo, dificuldades inerentes às etapas do processo de desenvolvimento da criança, obstáculos próprios ao conteúdo que está sendo ensinado, precariedades das condições funcionais e estruturais da escola (Pacheco, 2005, p.48).

Presentemente, muitas das dificuldades de aprendizagem são diagnosticadas como Distúrbios de Aprendizagem. Segundo Oliveira, por volta de 1800, iniciaram-se os estudos relacionados aos distúrbios de aprendizagem, com as observações de Franz Joseph Gall. Tal estudo tornou-se necessário quando alguns adultos, por sofrerem lesão cerebral, perderam sua habilidade de expressar ideias e sentimentos por meio da fala, mas sem perder sua inteligência e habilidades intelectuais (Oliveira, 2011). Porém, apenas em 1963, o termo *Distúrbio de Aprendizagem* foi utilizado pela primeira vez, pelo professor Sam Kirk, e designado às crianças de inteligência normal, mas com dificuldades no aprendizado escolar.

O professor deve, então, se adequar a esse contexto, considerando todas as situações e as dificuldades dos alunos, seus medos, suas aspirações e suas dúvidas. Assim, pode adequar o seu modo de ensinar de forma a focar a atenção do aluno, induzindo-o ao querer aprender. Ele deve ser capaz de detectar as dificuldades de seus estudantes e trabalhar em cima destas.

É de extrema relevância detectarmos, através de diagnósticos, o momento da vida da criança em que se iniciam os problemas de aprendizagem. Do ponto de vista da intervenção, faz muita diferença constatarmos que as dificuldades de aprendizagem se iniciam com o ingresso na escola, pois pode ser um forte indício de que a problemática tenha como causa fatores intra-escolares (Bossa, 2000, p.101).

Nota-se, então, que o sistema de ensino atual não está levando em consideração o fato de que cada estudante é um ser único, com suas singularidades, limitações, motivações, interesses e potencialidades. Assim como cada professor é, também, um ser único. E este tem o dever de redescobrir uma forma de facilitar a aprendizagem, sendo que, apenas assim, pode atingir sua verdadeira autoridade.

Pois se não há a compreensão desses seres como seres únicos e singulares, a escola se torna apenas mais uma reprodutora de problemas, além de se mostrar incapaz de auxiliar em alguns casos, tendo em vista sua forma de organização.

A responsabilidade escolar é mil vezes maior, já que nenhuma criança escapa do fracasso e cada uma tem que ficar de 25 a 35 horas por semana, durante pelo menos 10 anos, sujeita à ação pedagógica da escola. Se a medicina preventiva pudesse encarregar-se das pessoas de uma forma assim tão autoritária e contínua, nenhuma doença seria perdoada (Perrenoud, 2001, p.19).

São muitas as causas dos problemas na área da aprendizagem, o que nos faz crer que há a necessidade de uma nova abordagem multidisciplinar, para que se possam alcançar resultados concretos. Mais tarde, ao se conceituar os distúrbios de aprendizagem, identificaram-se três distúrbios específicos: dislexia, disgrafia e discaulia. No entanto, apesar de existirem outros tipos de distúrbios, esses são os mais comuns, sendo que

Crianças disgráficas são aquelas que apresentam dificuldades no ato motor da escrita, tornando a grafia praticamente indecifrável; [...] a dislexia é entendida como um transtorno de aprendizagem, resultado de um déficit específico na linguagem. O indivíduo apresenta, primeiramente, dificuldades na fala devido à dificuldade do processamento fonológico e reflete-se nos processos de leitura; [...] e, o transtorno relacionado às habilidades matemáticas é conhecido como discaulia” (Franceschini, Aniceto, Oliveira & Orlando, 2015, p.101, 105, 110).

Visando tais dificuldades, o profissional acadêmico deve, corretamente, cumprir o seu papel e função de educador, ajudando, então, a solucionar as causas do fracasso na aprendizagem por meio de estratégias eficazes. Com posturas práticas, através da compreensão do modo como ocorre o processo de aquisição do conhecimento, as dificuldades de aprendizagem podem ser revertidas.

Uma investigação psicopedagógica possibilita aos educadores detectar, previamente, a dificuldade de um aluno, o que pode acarretar em uma intervenção de seus problemas de

aprendizagem. A dificuldade contínua, exclusiva e conclusiva não existe, todas podem ser devidamente tratadas. O cérebro do estudante precisa ser constantemente estimulado, pois quanto maior o número de estímulos diferentes recebidos pelo cérebro, maiores são as chances de se aumentar sua capacidade de assimilação de informações.

Aos estímulos pedagógicos, cada ser humano responde à sua maneira, pois possui sua própria forma de aprender. Como os estilos de aprendizagem têm suas diferenças, é de grande importância que os educadores saibam agir em determinada situação.

Os especialistas em Pedagogia, para estarem aptos a ajudar os educandos, devem possuir o conhecimento de utilização de testes como o TDE, ou seja, quais as áreas da aprendizagem escolar que estão preservadas ou prejudicadas naquele que está sendo examinado, o ABC, que diz respeito à avaliação, ao diagnóstico e ao tratamento interdisciplinar para crianças, adolescentes e adultos, além de testes como o Metropolitano, as provas piagetianas, as provas pedagógicas e mais.

Apesar dessa diversidade de aspectos envolvidos na definição e diagnóstico de DA, o conceito hegemônico de DA depõe a favor de uma compreensão unitária, sendo essas dificuldades consideradas como um transtorno relacionado a causas neurológicas e à linguagem (podendo se limitar a uma área específica ou reunir mais de uma, envolvendo fala, compreensão, leitura, escrita, soletração, cálculo). Essa perspectiva continua a deixar de lado um somatório de fatores inter-relacionados, que interferem no processamento de informações e no uso social da linguagem. Por exemplo, o nível educacional dos pais, o estresse familiar, o grau de estimulação no lar, a eficácia das mães no ensino de seus filhos, as limitações econômicas, a saúde, o papel do gênero, o grau de satisfação com a vida, as oportunidades disponíveis para os pais, o apoio social dos familiares, etc. Há uma rede complexa de interações sociais que não tem sido considerada quando se discute DA (Pacheco, 2005, p.48-49).

Assim, com o respeito às dificuldades apresentadas por seus estudantes, instigando o raciocínio lógico, conhecendo a necessidade de desenvolver a criatividade e os conhecimentos através de jogos, música e dança, apresentando interesse e carinho pelos que possuem tais dificuldades, o professor pode impulsionar o aluno à solução desses problemas. Pode-se notar que “no ensino fundamental, a ação pedagógica não é indiferenciada, indiferente às diferenças, mas que a maneira como as leva em conta pode tanto agravar as desigualdades quanto combatê-las” (Perrenoud, 2001, p.29).

Logo, há uma certa cobrança do MEC para que o estudante, ao finalizar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esteja capacitado a realizar uma leitura, interpretação e

compreensão na linguagem e na matemática de forma qualitativa, sendo esta capacidade comprovada através de uma verificação denominada Prova Brasil, que testa o conhecimento dos alunos em língua portuguesa e matemática.

Ante esta proposta, espera-se “haver um currículo comum para todos os alunos, que posteriormente deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades diferentes de seus alunos” (Coll, Marchesi & Palacios, 2004, p.44).

A seguir, serão apresentados alguns dos modelos diagnósticos que se focam em identificar as necessidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes, além de como essas dificuldades podem ser trabalhadas.

3.1 Modelo Clínico de Diagnóstico

Alguns autores, estudiosos, pesquisadores, educadores, pedagogos e outros, focam seu estudo nas dificuldades de aprendizagem que acometem as crianças e causam o fracasso escolar, então, busca-se identificar e diagnosticar as dificuldades. Assim, uma das formas de diagnóstico é o modelo clínico de diagnóstico.

O raciocínio é uma função essencial da atividade médica. Embora o desempenho médico seja dependente de múltiplos fatores, seu resultado final não poderá ser bom se as habilidades de raciocínio forem deficientes. A eficiência do atendimento médico é altamente dependente da análise e síntese adequadas dos dados clínicos e da qualidade das decisões envolvendo riscos e benefícios dos testes diagnósticos e do tratamento (Réa-Neto, 1998, p.301).

A capacidade de compreensão do raciocínio clínico, assim como do raciocínio humano, tem crescido constantemente. “As pesquisas realizadas nas disciplinas da ciência cognitiva, teoria de decisão e ciência da computação têm fornecido uma ampla visão do processo cognitivo que forma a base das decisões diagnósticas e terapêuticas em medicina” (Réa-Neto, 1998, p.301).

Grifa-se que esses diagnósticos relacionados aos aspectos cognitivos cooperam grandemente para a identificação de uma determinada dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, em se tratando de crianças em idade escolar.

O modelo de diagnóstico clínico de dificuldades de aprendizagem leva em consideração os aspectos cognitivos, psicológicos, pedagógicos e mais, para identificar a dificuldade enfrentada pelo aluno e sua causa. Os problemas que causam essas dificuldades, para alguns,

podem estar relacionados ao grupo primário ao qual a criança pertence, ou seja, a família, assim como ao ambiente no qual cresce, à educação que recebem e mais.

Salvari e Dias (2006), trazem em seu artigo o ponto de vista de diversos autores diferentes sobre os problemas relacionados à aprendizagem. Souza (1995), por exemplo, traz a ideia de que, ao longo da constituição e desenvolvimento psíquico da criança, ela passa a construir uma atitude diante da possibilidade de conhecimento, sendo, esta, estabelecida também a partir da forma que é vivida, dentro da família, a relação com o conhecimento. Segundo Pincus e Dare (1987), ao enfrentar as dificuldades ao longo do seu desenvolvimento, o sucesso da criança depende, principalmente, das condições psicológicas que os pais lhe oferecem.

Partindo desse contexto, Barone (1996) afirma estarem, os problemas na aprendizagem, relacionados a conflitos de vivências. Por fim, Salvari (2003) afirma não ser possível supor o desenvolvimento das estruturas cognitivas que são necessárias à inteligência como um processo à parte do psíquico.

Dessa forma, entende-se que muitos autores consideram a família como um fator essencial para o sucesso ou o fracasso escolar de uma criança, além dos aspectos cognitivos, orgânicos, emocionais, sociais e pedagógicos, que também cercam o problema da dificuldade de aprendizagem de uma criança (Canário, 2005). Assim, o modelo clínico de diagnóstico busca identificar e analisar cada um desses aspectos.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), a avaliação psicopedagógica é um processo compartilhado de coleta e análise de informações relevantes acerca dos vários elementos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo visa identificar as necessidades educativas de determinados estudantes que apresentem dificuldades no seu desenvolvimento ou desajustes em relação à proposta curricular e aos tipos de suportes necessários para avançar no desenvolvimento de suas capacidades, assim como no desenvolvimento de sua instituição.

Observamos uma crescente demanda de atendimentos clínicos a crianças e adolescentes com queixas na aprendizagem escolar no Brasil, os quais trazem consigo uma angústia: a ameaça de fracasso escolar. Tudo isso se torna mais evidente quando se trata de jovens que, teoricamente, têm todas as condições cognitivas e pedagógicas para aprender, mas, mesmo assim, muitas vezes, fracassam nas suas tentativas. Nossa escuta nos leva a pensar que, como sintoma, esse não aprender resistente pode estar traduzindo conflitos intrapsíquicos construídos nas relações intersubjetivas, particularmente dentro da dinâmica familiar

contemporânea. [...] Para tentar responder a essas demandas escolares, a criança e sua família precisam empreender um processo de elaboração subjetiva que exige de ambas um grande investimento psíquico que, nem sempre, é bem sucedido. Isso fica mais evidente quando consideramos a intensidade com que a sociedade contemporânea, herdeira da modernidade, expõe os indivíduos a novas informações e conhecimentos, cobrando-lhes, com frequência, um desempenho pautado em um ideal imaginário de perfeição (Salvari & Dias, 2006, p.252).

Bossa (2002), por sua vez, apresenta a escola como um lugar privilegiado na identificação das dificuldades que as crianças apresentam em seu processo de aprendizagem, sendo com a ajuda da escola que os profissionais e especialistas em terapêuticas educativas conseguem aperfeiçoar a reparação dos “fracassos” escolares.

Ao processo de coletar e analisar informações relevantes na intervenção das dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem chama-se “diagnosticar”. Para Mollá (2007, p.613), o diagnóstico é “arte de descobrir e interpretar os sinais de uma doença” e a partir dele pode haver um conhecimento de variáveis que possibilitem o desenvolvimento que fundamentem as decisões que devem ser tomadas. Portanto, diagnosticar significa discernir, conhecer, aprofundar uma realidade e para tal requer procedimentos teóricos, técnicos e metodológicos, é dessa maneira uma via de acesso que evidencia o problema, corroborando para a busca da solução.

No modelo clínico de diagnóstico é comum que uns profissionais iniciem seu diagnóstico com o ECOA ou com a Anamnese, sendo formas de entrevistas realizadas com o intuito de obter um histórico do paciente, que vai desde os sintomas iniciais até o momento da observação clínica.

Porém, antes de tal investigação com a criança, deve-se entrevistar o pai, a mãe ou o responsável por esta para se colher informações e a identificação da criança. Nessa sessão com os pais, então, obtém-se informações como o nome da criança, sua data de nascimento, a filiação, nome do responsável que cuida, endereço, escola que frequenta, sua série, turma e horário, nome do professor, assim como informações relacionadas aos seus irmãos, a idade e a escolaridade destes.

O primeiro elemento na tentativa de solucionar um problema clínico é obter informações relacionadas ao problema do paciente. Quando o médico encontra o paciente pela primeira vez e após uma ou duas perguntas abertas, o paciente começa a descrever seus sintomas ou

suas preocupações, ele oferece ao médico várias informações, além de suas respostas e comentários iniciais, como sua aparência, sexo, idade, postura, expressão facial, linguagem, aflições etc. Outras informações já podem estar disponíveis também nessa fase, como o prontuário antigo ou notas de referência. Com esses dados bem iniciais, o médico percebe que há um problema e qual a sua natureza inicial, ponto de partida na procura de outras informações que lhe parecem mais importantes na busca de uma solução. Esse é o conceito inicial ou a síntese inicial do problema (Réa-Neto, 1998, p.302-303).

3.1.1 Diagnóstico por ECOA

O ECOA, apesar de ser um instrumento simples, obtém grandes resultados. Esse modelo consiste em induzir o paciente a mostrar ao entrevistador o que ele sabe fazer, sendo o que lhe foi ensinado e o que ele aprendeu a fazer. Segundo Bossa (2000, p.44), o ECOA “tem a intenção de investigar o modelo de aprendizagem do sujeito sendo sua prática baseada na psicologia social de Pichón Rivière, nos postulados da psicanálise e método clínico da escola de Genebra”.

Aqui, o entrevistador dispõe, ao paciente, materiais sob a mesa com a seguinte observação: “este material é para que você o use se precisar, para mostrar-me o que te falei que queria saber sobre você” (Visca, 1987, p.72). O que interessa observar no ECOA, ainda segundo Visca (1987, p.73), são “...seus conhecimentos, atitudes, destrezas, mecanismos de defesa, ansiedades, áreas de expressão da conduta, níveis de operatividade, mobilidade horizontal e vertical, etc.”.

As provas operatórias têm como objetivo principal determinar o grau de aquisição de algumas noções chave do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pela criança, ou seja, o nível de estrutura cognitiva com que opera (Weiss, 2003, p.106).

Por meio do ECOA, o psicopedagogo pode extrair o primeiro sistema de hipóteses e definir, assim, sua linha de pesquisa. Então, pode selecionar as provas piagetianas, para a efetivação do diagnóstico operatório, as provas projetivas psicopedagógicas e os demais instrumentos que complementam a pesquisa.

O princípio básico é de que a maneira do sujeito perceber, interpretar e estruturar o material ou situação reflete os aspectos fundamentais do seu psiquismo. É possível desse modo, buscar relações com a apreensão do conhecimento como procurar, evitar, distorcer, omitir, esquecer

algo que lhe é apresentado. Podem-se detectar, assim, os obstáculos afetivos existentes nesse processo de aprendizagem de nível geral e especificamente escolar”. (Weiss, 2003, p.117)

Nessas provas, dividir-se-á suas respostas em três níveis para a avaliação. Dessa forma, no primeiro nível não há conservação, ou seja, o sujeito não atinge o nível operatório desse domínio; no segundo nível, as respostas apresentam oscilações ou não são completas, havendo, assim, conservação em alguns momentos e em outros, não; por fim, no terceiro nível, as respostas demonstram aquisição da noção sem vacilação.

3.1.2 Diagnóstico por Anamnese

Um dos modelos de diagnóstico utilizado para identificar dificuldades e distúrbios de aprendizagem nas crianças é a anamnese. Esse modelo consiste em sondar a história clínica do paciente, nesse caso, da criança. O modelo de anamnese utiliza, então, um formulário que deve incluir um registro da história pessoal, familiar e dos problemas clínicos pertinentes ou incapacidades físicas da criança. Essas informações precisam ser anotadas (Janssen, 2015).

A anamnese tem como objetivo: estabelecer o contato inicial com o seu cliente, estabelecendo assim a confiança da pessoa. Esse procedimento, às vezes, é o único instrumento para se chegar a um diagnóstico, coletam-se as informações necessárias para elaborar as hipóteses diagnósticas. Portanto, ela é de suma importância para que se possa fazer um diagnóstico confiável (Janssen, 2015).

A anamnese é a parte essencial dos exames clínicos, auxiliando no diagnóstico em áreas da medicina e áreas ligadas à saúde física e mental. Esta “consiste no histórico de todos os sintomas narrados pelo paciente sobre determinado caso clínico” (Significados, 2019). Assim, a principal função da anamnese é conhecer e analisar o passado da criança, pois “a história do paciente tem início no momento da concepção” (Weiss, 2003, p.64).

No entanto, são os pais ou os responsáveis que possuem a visão geral da vida da criança, ou seja, conhecem desde sua gestação até o momento de seu nascimento. Sabem se a gravidez foi desejada ou não, se houve rejeição por parte da família, as circunstâncias do parto, se o nascimento foi normal ou cesáreo, a respeito do cordão umbilical e mais.

Eles conhecem os detalhes de todo o processo de vida da criança. Essas informações, em conjunto com informações relacionadas aos preconceitos sofridos pela criança, afetos, conhecimentos e demais variáveis existentes no meio em que vive, podem determinar o relacionamento da criança no âmbito familiar.

As observações sobre o funcionamento cognitivo do paciente não são restritas às provas do diagnóstico operatório; elas devem ser feitas ao longo do processo diagnóstico. Na anamnese, verifica-se com os pais como se deu a construção e as distorções havidas no percurso... (Weiss, 2003, p.106).

É comum que, em alguns casos, a família queira falar livremente, porém, em outros, há a necessidade de ser instigada pelo profissional, através da utilização de perguntas diretas com objetivos bem definidos.

Mas é essencial que se obtenha respostas sobre as primeiras aprendizagens da criança, ou seja, como e quando aprendeu a usar a mamadeira, o copo, a colher, sobre o processo de engatinhar, andar, andar de bicicleta, doenças que já teve e como foram tratadas, consequências, sequelas, história escolar, sendo quando começou, suas expectativas, o primeiro dia de aula, sua adaptação, aspectos positivos e negativos para a aprendizagem e mais.

Tão logo tais informações forem devidamente anotadas para um diagnóstico fidedigno, deverão ser organizadas por áreas pedagógica, cognitiva e afetivo-social. E, ao dar uma resposta à família, é importante que o profissional psicopedagógico ressalte, antes de Então citar os pontos causadores dos problemas de aprendizagem, os pontos positivos da criança, para que esta se sinta valorizada, pois, em muitos casos, ela já está com a autoestima baixa e desabonada.

3.2 Modelo Educativo de Diagnóstico

O campo das dificuldades de aprendizagem despertou a preocupação e o interesse inicial dos médicos, assim como dos neurologistas, contagiando, também, psicólogos e professores. Assim, passaram a desenvolver provas de avaliação e programas de intervenção correlativas, que, em princípio, foram aplicadas em algumas clínicas ou instituições isoladas, para depois terem seu uso generalizado nas escolas públicas (Garcia, 1998, p.18).

Tal preocupação teve início na década de 1980, com a inquietação em sistematizar alguns conceitos básicos que surgiam no panorama da realidade educacional. Dessa forma, pensou-se em um diagnóstico em educação, passando a se considerar a complexidade da ação e da responsabilidade do âmbito educacional na construção de um diagnóstico contextualizado e dinâmico. Esse diagnóstico tinha como objetivo evidenciar as possíveis soluções dos mesmos, e não apenas identificar os problemas.

Essas dificuldades de aprendizagem, então, geraram incômodo, mas, também, a busca por soluções, pois eram, e ainda são, presentes no âmbito institucional. Assim, devido ao incômodo gerado, os profissionais na educação foram induzidos à satisfação pela leitura nesse campo, visando a compreensão e em prol de uma incessante busca da solução para o desinteresse dos estudantes que não desenvolvem habilidades nem alcançam os componentes curriculares propostos, mesmo que sejam detentores de uma mesma idade e meio social que os demais.

É importante que o diagnóstico educativo seja feito já na primeira semana de aula, tendo como foco a descoberta dos obstáculos que impedem o êxito do ensino-aprendizagem. Segundo Torres, os propósitos do diagnóstico educativo são os seguintes:

Estabelecer os objetivos, conteúdos curriculares e competências, possibilidades de alcançar dentro do contexto educativo da aula; revisar o planejamento formulado e tomar as decisões que melhorem os resultados; comprovar o trabalho dos objetivos, conteúdos curriculares e competências estudadas no ano letivo anterior; ajustar uma programação geral às necessidades e características dos estudantes, respeitando a individualidade e a atenção à diversidade; determinar quantitativamente e qualitativamente o crescimento do estudante quanto aos níveis cognoscitivos, sócio antecedentes do estudante, os dados referentes a construção familiar, aos níveis socioeconômico e cultural, dados que podem ser de utilidade nos primeiros momentos para compreender reações, adequar estímulos ou buscar apoios (Torres, 2011, p.6-7).

Ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem, é importante o entendimento de que o grande problema é que as crianças não conseguem atender a determinados comandos (Escoriza, 2002).

Se faz necessário, então, que tais comandos sejam feitos combinados de comum acordo com os alunos e retomados diariamente, o que pode ajudar o estímulo cerebral e quebrar a rotina da sala de aula, pois o potencial cognitivo é uma característica essencial do ser humano, que proporciona chegar ao nível de desenvolvimento social e tecnológico da atualidade.

É fundamental que o professor tenha plena confiança nas possibilidades de seus alunos, caso contrário, não será capaz de ajudá-los. Precisa ter o bom senso de aproximação, atenção e amorosidade.

Antes de ajudar uma criança, é indispensável, naturalmente, conhece-la melhor. Portanto, a avaliação diagnóstica é logicamente a primeira etapa do processo de ajuda. A observação do

aluno e a avaliação de sua competência serão tão amplas quanto o possível: os resultados das observações feitas em classe, em instituição de apoio, no pátio de recreação e em casa devem ser compartilhados, analisados, comparados, na perspectiva de encontrar as causas das dificuldades, de definir os objetivos e de se prover os meios para uma ação pedagógica eficaz. Essa avaliação começa por um primeiro contato entre os parceiros envolvidos, isto é, o titular, o professor especializado, os pais, o especialista e a criança. Trata-se, antes de tudo, de elucidar o pedido de ajuda e recolher o máximo de informações para compreender o problema da criança e proceder com uma avaliação dos recursos e das dificuldades (Vianin, 2013, p.276).

Segundo Garcia Nieto (2001, p.416), o diagnóstico é “aquela disciplina que pretende conhecer de uma forma rigorosa, técnica e no mais científica possível, a realidade completa das diferentes situações educativas, tanto escolares como extraescolares, como passo prévio para potencializá-las ou modificá-las”.

Há, então, entre os profissionais e os especialistas, um consenso em que a realidade socioeducacional exige uma atividade diagnóstica centrada no desenvolvimento pessoal e nas competências como estruturas dinâmicas, com uma finalidade de mudar e melhorar.

Registre-se que essa suposta realidade compreende dois objetivos evidentes, sendo abandonar os modelos diagnósticos tradicionais centrados nas deficiências, e adotar uma visão diagnóstica mais ampla, capaz de contemplar o processo de aprendizagem e crescimento continuado do sujeito ou do grupo, desde o dinamismo até a complexidade do objeto de estudo.

Então, para alcançar tal objetivo, faz-se necessário assumir um novo paradigma de diagnóstico que implique a suposição de determinadas conclusões teóricas, junto à novas considerações epistemológicas e metodológicas (Molla, 2007).

3.3 Modelo Inclusivo de diagnóstico

Atualmente, em todo o mundo, fala-se na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Ao se afirmar que a educação é um direito de todos, inclui-se qualquer pessoa, mesmo pessoas que necessitem de um atendimento educacional especial. Há a obrigatoriedade de se acolher e matricular a todos os alunos, independentemente de suas necessidades e diferenças.

No entanto, não apenas esse acolhimento e inclusão é o suficiente, é importante que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Sendo assim, é necessário que os sistemas de

ensino se organizem para que possam não só assegurar as matrículas, mas também a permanência dos alunos na escola, não reduzindo a qualidade do ensino e nem a intencionalidade pedagógica (Frias, 2008).

Considerando que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, baseiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências. Infelizmente, o despreparo dos professores figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva. É um grande desafio, fazer com que a Inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, é preciso garantir o avanço na aprendizagem, bem como, no desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais (Frias, 2008, p.3).

A inclusão é, segundo Ainscow (2001, p.293-294), “um processo da participação dos alunos nas culturas, currículos e comunidades de suas escolas locais e de redução de sua exclusão dos mesmos”. Não se pode esquecer, porém, que muitos processos que se desenvolvem fora das escolas também são abarcados pela educação.

Deste modo, todo e qualquer programa educativo precisa, como base, ter um diagnóstico que vise características dos educandos, enxergando o conhecimento de suas habilidades, capacidades, necessidades e destrezas.

Para a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva é importante, também, que se tenha preocupação e cuidado com a linguagem que se utiliza. Afinal, através da linguagem é possível expressar, voluntariamente ou involuntariamente, aceitação, respeito ou preconceito e discriminação em relação às pessoas ou grupos de pessoas, conforme suas características (Frias, 2008, p.6).

É um fato que a diversidade humana é inegável. No entanto, respeitar a diversidade e manter a ação pedagógica ainda se mostra como um desafio no desenvolvimento do trabalho com alunos que apresentam necessidades especiais. É comum vermos que a escola, mesmo que seja um espaço sociocultural no qual as diferenças coexistem, nem sempre reconhece a existência dessas diferenças ou as considera em sua complexidade (Frias, 2008).

Possibilitar essas diferentes presenças de forma harmoniosa e produtiva na escola, sempre foi um desafio, visto que, esta, sempre buscou desenvolver um trabalho baseado na

homogeneização, baseado e ‘justificado’ na premissa de que turmas homogêneas facilitam o trabalho do professor e facilitam a aprendizagem. Assim, a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de alguns grupos, legitimando um processo de exclusão através de suas políticas e práticas educacionais, que reproduzem a ordem social. Sendo a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados. Desta forma, o movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a Educação para todos, uma vez que, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. No entanto, sabemos que a realidade desse processo inclusivo ainda é bem diferente do que se propõe na legislação e requer ainda muitas discussões relativas ao tema (Frias, 2008, p.9-10).

De acordo com Muntaner (2000, p.3), nas escolas “encontramos o fato empírico, inquestionável, desde o próprio sentido comum, que os seres humanos desde o ponto de partida biológico, psicológico, social e cultural, diferem uns dos outros”. Assim, ser diferente é normal. Dessa forma, deve-se compreender que apenas integrar os educandos no espaço físico da escola não é incluí-los.

É imperativo que seja proporcionado a estes uma participação diferenciada, adaptando os meios existentes às necessidades do sistema escolar, garantindo-lhes, então, o direito de todos, não se admitindo a segregação, que é excludente, no tempo e no espaço.

Para que uma escola seja inclusiva deve-se ter o desejo de participar de um projeto inclusivo, “porque conta com docentes interessados e com grupos escolares que podem enriquecer-se e enriquecer as crianças que entrarem” (Borsani & Gallichio, 2000, p.36). Porém, o grande problema da inclusão está na capacidade que a escola tem em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem de seus estudantes. Também é importante entender que incluir um aluno não é apenas inseri-lo em determinado espaço, nesse caso, a escola. A escola deve ser mais do que isso, deve ser transformada em um espaço de trocas que favoreça o ato de ensinar e de aprender.

Para os sujeitos coletivos que são privados e marginalizados de acesso e desfrute dos bens e recursos essenciais para se viver com dignidade e autonomia, a exclusão os separa do pertencimento efetivo da sociedade. Os rotula com estigmas que prejudicam tanto sua identidade pessoal como suas possibilidades e capacidades de participar ativamente das diversas ordens da vida social. E essa mesma marginalização de direitos fundamentais

termina por minar, em ocasiões, a assimilação e o exercício desses direitos e valores que todas as pessoas têm de cumprir para viver com os demais em democracia, com sentido de pertencimento, afiliação e responsabilidade (Escudero, 2005, p.3).

É notória, então, a importância de se instaurar políticas públicas voltadas ao bem comum de todos, incluindo aqueles que, muitas vezes, são vistos pela sociedade como sendo diferentes, mesmo que não sejam. As imprudências ainda cometidas por muitas escolas precisam ser devidamente modificadas por um atendimento eficaz às crianças que necessitam apenas de alguma dedicação e consideração para com suas capacidades.

3.4 Identificação das Dificuldades de Aprendizagem

Segundo Jardim (2010, p.106), “a identificação e o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem são um problema complexo, visto que devem basear-se em fatores psiconeurológicos e a investigação deve ser fidedigna”. Assim, existe uma necessidade de fazer com que a escola, como um todo, se sensibilize e conheça a realidade externa de seus alunos, tomando a interação social das crianças que atende como ponto de partida.

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas de autorregulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar de as DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios socioemocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são resultado dessas condições (National Joint Committee Of Learning Disabilities – Njclld, 1988)

No entanto, não vale apenas entender o que são dificuldades de aprendizagem, mas é importante que essas dificuldades sejam identificadas nos alunos que as possuem, assim como os distúrbios de aprendizagem.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), conforme cita Rodrigues (2009, p.40) em sua dissertação, “os Transtornos de habilidades escolares são provenientes de comprometimentos ou atrasos de cunho neurológico que prejudicam o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, cuja caracterização merece análise mais acurada, tendo em vista o escopo desta dissertação.”

Bossa (2000) mostra que a psicopedagogia no Brasil tem sido uma área que estuda e lida com a aprendizagem e suas dificuldades, devendo englobar, numa ação profissional, vários campos do conhecimento, além de integrá-los e sintetizá-los.

O sistema educativo engloba, então, tanto a instituição escolar quanto a família, que necessita de auxílio para compreender as diferenças individuais do sujeito, levando em conta seus interesses, aspectos cognitivos, afetivos e biológicos, que são os aspectos que interferem e atuam diretamente na individualidade e no aprendizado da criança.

Para identificar e, assim, tratar devidamente uma dificuldade de aprendizagem, é necessária a ação de todo o sistema educativo e equipe pedagógica.

O psicopedagogo pode promover e desenvolver esse trabalho em equipe com todos os participantes do processo pode identificar possíveis causas de problemas com fatores orgânicos, psicológicos e sociais, entre outros, e elaborar junto aos docentes um plano de prevenção, utilização de recursos, métodos, conteúdos e objetivos a serem abordados para que a autoestima dos alunos e seus conhecimentos sejam valorizados, gerando bem-estar no ambiente escolar. Nesse sentido, a avaliação psicopedagógica nos permite dispor de informações relevantes não apenas em relação às dificuldades apresentadas por um determinado aluno ou grupo de alunos, por um professor ou alguns pais, mas também as suas capacidades e potencialidades. Desse modo, não falamos de deficiências nem de dificuldades, mas sim de necessidades educativas dos alunos que, necessariamente, devem ser traduzidas em situações passíveis de melhora e na concretização de auxílio e suporte (Uhlmann, Cipola & Júnior, 2018, p.224).

Facilitar a aprendizagem das pessoas com necessidades educativas especiais é uma tarefa complexa, porém, não impossível. Requer simplesmente uma atitude sensível e cuidadosa dos responsáveis por sua educação; confiar em suas capacidades, aceitar suas virtudes e defeitos, constitui uma experiência vincular imprescindível para a aprendizagem.

É do mesmo modo crucial o conhecimento exaustivo e o registro minucioso de suas potencialidades para oferecer a ajuda que necessita na forma e momentos oportunos. Tal assistência transcende o âmbito escolar, do mesmo modo que transcende a aprendizagem. (Bruzzo, 2010, p.96).

As principais causas das dificuldades de aprendizagem são classificadas por Jardim como, algumas vezes, disfunções cerebrais da linguagem falada, da linguagem escrita e da linguagem quantitativa; outras, problemas perceptivos do processo auditivo e do processo

visual; outras, problemas psicomotores; além de afecções biológicas, problemas de comportamento e fatores ecológicos socioeconômicos (Jardim, 2010, p.108).

O déficit intelectual não é considerado uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro, uma das deficiências mais encontrada em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem. Os fatores de risco para o desenvolvimento infantil incluem: história de desenvolvimento dos pais, personalidade dos pais, habilidades parentais, abuso de álcool e drogas, gravidez na adolescência, depressão parental, baixo nível educacional, altos níveis de estresse, monoparentalidade, presença de atividade criminal, doenças psiquiátricas, falta de apoio social, condições inadequadas de habitação, saúde, educação, alimentação (Araújo, Sousa, Oliveira, Silva & Suassuna, 2010, p.1).

Dessa forma, compreende-se que tanto Bruzzo quanto Jardim alertam para a busca de informações e conhecimentos adequados, pois apenas através do conhecimento é que se pode encontrar alternativas de se ajudar, trabalhar, mediar e contribuir com uma igualdade de direitos sem o descumprimento dos deveres de responsabilidade dos discentes.

É fato que é enorme o poder que o educador possui, porém, este precisa ser potencializado. O conhecimento deve ser buscado de forma exaustiva, mas prazerosa e enriquecedora, comprometendo-se com a ideia de dar e fazer o melhor pelo ensino-aprendizagem daqueles que, de certa forma, são marginalizados pela sociedade.

No entanto, não são apenas disfunções ou distúrbios cerebrais que podem ser classificados como dificuldades de aprendizagem. O ambiente em que a criança se desenvolve também pode vir a influenciar seu rendimento escolar, assim como a falta de motivação da criança. Um aluno desmotivado tende a produzir menos intelectualmente e, assim, aprender menos. Como consequência disso, alguns fatores podem ser observados e identificados também como dificuldades de aprendizagem escolar.

Um dos indicadores da dificuldade de aprendizagem em sala de aula é o baixo rendimento escolar e o abandono escolar, a discrepância entre a capacidade ou habilidade mental e o baixo desempenho refletem resultados escolares insatisfatórios, tanto para o aluno como para a escola, identificando o mesmo como portador de alguma dificuldade de aprendizagem (Torres, Soares & Conceição, 2016, p.116).

Partindo, então, desse pensamento, podemos entender como uma das formas de se identificar as dificuldades de aprendizagem o desânimo crescente do aluno quanto à escola, o que causa, muitas vezes, o abandono escolar ou o baixo rendimento escolar da criança.

Com o baixo rendimento escolar, então, a criança tende a ter um maior índice de reprovação, o que a desanima ainda mais e seu desejo de aprender. Conseqüentemente, isso pode acarretar em maiores dificuldades de aprendizagem.

Um dos problemas observados quanto à identificação das dificuldades de aprendizagem é que, muitas vezes, os profissionais não estão aptos, ou não estão orientados ao modo como identificar tais dificuldades, permitindo que passem despercebidas e gerando maiores problemas ao futuro da criança.

A dificuldade de aprendizagem é uma realidade que vem fazendo parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira, mas ainda tem pouco destaque no cenário das prioridades das políticas públicas e educacionais, uma vez que os profissionais ainda não estão aptos para identificar quando uma criança realmente apresenta uma dificuldade no aprendizado, pois os programas são escassos para orientá-los neste seguimento ainda rodeado de preconceitos (Torres, Soares & Conceição, 2016, p.115).

O professor se mostra, então, como o responsável pelo encaminhamento do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem ao serviço de apoio pedagógico, pois ele é o responsável pelo desempenho acadêmico de seus alunos.

Esse encaminhamento deve ser feito cuidadosamente, sendo feito por meio de uma ficha preenchida pelo professor. Nessa ficha, considera-se detalhes específicos da aprendizagem do aluno, que auxiliam a equipe de apoio pedagógico a entender a situação do problema apresentado pelo aluno, para que, assim, possa planejar a intervenção no processo de aprendizagem desse aluno (Rodrigues, 2009).

Por esse motivo, é de extrema importância que as identificações das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos sejam feitas de forma correta pelo professor. Assim, o aluno pode ser encaminhado para a equipe de apoio de forma mais precisa.

Logo, o ponto inicial para se intervir em um distúrbio ou dificuldade de aprendizagem é conseguir identifica-lo. A partir da identificação de tal dificuldade, a criança pode ser encaminhada a um diagnóstico mais exato de seu problema, sendo acompanhada com profissionais qualificados para o problema, sendo médicos, psicólogos, terapeutas, a equipe pedagógica, a família da criança e mais.

Por fim, tendo sido, essa dificuldade, identificada e diagnosticada, pode-se desenvolver estratégias de ensino para que a criança com dificuldade possa desenvolver sua aprendizagem da mesma forma que as demais crianças.

3.5 Intervenção pedagógica: como proceder

Intervir é interferir, interromper, interceder sobre algo. Assim, interferir nas dificuldades de aprendizagem é interromper tais dificuldades. Na educação atual que as escolas possuem, ainda há muito o que avançar e evoluir. Podemos notar muitas dificuldades de aprendizagem entre os estudantes.

Por isso, faz-se necessário a intervenção pedagógica, que é uma ação de toda a comunidade escolar, que pactua o compromisso de promover a melhoria da aprendizagem do educando. Os gestores educacionais devem desenvolver e mostrar perspectivas quanto ao desafio da aprendizagem nas escolas, priorizando ações estratégicas que permitem impulsionar as aprendizagens.

O foco principal da intervenção pedagógica é garantir aos educandos o direito de aprender, sendo esta aprendizagem, conforme apresenta a Constituição Federal, um direito de todos. Esse direito precisa, então, ser confirmado pela intervenção das dificuldades e, por isso, sua importância.

Nesse processo, deve-se considerar os resultados apresentados pela avaliação da aprendizagem que acontece no cotidiano escolar e pelas avaliações sistêmicas nacionais e estaduais, como o SAEPE.

Como apresenta Soetard, mesmo em 1826, Pestalozzi já dizia:

‘Examinem tudo, mantenham o que é bom, e se algo melhor amadurecer em suas próprias mentes, acrescentem verdade e amor a isso’. É de extrema necessidade que o educador tenha um olhar reflexivo e muito atento ao desenvolvimento do educando, pois só assim poderá detectar dificuldades e intervir a tempo no processo de ensino-aprendizagem, mantendo o que está dando certo e modificando, se necessário for, replanejando as suas dificuldades e atitudes, tendo um novo foco: o alcance da excelência (Soetard, 2010, p.24).

Na intervenção pedagógica, “os profissionais de psicopedagogia precisam ter ciência da importância de seu trabalho como agente facilitador, aos educadores, por meio de uma avaliação diagnóstica adequada ao educando para promover os suportes necessários para

minimizar ou sanar as problemáticas que desencadeiam a deficiência em aprendizagem” (Uhlmann, Cipolo & Júnior, 2018, p.225).

Para a realização da avaliação diagnóstica não existe um modelo pronto, já que o sujeito é composto de aspectos cognitivos, afetivos, sociais, pedagógicos e corporais, portanto, devendo ser tratado como um todo e não por partes. Rubstein (1996) destaca que o psicopedagogo pode usar como recursos a entrevista com a família investigando o motivo da queixa, conhecer melhor a história de vida da criança através da realização da Anamnese, entrevistar também o sujeito, a escola e outros profissionais que atendam a criança, mantendo sempre os pais cientes sobre o estado atual da criança e da intervenção que está sendo realizada bem como da necessidade se houver, da intervenção de outros profissionais, onde caberá ao psicopedagogo o encaminhamento (Uhlmann, Cipolo & Júnior, 2018, p.225).

Segundo Teixeira e Alliprandini (2013), a aprendizagem escolar depende muito do domínio das habilidades de ensinar e aprender, ou seja, das habilidades tanto do professor quanto do aluno. “Dessa maneira, pode-se afirmar que a aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de afetividade e motivação” (Teixeira & Alliprandini, 2013, p.280). A relação de afetividade entre o professor e o aluno é importante, assim como o fato de o professor conseguir manter seu aluno motivado.

O fator psicológico tem se revelado tão importante que, nas intervenções em estratégias de aprendizagem, acaba recebendo uma atenção especial. Tem sido sugerido que o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas seja acompanhado pelo ensino de estratégias afetivas, visando acentuar a motivação do aluno e modificar variáveis psicológicas e motivacionais que sejam incompatíveis com o uso eficiente destas estratégias. Ao se pensar em motivação no contexto escolar, deve-se ter em mente que as atividades ali desenvolvidas possuem muitos diferenciais em relação à motivação em outras áreas, como lazer e esporte. Nas atividades ou tarefas escolares, o aspecto motivacional é responsável por iniciar e manter certos comportamentos, como estudar para garantir uma nota boa na prova, esforçar-se para aprender conteúdos que não têm interesse, entre outros. De fato, o esforço e a persistência, em face das dificuldades ou fracassos são úteis para inferir se há ou não motivação, perceber seu nível naquele momento e interferir, se necessário for (Teixeira & Alliprandini, 2013, p.280).

Dessa forma, vê-se a importância da motivação como um fator de intervenção nas dificuldades de aprendizagem. Um aluno motivado a aprender irá se esforçar mais, buscar mais conhecimento, acima de suas dificuldades. A motivação está, assim, diretamente ligada

a aprendizagem. Por meio desta se estabelece uma meta e foca-se no objetivo que é alcançá-la.

Nessa esteira, a motivação leva em consideração não apenas a parte cognitiva daquele que aprende, mas também a parte comportamental. Muitos, porém, não levam esse favor em consideração.

Platão já divulgava a ideia de que o conhecimento é sempre a projeção daquilo que já se sabe que está dentro de nós de maneira inata. Em contrapartida, seu discípulo Aristóteles rejeitava esta ideia, divulgando a visão da tábula rasa, isto é, de que o conhecimento era adquirido através dos sentidos que dotam a mente de imagens que se associam entre si. Hoje existem teorias resultantes desta concepção associonista do conhecimento e da aprendizagem. A teoria comportamentalista (behaviorismo) é o exemplo da principal delas, que estabelece o conhecimento humano sendo constituído exclusivamente por impressões e ideias. As impressões seriam os dados primitivos recebidos através dos sentidos, enquanto as ideias seriam cópias que a mente recolhe dessas mesmas impressões, que perdurariam, desaparecidas estas últimas. Assim a origem do conhecimento seriam as sensações, até o ponto que nenhuma ideia poderia conter informação que não houvesse sido recolhida previamente pelos sentidos. No entanto, as ideias não têm valor em si mesmas. Segundo Pozo (1999), o conhecimento é alcançado mediante a associação de ideias seguindo os princípios de semelhança, continuidade espacial e temporal, e causalidade. Por considerar que o princípio motor do comportamento situa-se fora do organismo, à aprendizagem sempre é iniciada e controlada pelo ambiente, descartando, pois, o caráter biológico de aprendizagem (Silva, 2014, p.14).

Para Almeida (2002) o objetivo da intervenção nas dificuldades de aprendizagem por meio de estratégias de aprendizagem é fazer com que o conhecimento do aluno sobre as estratégias de aprendizagem existentes de forma que o ajude a aplicar a melhor estratégia que seja conforme o seu estilo de aprender.

A intervenção aqui mencionada deve ser capaz de ampliar o conhecimento dos alunos sobre elas mesmas, assegurando a flexibilidade no seu uso, contribuindo também para aumentar o autoconhecimento e a autorregulação dos alunos.

Os professores, muitas vezes, tentam compreender a desmotivação dos alunos em aprender e justificam como parte de um quadro de incompetência individual e familiar. É certo, que muitas crianças levam para a escola uma história que não facilita o processo de ensino aprendizagem, devido ao seu contexto sócio histórico. Nas interações estabelecidas em aula,

porém, em torno das tarefas cotidianas, entre os alunos e entre os alunos e o professor, é que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da situação ensino/aprendizagem que afeta a todos os seus protagonistas (Navarro, Gervai, Nakayama & Prado, 2016, p.4).

Elevar os índices de aprendizagem dos estudantes, principal e especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, garantindo a todos o direito de aprender, visando o desenvolvimento dos conhecimentos, das competências e das habilidades, são os principais objetivos da intervenção pedagógica.

Essa intervenção deve ser vista, pois, como uma (re)orientação do trabalho pedagógico, na qual são estabelecidas prioridades capazes de rever concepções e criar novos meios de atuação com intencionalidade educativa específica para um determinado contexto escolar pelos educadores, projetando a concretização dos trabalhos em sala de aula na prática.

Para otimizar o aprendizado e o melhor desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, é necessário o uso de metodologias específicas às dificuldades desses alunos.

Destarte, deve-se promover reflexões e ações didático-pedagógicas que estejam constantemente voltadas à capacitação dos professores, com foco na identificação e no encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem para o atendimento especializado (Semkiw, 2014).

O ambiente familiar também tem uma importância significativa na fabricação da dificuldade de aprendizagem escolar, pois a família passa a pressionar a criança na medida que a escola apresenta o relatório escolar. Portanto, o mal resultado escolar irá interferir na sua vida em geral, comprometendo a sua efetiva inserção social. Para sentir interesse, deve-se saber o que se pretende e sentir que isso preenche alguma necessidade (de saber, de realizar, de informar-se, de aprofundar), pois os alunos se envolvem na aprendizagem na medida em que podem tomar decisões sobre o planejamento do seu trabalho, se responsabilizam por ele, conhecem os critérios de avaliação e possam regulá-los (Navarro, Gervai, Nakayama & Prado, 2016, p.5).

É essencial, também, que o aluno sintá-se motivado a dar sempre o seu melhor. Assim, quando uma criança, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realiza alguma atividade, seja uma pintura, uma participação oral, ou algo do tipo, deve-se elogiá-la, dar os parabéns, deixa-

la saber que fez o certo. Isso a faz com que se sinta cada vez mais motivada em sua aprendizagem.

Do contrário, um aluno desmotivado, com a autoestima baixa, não é capaz de realizar suas atividades (Lyra, 2013). Consequentemente, mas não necessariamente, o aluno desmotivado poderá vir a apresentar maiores dificuldades de aprendizagem.

Os problemas de aprendizagem podem ocorrer no início da vida escolar como durante e surgem em situações diferentes para cada aluno, todo e qualquer problema de aprendizagem sugere um cuidadoso e amplo trabalho, além de uma investigação no campo em que se manifesta, este trabalho envolve a participação do professor e da família da criança, para fazerem uma análise da situação e levantar informações sobre o que está representando esta dificuldade ou empecilho para que este aluno não aprenda. É importante que o professor conheça as manifestações do pensamento infantil, para identificar o estágio que o aluno se encontra e ter uma noção bastante clara do que é uma dificuldade normal, problemático e anormal (ou patológico). O problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma, no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente, a maneira a intensidade com que se apresentam, e a duração torna difícil para o professor diferenciar um problema de aprendizagem de um distúrbio, ficando par um especialista na área a tarefa de diferenciar uma da outra (Lyra, 2013, p.12-13).

Deve-se, então, ser formada uma equipe de profissionais, com um psicopedagogo, a coordenação pedagógica, a direção escolar, professores e a família dos estudantes para analisar as causas destas dificuldades, que podem ser de fator orgânico. É fato que ao professor cabe a tarefa de detectar os problemas que aparecem na sala de aula, e investigar de forma mais ampla as causas, que abrange os fatores orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionados à problemas ambientais em que a criança vive.

A identificação prévia de tais fatores pode facilitar a intervenção das dificuldades de aprendizagem que as crianças venham apresentar, assim como pode facilitar o encaminhamento da criança com dificuldades a um especialista em seu caso. Este especialista, além de tratar de dificuldade da criança poderá orientar melhor o professor a lidar com este aluno em salas onde a maioria dos estudantes não possuem dificuldades de aprendizagem, ou, caso seja necessário, encaminhá-la para salas especiais para um tratamento adequado da dificuldade detectada (Lyra, 2013).

Quando se atua em equipe multiprofissional, mesmo que seus integrantes tenham objetivos comuns, nem sempre é tarefa simples o uso das terminologias nos diagnósticos porque podem se caracterizar como "rótulos". Porém tem-se a compreensão de que estas visam a guiar os encaminhamentos e as intervenções para a superação do problema, quando existir. Vivencia-se, na prática, que há maior dificuldade quando a questão envolve saúde e educação, pois atuando com Dificuldades Escolares há divergências entre vários profissionais, da mesma área de formação ou não, quanto à terminologia utilizada para o conjunto de dados levantados no sujeito/aluno avaliado, mesmo se considerando somente o diagnóstico quanto à aprendizagem (Bacha, Finocchio & Ribeiro, 2008, p.1).

De acordo com Solé (1998, p.43), “para que uma pessoa se envolva em qualquer atividade de leitura é necessário que ela sinta que é capaz de ler, de compreender o texto, tanto de forma autônoma, como apoiada em leitores mais experientes”. Martins (1994, p.15) confirma que “aprendemos a ler a partir de nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele”. Ler não é o mesmo que aprender conceitos. O primeiro passo dado na aprendizagem da leitura se encontra no nosso primeiro contato com o mundo. Assim, ler é uma viagem íntima ao mundo da leitura, interrogando a si próprio na busca da sua compreensão.

Muitos estudantes têm a leitura como algo difícil de se aprender por, muitas vezes, não fazer sentido. E, claro, não há como gostar e apreciar aquilo que não se compreende. Para esses estudantes a leitura não tem outro significado senão a simples relação leitor-livro ou livro-leitor. Assim, o que sempre presenciamos nas escolas, e até mesmo fora delas, é uma leitura descontextualizada, fragmentada e sem lógica.

Martins (1994, p.23) ainda enfatiza que “prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando-o compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade”.

O professor, antes de ser um técnico na transmissão de informações, deverá ser, sobretudo, um especialista em gente, isto é, deverá conhecer pelo menos os princípios que orientam o desenvolvimento físico e psicológico do aluno. Como poderemos ensinar sem entender a natureza da pessoa a quem ensinamos? Como ensinar a alguém que apresenta as peculiaridades que desconhecemos? (Schettinni, 2002, p.21).

A família e a escola são as bases que sustentam o indivíduo. Quanto maior for a parceria entre ambas, mais positivas e significativas serão as contribuições na formação do sujeito. Com esse apoio, a lentidão dos estudantes na leitura pode ser reduzida, pois isso ocorre, muitas vezes, devido ao fato de a leitura ser, para o aluno, uma obrigação, e não um prazer.

Porém, com o devido apoio e reconhecimento de seu esforço, esses alunos podem passar a perceber o encanto que há em se ler, e, assim, ter a leitura como algo prazeroso.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa a mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (Piaget, 1993, p.50).

Para que a intervenção das dificuldades de aprendizagem seja feita e aplicada de forma a reduzir essas dificuldades nos alunos, é importante que seja desenvolvido um projeto de intervenção, ou seja, um plano a ser seguido. Um projeto de intervenção pedagógica nas escolas busca traçar a intencionalidade das ações que serão implementadas. Assim, para que tal projeto seja devidamente planejado, necessita-se de uma investigação por parte do professor quanto à realidade escolar e a proposição de intervenção.

Desta maneira, a intervenção pedagógica é um projeto elaborado pela escola, com responsabilidade sobre as dificuldades de aprendizagem e vontade de vê-las detectadas e resolvidas. Assim, é necessário um comprometimento de toda a equipe pedagógica e da família do estudante, pois esta são as instituições que devem completar e seguir o mesmo objetivo na busca pelo melhor desenvolvimento do educando.

4. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A dificuldade de aprendizagem é um problema que há muito tempo vem sendo discutido com intensidade entre educadores e profissionais da medicina, fonoaudiólogos, psicólogos educacionais, assistentes de ensino, assistentes sociais e outros. Isso devido à grande complexidade que rodeia o tema desde 1963. Seu conceito apresenta diversas definições, e, por isso, sua complexidade.

A dificuldade de aprendizagem está ligada a uma ampla gama de problemas, sendo problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Assim, podem prejudicar o funcionamento cerebral das crianças (Torres, Soares & Conceição, 2016).

Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem também lutam com comportamentos que complicam suas dificuldades na escola. A mais saliente dessas é a hiperatividade, uma inquietação extrema que afeta 15 a 20% das crianças com dificuldades de aprendizagem. Alguns outros comportamentos problemáticos em geral observados em pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem são os seguintes: fraco alcance, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza e falta de controle dos impulsos (Smith & Strinck, 2001, p.15).

Apesar de diversos fatores ocasionarem a dificuldade de aprendizagem, além do fato de que cada criança pode apresentar maior ou menor dificuldade conforme suas diferenças, existem as principais causas das dificuldades de aprendizagem.

Um dos mais comuns fatores da dificuldade de aprendizagem são as crianças hiperativas, conforme alude Aloyzy (2001), que se sentem rejeitadas pelos pais e professores, pois estes podem facilmente perder a paciência com essas crianças. Então, elas começam a apresentar fatores característicos da hiperatividade, como a inquietação, por exemplo.

Um outro fator que também causa à criança dificuldade de aprendizagem é a deficiência motora, ou seja, a falta de habilidade da criança em controlar grupos de pequenos músculos em suas mãos, interferindo, assim, em seu desempenho escolar, mesmo que não tenha impacto negativo em sua capacidade intelectual.

Aludida criança não consegue escrever bem, apresenta as letras malformadas e frases que escapam das linhas, necessitando de uma intensa concentração para que essas crianças sejam capazes de produzir um trabalho aceitável e legível (Torres, Soares & Conceição, 2016).

Em geral, segundo Martin e Marchesi (1996, p.41):

As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas às dificuldades dos alunos para colocar em prática rotinas de planejamento e controle dos processos cognitivos, envolvidos na realização de uma dada tarefa. Essas dificuldades são consideradas como níveis de menor realização, decorrentes do uso inapropriado dos mecanismos do processamento da informação; e não proveniente de deficiências de capacidade ou inteligência.

Uhlmann, Cipola e Júnior (2018), ao falarem sobre a aprendizagem, a colocam como um fim em si mesma, e não como um meio para se obter outra coisa. Assim como um bebê nasce sem qualquer conhecimento, necessitando de outro humano que lhe ensine, que lhe reconheça como semelhante, que queira e acredite que ele pode aprender, da mesma forma é uma criança em sua vida escolar.

Por isso, para os autores, “todo aprender é problemático, porque inclui, no mínimo, três sujeitos: *o aprendiz, o ensinante e o sujeito social* (a sociedade na qual está inserido)” (Uhlmann, Cipola, Júnior, 2018, p.223).

Entende-se assim, segundo tal pensamento, que a aprendizagem ocorrerá conforme o ambiente, mais ou menos favorável, no qual a criança está inserida e desenvolvendo-se. Dessa forma, quando se fala em dificuldades de aprendizagem, fala-se em dificuldades no ou para o meio familiar e educativo (Uhlmann, Cipola, Júnior, 2018). Sendo assim,

A psicopedagogia é um campo de conhecimento e atuação que trata de problemas de aprendizagem considerando a influência da família, da escola e da sociedade no desenvolvimento do sujeito, tendo como papel inicial o estudo do processo de aprendizagem, diagnóstico e tratamento dos seus obstáculos através da compreensão do indivíduo em suas várias dimensões para ajudá-lo a reencontrar seu caminho, superar as dificuldades que impeçam seu desenvolvimento harmônico e que estejam constituindo um bloqueio de comunicação dele com o meio que o cerca (Uhlmann, Cipola, Júnior, 2018, p.223).

Essa é uma outra forma de se entender as dificuldades de aprendizagem, não relacionando estas dificuldades apenas à criança que as apresenta, mas também ao ambiente familiar e social no qual ela cresce.

É fato que no início da vida escolar de uma criança, muitas expectativas relacionadas ao processo de desenvolvimento de sua aprendizagem por parte dos professores, da família, da escola, da sociedade e até da própria criança. É fato que muitas crianças podem vir a aprender ler e escrever sem grandes dificuldades, porém, outras crianças podem precisar de alguma ajuda especial para alcançar o seu sucesso escolar.

As dificuldades apresentadas pelas crianças nos anos iniciais de sua aprendizagem, sem a devida ajuda especial, pode acarretar no fracasso escolar destas, o que tem se mostrado algo preocupante e motivo de atenção entre os profissionais pedagógicos e demais estudiosos da questão com o intuito de explicar os fatores que interferem no processo de aprendizagem de determinadas crianças (Lyra, 2013).

Em relação às dificuldades de aprendizagem, então, ainda segundo Lyra (2013), encontra-se uma certa dificuldade em defini-las, já que estas formam um grupo heterogêneo, podendo ser categorizadas como transitórias ou permanentes, podendo também ocorrer em qualquer momento durante o processo de ensino-aprendizagem. Essas dificuldades correspondem a déficit funcionais superiores, como a linguagem, a percepção, o raciocínio lógico, a cognição, a atenção e a afetividade.

O termo dificuldades de aprendizagem tem sido falado, estudado e discutido constantemente nos anos atuais. Assim a escola e pais devem criar parcerias para conseguirem enfrentar o problema sem que um fique apenas atribuindo à culpa ao outro. A criança quando inicia sua vida escolar, ela traz consigo conhecimento obtido de sua convivência familiar e social e a escola lhe mostrará caminhos para desenvolvê-las, portanto o que acontece nessa etapa será decisivo para o resto de sua vida escolar. É nas séries iniciais que a criança terá sua trajetória definida como aluno “problema ou com dificuldades (Lyra, 2013, p.12).

Segundo Feinstein (2006, p.193), as dificuldades de aprendizagem constituem uma disfunção do sistema nervoso central, afetando um grupo de pessoas em relação à sua capacidade de adquirir proficiência nas áreas da leitura, da escrita, da matemática, assim como as áreas da fala, da audição e da organização. Essas dificuldades são obstáculos na educação, o que gera sérias consequências na aprendizagem das crianças.

As dificuldades de aprendizagem acabam por afetar de modo específico determinadas aprendizagens escolares, como a da leitura, a da escrita e a do cálculo, além de leves aprendizagens que não implicam a deterioração intelectual.

Para além disso, essas dificuldades afetam pouco os aspectos psicológicos e suas consequências podem ser solucionadas mediante intervenção psicopedagógica oportuna e eficaz, podendo também ser classificadas como evolutivas, já que estima-se que sua origem se deva a atrasos no desenvolvimento (Lyra, 2013).

Apesar de crianças que possuem dificuldades de aprendizagem apresentarem um baixo desempenho em relação às demais crianças, mesmo que na maior parte do tempo estas

crianças tem uma capacidade intelectual que funciona de modo consistente, não necessariamente essas crianças sentem-se infelizes quando próximas as outras crianças.

Smith e Strick (2012 p.17) afirmam que:

Embora muitas crianças com dificuldades de aprendizagem sentem-se felizes e bem ajustadas, algumas (até metade delas, de acordo com estudos atuais) desenvolvem problemas emocionais relacionados. Estes estudantes ficam tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso. Eles questionam sua própria inteligência e começam a achar que não podem ser ajudados. Muitos se sentem furiosos e põem pra fora, fisicamente, tal sensação; outros se sentem ansiosos e deprimidos.

No entanto, como afirma Lyra (2013) ao citar Smith e Strick (2012), com o passar do tempo, essas crianças acabam se afastando do convívio escolar com os demais alunos, ficando solitárias e com a autoestima baixa, pois sentem-se diferentes. Assim, é essencial não apenas que tais dificuldades sejam tratadas, mas que seja feita a inclusão dos alunos com distúrbios e dificuldades de aprendizagem, para que se sintam da mesma forma que os alunos que não possuam tais dificuldades.

Como apresenta Magalhães (2015, p.10), “o tratamento inadequado na formação de alunos nos anos iniciais é capaz de estragar toda uma vida escolar e conseqüentemente o seu futuro, a vida social e profissional”.

Um dos grandes problemas, então, relacionados às dificuldades de aprendizagem, é que muitos educadores acabam por deixar que essas dificuldades passem por eles sem qualquer solução, e outros, mesmo que enxerguem o problema, as vezes não se sentem preparados para trabalhar com este. Assim, mesmo que o perceba, sequer dialoga sobre ele.

Na rede pública de ensino, os problemas educacionais são constantes. A evasão escolar, o bullying, a falta de interesse dos alunos, crianças que passam pela escola sem absorver o devido conhecimento, não sendo corretamente alfabetizadas e muitos outros mais. Claro que problemas como esses acontecem em qualquer rede de ensino, porém, são mais visíveis na rede pública.

Tais problemas, muitas vezes, acarretam na perda da vontade de aprender por parte do aluno, prejudicando até mesmo professores, que reclamam do corpo docente pela falta de disciplina ou falta de concentração de seus alunos. Além dessas dificuldades no ensino, a ausência da família na vida escolar dos filhos, a violência doméstica e escolar pelas quais

muitos passam, causam ainda mais desinteresse no aluno e, conseqüentemente, mais dificuldades.

Os problemas de aprendizagem raramente se apresentam sob o aspecto de dificuldades cognitivas puras. Como causas ou conseqüências, existem neles todo tipo de atividades, de maneiras de ser no mundo que interpelam o professor, não como técnico das situações didáticas e dos processos de aprendizagem da multidão ou do pretérito simples, mas como pessoa que detém valores, hábitos e, até mesmo, manias, gostos e desgostos, desejos, medos, fragilidades e obsessões, egoísmos e entusiasmos (Perrenoud, 2001, p.25).

A aprendizagem de uma criança tem início logo no nascimento, talvez até antes, prolongando-se até a morte. Assim, ao nascer e crescer, a criança aprende a chamar a mãe, primeiramente, com seu choro, depois com palavras. Começa a se familiarizar com os muitos objetos que formam o seu novo mundo. Adquirem controle sobre suas mãos e pés, e, depois, sobre todo o corpo. Aprende a falar, a agir, a pensar, e assim por diante.

Ao envelhecer um pouco mais, inicia sua vida escolar, na qual, por meio da aprendizagem, adquire hábitos, habilidades, informações, conhecimentos e atitudes que a sociedade considera adequadas ao cidadão. No entanto, durante esse processo, podem surgir as dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem estão mais ligadas ao processo de aprendizagem normal e podem ser decorrentes de oscilações que marcam as diferentes etapas do desenvolvimento, mas podem ter como causa uma inadaptação a uma metodologia, ou a uma relação mal estabelecida com a escola ou o educador (Costa, 2001, p.35).

É comum que as dificuldades de aprendizagem repercutam mais nos anos iniciais do ensino infantil, e é muito importante que o educador seja capaz de tomar conhecimento sobre essas dificuldades diagnosticando-as. Caso contrário, não será capaz de intervir para amenizá-las ou, até mesmo, resolvê-las.

A maior parte das dificuldades de aprendizagem está relacionada à falta de motivação, pouco domínio das estratégias de aprendizagem, inadequação ao método de ensino, e falta de afetividade com o educador, o que, muitas vezes, leva o estudante ao fracasso escolar.

Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou

realizar cálculos matemáticos. E tais problemas dificultam a aprendizagem da criança, causando na mesma desconfortos que, se não identificados, poderão ser as causas de futuros danos (Grigorenko & Stenberg, 2003, p.29).

As crianças, todas elas, são detentoras de múltiplas inteligências. Então, pode ser que nas dificuldades de aprendizagem o que ocorra é que as diferenças que cada uma possui não são levadas em consideração e, assim, a educação não é baseada em condições de aprendizagem que respeitem a singularidade da inteligência de cada ser.

Algumas vezes, por falta de um conhecimento voltado a essas diversidades das dificuldades de aprendizagem, os educadores se abstêm de desenvolver um trabalho que motive e passe prazer às crianças que estão passando por problemas, e que, por falta de uma adequada preparação por parte dos profissionais da escola, não se propõem a realizar atividades na sala de aula.

Insta registrar que essas crianças não recebem a devida atenção e as mesmas oportunidades que os demais colegas, enfrentando dificuldades na construção do próprio conhecimento.

Apesar da realização de estudos voltados às dificuldades de aprendizagem, ainda não se pode resolver os muitos problemas na educação brasileira. Segundo Vygotsky (1988, p.107), “a educação não se limita somente ao fato de influenciar o processo de desenvolvimento, mas ela reestrutura de maneira fundamental todas as funções do comportamento”.

É importante entender que crianças com essas dificuldades são tão capazes quanto as demais, apenas necessitam de um conhecimento da parte do educador que lhe proporcione um estímulo diferenciado para o desenvolvimento de suas habilidades.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas, de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (Brasil, 1998, p.21).

Assim, é na educação infantil que as habilidades afetivas, emocionais, físicas, motoras e sociais se desenvolvem, propiciando, então, a habilidade cognitiva. E essas, ao não serem trabalhadas por profissionais qualificados e com o devido acompanhamento docente, podem causar sérios transtornos na vida futura. Mesmo o referencial curricular nacional para a

educação infantil, confirma a grande importância que deve ser dada à educação infantil, intervindo nas dificuldades das crianças.

Atualmente, o número de crianças numa faixa etária de 0 a 5 anos que têm sido matriculadas em creches e pré-escolas cresce a cada ano, por se tratar da primeira etapa da educação básica e obrigatória a partir dos 4 anos de idade.

Baseando-se no RCNEI, torna-se evidente a eficácia das atividades bem planejadas e desenvolvidas pelos educadores que demonstram destreza e preocupação com as crianças desde a primeira fase da infância, pois é nessa fase que elas despertam suas habilidades e fortalecem suas relações sociais, assim como as capacidades de interiorização e psicomotricidade.

Crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente, necessitam de adquirir conhecimentos e desenvolver competências relacionadas à estratégias que facilitem a aprendizagem, pois buscar estratégias inadequadas e ineficazes:

É como se déssemos à criança um jogo de xadrez sem lhe explicar as regras do jogo e a maneira de mover as peças. O aluno pode achar, então, que a dama desloca-se uma casa de cada vez e jogar assim durante anos sem compreender porque nunca vence. É fácil imaginar que, nessas situações, qualquer um pararia de jogar depois de algumas partidas, resignado e convencido de que, decididamente, esse jogo não foi feito para ele. Na escola, infelizmente, o aluno não pode decidir parar de jogar, e o jogo massacrante prossegue anos a fio, aniquilando a autoestima da criança e acabando por convencê-la de que não é inteligente (Vianin, 2013, p.22).

Ao buscar soluções para as dificuldades, é importante saber que “não se pode fazer educação sem paixão. Neste caso, estar-se-ia trabalhando por um projeto exterior, que não fora projetado na prática dialética do dia-a-dia” (Candau, 1998, p.28). Para se ensinar, é preciso levar em consideração aquilo que o aluno já sabe, pois quanto mais sabe, mais se aprende.

A consciência do papel do professor na sociedade, portanto, deve estar nítida na sua mente e nas suas ações, pois seu dever é atribuir, à sua prática, metodologias diferenciadas que exerçam efeito assertivo sobre os seus educandos.

Uma das grandes preocupações com as dificuldades de aprendizagem é a identificação tardia destas, depois que a criança já sofreu repetências, provocando sérios desvios comportamentais. Então, todas as crianças necessitam de estímulos à aprendizagem, tornando

esta prazerosa para o estudante, e nunca tida como uma punição, pois isso dificulta ainda mais a assimilação e a compreensão.

Como apresenta Almeida (1987, p.195), “a esperança de uma criança ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder, alguém muito consciente e que se preocupe com ela, e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo, e que seja capaz de dar-lhes as mãos para construir uma nova história e uma sociedade melhor”.

4.1 Cérebro: receptor da aprendizagem

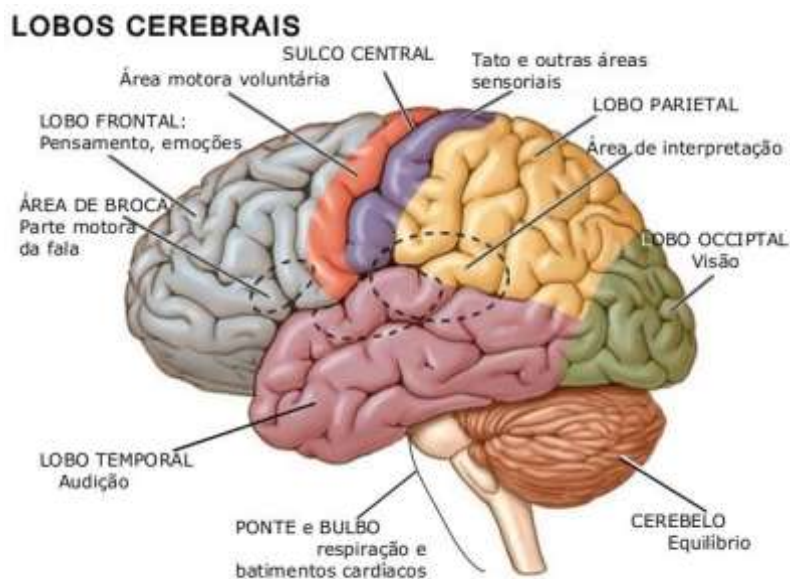
Ao se falar de aprendizagem é essencial que relacionemos a esta o cérebro, pois ele é o órgão responsável pelo intelecto humano. Assim, para trabalhar em cima das dificuldades de aprendizagem, é necessário o conhecimento do funcionamento do cérebro. Quando esse órgão entra em atividade, uma série de mudanças físicas e químicas ocorrem. Sua importância é tal que, apesar de representar apenas 2% do peso total do corpo, ele consome 20% das calorias do ser humano.

No cotidiano de uma criança, todas as atividades realizadas sugam a energia do cérebro. Então, a aprendizagem causa uma modificação na estrutura física do cérebro. Com essa modificação, torna-se possível novas conexões, permitindo que a criança reorganize suas ideias. Por sua flexibilidade, está sempre aberto à aprendizagem, o que permite uma melhoria e aperfeiçoamento de suas mais frequentes habilidades.

O funcionamento do cérebro e da mente baseia-se na experiência vivenciada. Assim, o que é vivido e apreendido torna-se uma informação processada pelo cérebro para ser rejeitada ou retida na memória de longo prazo. O lado esquerdo desse órgão é o da lógica, e o direito, o da intuição. Na aprendizagem, então, os dois estão envolvidos e processando informações.

O cérebro possui, então, diferentes áreas de aprendizagem, voltadas à fala, à interpretação, ao pensamento, à visão, ao equilíbrio e mais, como pode ser visto na imagem a seguir. Cada uma das regiões do cérebro atua no processo de aprendizagem e conhecimento. Assim, compreende-se o cérebro como o receptor de aprendizagens.

Figura 1 – Cérebro: receptor de aprendizagem



Fonte: <<https://i.pinimg.com/originals/a2/1e/26/a21e26717dc135da334839c66befd072.jpg>>

Acesso em: 11 dez. 2019

O processo da aprendizagem inclui três passos: o registro sensorial, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. Portanto, quando a aprendizagem ocorre de forma lúdica, não apenas estão sendo focadas as funções cerebrais e sua relação com os processos cognitivos, mas pode também ser constatado que cada indivíduo tem uma forma única de processar as informações recebidas.

O cérebro funciona de forma diferente em relação a cada indivíduo, principalmente nas crianças, assim como a cada dificuldade ou distúrbio de aprendizagem apresentado por estas. Na dislexia, um distúrbio apresentado como um transtorno neurobiológico, por exemplo, a ideia de funcionamento atípico do cérebro nas pessoas que a possuem é contestada por diversos profissionais da saúde (Signor, 2015).

Segundo Moysés e Collares (2010), em um estudo que realizaram com norte-americanos considerados bons leitores, mostraram que esses mesmos norte-americanos, ao serem solicitados ao ler em língua espanhola, apresentaram resultados de exames típicos de pessoas diagnosticadas com dislexia.

Massi (2007), na área da fonoaudiologia, alerta para a inconsistência do que se entende tradicionalmente por dislexia do desenvolvimento. Para ela, a utilização de testes padronizados têm por finalidade afirmar se o sujeito pertence ou não à condição de disléxico. Esses testes, então, ao serem aplicados trazem, mediante resultado apoiado em índice de

erro/acerto, a conclusão diagnóstica. Eles desconsideram o fato de que a consciência fonológica se desenvolve em concomitância com o processo de alfabetização.

4.2 Sistemas cerebrais e sua atuação

Alguns alunos gastam muita energia para conseguir absorver e compreender informações. Entre estes estão os alunos portadores de DAE. Esses têm dificuldades de processamento linguístico, dificuldades de colocar a informação nas memórias de trabalho e de longo prazo para posterior recuperação, dificuldades em processar múltiplos estímulos sensoriais, filtrar o ruído de funções que acompanham as instruções verbais e separar as informações que são importantes das que não são.

Conforme reunimos informações, nossas redes neuronais criam fortes ligações sinápticas, que trabalham com as informações importantes. Porém, os alunos com DAE não conseguem proceder com essas ligações. Estas ligações nos permitem esquecer as informações sem importância, focando nossas energias nas informações de maior utilidade.

Observando o cérebro em situação de aprendizagem, a neuroimagem confirma a ocorrência de macro e microtransformações neuronais, quer no surgimento e fortalecimento de sinapses, quer na criação de circuitos, redes e sistemas neurofuncionais, assim como no acréscimo de eficácia na velocidade de transmissão e precisão conexiva. Em qualquer processo de aprendizagem, portanto, inúmeros neurônios interagem sistemicamente e coíbem-se dinamicamente. Saber como o cérebro evoluiu, evolui e funciona é determinante para o sucesso não só na aprendizagem como no ensino, o chamado processo ensino-aprendizagem, que consubstancia a característica única da espécie humana de transmitir a cultura intergeracionalmente, ou seja, entre seres maduros e experientes e seres imaturos e inexperientes (Fonseca, 2014, p.236).

Para esses alunos, por exemplo, é difícil identificar um fato importante quando lhes é pedido em uma leitura. Podem demorar mais tempo que o comum a tentarem iniciar um trabalho escrito. Possuem dificuldades na organização dos pensamentos. Por isso é importante que recebam apoios instrucionais, o que pode lhes ajudar a colocar as informações ao nível do pensamento automático, permitindo essa separação e organização de informações.

O cérebro possui três diferentes sistemas, sendo o sistema de reconhecimento, o sistema estratégico e o sistema afetivo. Cada um desses sistemas contém o processamento neurológico necessário ao eficiente armazenamento e utilização das informações, e as

dificuldades apresentadas por alunos com DAE acabam afetando o modo como a informação é transmitida ou processada em um ou mais desses sistemas cerebrais.

O sistema afetivo é um sistema importante e frequentemente ignorado nas nossas escolas. Situa-se na amígdala. Não só estabelece a ligação entre os centros da linguagem, como também armazena os nossos sentimentos e memórias. Para as memórias serem armazenadas, têm de passar do sistema de reconhecimento para o sistema estratégico, e deste para o sistema afetivo. É neste que reorganizamos as informações noutras aplicações úteis. É nele que alguns estudantes com DAE podem conseguir lembrar-se do que aprenderam, não pelos conteúdos, mas sim pelas más sensações provocadas ao tentarem apreender os conteúdos. Os educadores precisam ter em conta que as experiências de aprendizagem provocam a libertação de hormonas do estresse para o sistema, cujo único objetivo é eliminar as memórias dos conteúdos e retirar o aluno da situação difícil ou tensa (Feinstein, 2006, p.194-195).

O sistema de reconhecimento recebe toda a informação e separa-se em elementos individuais, como uma cor, tamanho, textura e sentimentos anteriores suscitados pela mesma. Nesse processo, esse sistema procura inserir os itens em categorias, para que, assim, possam ser recuperadas de forma mais eficiente posteriormente.

Nesta área, alunos com DAE encontram muitas dificuldades por causa de suas limitadas capacidades de processar apenas os elementos fundamentais e ignorar os estímulos insignificantes. Também sentem dificuldades em processar a linguagem necessária à compreensão e utilização das categorias de forma que seja acelerado o reconhecimento e utilizadas as capacidades de processamento paralelo do cérebro.

Já o sistema estratégico é aquele que contém as categorias, sendo capaz de aplicar as informações guardadas. Assim, se não entrar no sistema de reconhecimento, a informação não pode ser usada pelo sistema estratégico. Existem estratégias de ensino e ferramentas tecnológicas auxiliares que ajudam os alunos portadores de DAE a fazer esta transferência de informação.

O cérebro, na aprendizagem, desempenha funções cognitivas, funções executivas e funções conativas, ou seja, a função que *apela* para influenciar ou convencer o receptor de algo por meio de uma ordem, sugestão, convite ou apelo.

Apesar da capacidade de aprendizagem ser inerente a várias espécies, principalmente, às aves e aos mamíferos e, particularmente aos primatas, a espécie humana é a única que ensina de forma intencional e sistemática. Conhecer, portanto, quais são os fundamentos neuropsicopedagógicos da aprendizagem é crucial para aperfeiçoar o ensino. É dentro desse paradigma central da educação que iremos abordar o papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem (Fonseca, 2014, p.236).

Figura 2 – Tríade Funcional da Aprendizagem Humana



Fonte: Fonseca, 2014

Os instrumentos cognitivos da aprendizagem tratam da linguagem corporal, artística, falada, escrita e quantitativa, desempenhando um papel fundamental entre as funções cerebrais no processo de aprendizagem (Matta, 2009). Essas habilidades, na aprendizagem, fazem parte tanto dos alunos quanto dos professores, e entender o modo como funcionam é essencial para um bom desenvolvimento intelectual.

A cognição e a inteligência humana emergem dos neurônios que constituem, principalmente, o neocórtex humano – o maior do reino animal –, uma camada de seis camadas (molecular, granular externa, piramidal externa, granular interna, piramidal interna e multiforme) com alguns milímetros de espessura enrugada, circunvolucionada e sulcada, que recobre a quase totalidade da superfície dos dois hemisférios cerebrais (Fonseca, 2014, p.237).

A cognição, a conação e a execução, apresentadas como as três funções cerebrais, fazem parte das faculdades superiores do ser humano, emanando da coatividade de milhões de

neurônios. Essas funções demonstram a impossibilidade de separar a função do sistema nervoso de qualquer forma de aprendizagem, seja da mais natural, simples e não-verbal, seja a mais cultural, complexa e verbal.

Por conseguinte, é fato que qualquer aprendizagem humana emerge de múltiplas funções cerebrais, como capacidades, faculdades ou habilidades cognitivas interligadas (Fonseca, 2014). A cognição é, portanto, sistêmica, emerge do cérebro como o resultado da contribuição, interação e coesão do conjunto de funções mentais acima apontadas que operam segundo determinadas propriedades fundamentais^{30,31}, a saber:

- totalidade (noção de integração);
- interdependência (noção de coibição);
- hierarquia (noção de maturidade e complexidade);
- autorregulação (noção de busca de objetivos e fins a atingir);
- intercâmbio (noção de referência e efeito da experiência);
- equilíbrio (noção de homeostasia);
- adaptabilidade (noção de modificabilidade); e finalmente,
- equifinalidade (noção de vicariedade, ou seja, de execução e duplicação do pensamento pela ação).

[...]

A conação, na sua essência semântica, é sinônimo de estado de preparação do organismo para certas tarefas ou situações, particularmente as que têm valor de sobrevivência (ameaça, perigo, ansiedade, insegurança, desconforto, etc.). Pode ser concebida igualmente, como autopreservação, de bem-estar e de interação social, que incluem representações indutoras de sentimentos (conscientes ou inconscientes, positivos ou negativos). [...] A conação coloca em jogo, em termos disposicionais, intencionais e tendenciais, três componentes de otimização funcional:

- a de valor (porque faço a tarefa);
- a de expectativa (que faço com a tarefa);
- a afectiva (como me sinto na tarefa). [...]

As funções executivas coordenam e integram o espectro da tríade neurofuncional da aprendizagem, onde estão conectadas com as funções cognitivas e conativas que acabamos de abordar. O seu piloto, diretor executivo, líder ou maestro neurofuncional avançado é o córtex pré-frontal, região que ocupa no cérebro humano quase um terço do seu volume cortical (Fonseca, 2014, p.239-244).

4.3 O fracasso escolar devido às dificuldades de aprendizagem

Muitos estudos têm buscado métodos de vencer o fracasso escolar. Pesquisadores e educadores visitam sites, leem revistas, livros, artigos, assistem palestras, participam de formação continuada na busca de soluções para os problemas que afligem aos que buscam uma melhora do ensino-aprendizagem.

As questões educacionais que mais têm preocupado os profissionais ligados ao ensino, referem-se aos altos índices de evasão e reprovação escolar que têm sido registrados nas escolas municipais e estaduais e o grande número de crianças que têm recorrido ao tratamento psicopedagógico com dificuldade de aprendizagem (Moraes, 2001, p.29).

Está bem clara a necessidade de se diagnosticar e conhecer essas dificuldades, pois afetam tanto o aluno quanto o professor. Muitas vezes, crianças com dificuldades são rotuladas como *incapazes*, chegando a sofrer bullying na escola. Isso a faz ter emoções e sentimentos de inferioridade, frustração, perturbação emocional, baixa autoestima, depressão e mais, dependendo de como suas dificuldades são vistas por seus familiares, professores e colegas.

Os educadores têm se reunido e manifestado acerca do fracasso escolar, sendo que estes debates objetivam trazer a luz aos seus motivos e consequências. Os altos índices de repetência e de evasão ainda marcam as escolas do século XXI, bem como o grande número de crianças encaminhadas a psicólogos e médicos pelos professores, por acreditarem que estas têm algum tipo de problema e esperam uma justificativa para a situação (Navarro, Gervai, Nakayama & Prado, 2016, p.1).

Segundo o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV), “a desmoralização e a baixa autoestima podem estar associadas às dificuldades de aprendizagem”, e acrescenta que “cerca de 40% das crianças e adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem acabam se evadindo do contexto escolar” (Associação Americana De Psiquiatria, 1995).

Com essas dificuldades, depressões e rótulos, o desânimo e a desistência tornam-se presentes na vida das crianças e adolescentes, causando, assim, o fracasso escolar ou experiências negativas em relação à escola.

Ensinar e aprender são processos lentos, individuais e estruturados. Quando esses processos não se completam, por alguma falha ou falta, interna ou externa, surgem as dificuldades de aprendizagem que levam a criança não só à desmotivação, mas ao desgaste e à reprovação social. O educando transforma-se num rótulo dentro da escola, perturba pais e educadores que passam a buscar, a partir daí, todo e qualquer tipo de solução na tentativa de descobrir causas, classifica-las e, se possível, entender de forma objetiva um quadro que, apesar de não se mostrar claro, sugere uma perturbação, e implica em prejuízo contínuo, em uma fase da vida extremamente importante, o início da escolarização (Ciasca, 1990, p.48).

A educação constitui um dos fatores fundamentais necessários à formação intelectual e moral do educando, além de contribuir para o seu desenvolvimento (Matta, 2009). Assim, boa parte do sucesso ou fracasso escolar de um estudante é de responsabilidade da escola, que deve ajudá-lo na realização de suas próprias possibilidades e em adaptação à vida social.

As crianças que não têm bom desempenho escolar, por variados motivos, são, em geral, consideradas crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo que esta expressão revela preconceitos dos educadores que julgam as crianças a partir de suas expectativas referentes ao comportamento considerado padrão (Navarro, Gervai, Nakayama & Prado, 2016, p.3).

O direito à educação é o direito que o indivíduo tem de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis.

Lado outro, anota Rubinstein (2003), alguns relacionam o fracasso escolar apenas à falta de disposição do aluno em aprender, se esquecendo que o educador é o profissional qualificado para oferecer ao aluno os momentos que possibilitam a construção de seu conhecimento. Assim, deve-se compreender que o fracasso escolar tem várias causas, e não apenas o desinteresse do estudante, deve ser levado em consideração, então, todo o contexto da situação.

A resposta educacional para evitar o fracasso dos educandos em situação de risco deve ser reforçada com iniciativas que contribuam para superar a desvantagem social em que vivem. Às vezes, atribui-se à escola e aos professores, independentemente de outras mudanças sociais, a capacidade de acertar na resposta educacional a qualquer problema de seus

educandos. É certo que, em alguns casos, isso pode ser possível, e que, sem dúvida, a escola tem amplas possibilidades de intervenção. É necessário, porém, reconhecer que só mediante propostas mais amplas e mais globais podem-se abordar os problemas desses educandos com amor e garantias de êxito (Coll, Marchesi & Palacios, 2004, p.144).

Na intervenção do fracasso escolar, então, três níveis precisam ser levados em conta, sendo o nível institucional, que diz respeito às políticas de emprego, moradia, saúde, proteção social e educação; o nível comunitário, que trata as relações com amigos; e o nível familiar, que se relaciona à formação dos pais e sua colaboração na educação dos filhos.

Dessa forma, pode-se lutar por um resultado positivo, na educação da criança, ou seja, o sucesso. Segundo Munari (2010, p.55), “os resultados, quaisquer que sejam, tratem-se de vitória ou de fracasso, são escritos numa folha não assinada”.

Muitas vezes ocorre de o professor, ao chegar em sala de aula, supor que seus alunos já tenham certo domínio de habilidades. Porém, essas habilidades são construídas e desenvolvidas pelos alunos com o auxílio devido e o passar do tempo, pois “o mestre fez sua aprendizagem de ensinante; o educando não faz sua aprendizagem de aprendente.

O mestre sabe, antes de ensinar, como se ensina; o escolar, antes de aprender, não sabe como se aprende” (Raillon, 2010, p.96). Os educadores preparam-se por anos antes de chegar em suas posições, o aluno, não.

É necessário que o educador esteja ciente de seu papel na sociedade e, assim, atribuir à sua prática metodologia de ensino que exerçam um efeito positivo em seus alunos. Dessa forma, mesmo que a falta de disposição do aluno em aprender seja associada como uma das principais causas do fracasso escolar, há uma real necessidade de o educador conscientizar-se de sua responsabilidade de mediar e possibilitar a construção do conhecimento de seus alunos.

Segundo a LDB (Art. 3º), “o professor pode usar o método que quiser nas aulas”, e (Art. 23º) “a escola pode ter a organização que julgar melhor, na educação básica” “desde que tanto uma como a outra levem à aprendizagem dos alunos. É o administrativo vinculando o pedagógico” (Lei nº 9.394/1996).

Porém, para que ocorra corretamente a aprendizagem, deve haver a vontade de aprender. Nessa vontade, precisa existir um significado na busca de informações, na revisão da própria experiência, na aquisição de novos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades, na adaptação às mudanças, na mudança de comportamento e mais. O estudante precisa se sentir

envolvido nesse processo, de modo que sinta desejo de transferir o aprendizado da escola para o seu cotidiano.

As dificuldades de aprendizagem estão mais ligadas ao processo de aprendizagem normal e podem ser decorrentes de oscilações que marcam as diferentes etapas do desenvolvimento, mas podem ter como causa uma inadaptação a uma metodologia ou a uma relação mal estabelecida com a escola ou o educador (Costa, 2001, p.35).

4.4 Tipos de dificuldades na aprendizagem

Uma das maiores preocupações em relação à educação é que os estudantes cheguem ao fim de seu período na escola sem possuírem o conhecimento básico necessário. Isso se dá ao fato de desenvolverem dificuldades durante sua aprendizagem que não foram intervindas e solucionadas.

É importante saber que existem muitas dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar. Os mais frequentes tipos de dificuldade são a dislexia, a dislalia, a disgrafia, a discaulia e o TDAH, sendo a dislexia a mais conhecida e discutida. Segundo Vianin (2013, p.25), “o aluno, muitas vezes, é incapaz de compreender sozinho quais são as estratégias de aprendizagem eficazes. A mediação por processos cognitivos é, portanto, indispensável, principalmente para alunos com dificuldades”.

Então, é de grande importância que o educador busque o conhecimento das dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos, pois só assim poderá mudar sua metodologia de ensino e realizar a intervenção pedagógica necessária.

4.4.1 Dislexia

Numa dificuldade de aprendizagem, o procedimento de intervenção pedagógica adotado deve ter o objetivo de compreender, explicitar e corrigir os problemas identificados, tornando-se necessário o conhecimento de novos elementos que permitem a criança pensar, elaborar de forma diferenciada e quebrar padrões pré-existentes de relacionamento com o mundo das pessoas e ideias.

A intervenção deve ser aplicada às dificuldades de aprendizagem. E uma dessas dificuldades é a dislexia. Segundo Lecours e Parente (1997, p.123), “o termo dislexia engloba, ao mesmo tempo, diversos distúrbios de leitura e escrita”, e é a dificuldade de aprendizagem mais discutida pelos educadores, porém, poucos detêm o conhecimento dela.

A dislexia é definida pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD) como

Um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (Associação Brasileira De Dislexia, 2019).

Entre as dificuldades de aprendizagem que as crianças podem vir a apresentar no processo de seu desenvolvimento intelectual, não só a dislexia como o TDAH está entre os principais distúrbios, sendo os mais frequentes diagnosticados. Isso mostra que crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, apresentam, mais comumente, a dislexia como dificuldade.

Atualmente há grande procura por avaliação clínica de alunos que não atendem às expectativas da escola. Muitos desses sujeitos, ao serem encaminhados para profissionais de saúde, acabam sendo diagnosticados. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a dislexia são diagnósticos frequentes entre os escolares que têm queixas de dificuldades de leitura e escrita. Segundo dados levantados por Massi (2007), aproximadamente 15% da população mundial seria portadora de dislexia, o que significa ‘uma média de quatro a cinco sujeitos em cada classe de trinta alunos’ (Signor, 2015, p.972).

Na identificação e conhecimento dessa dificuldade, então, devem ser feitas avaliações realizadas de forma diagnóstica e processual, dando evidencia às potencialidades dos educandos, e não às suas dificuldades. Agindo dessa forma, o professor é capaz de conseguir a confiança do aluno e resgatar a autoestima deste.

Graças às modernas metodologias de ensino, o educador desce de seu pedestal e deixa de ser onipotente; o educando se transforma em protagonista do eixo educativo, reconhece os seus direitos, capacidades, interesses e oportunidades; distingue as etapas de seu desenvolvimento do assunto a partir dela; não se preocupa só com a memória do educando, mas também com seus sentimentos, capacidades, habilidades, destrezas, atitudes e valores; prevalece a autonomia, a auto aprendizagem; promove o exercício dos direitos da criança e do adolescente; valoriza a importância dos materiais educativos; a escola se converte em um espaço acolhedor e agradável, e o educando se ambienta à aula em função disso; o jogo e as

atividades substituem as letras; propicia atividades variadas individuais e grupais (Peréz, 2007, p.19).

Segundo Gomes e Pereira (1999, p.37), “a escola e o educador trabalham com a aprendizagem do educando, num processo interminável. Aprende-se sempre. Além do mais, aprender não é uma propriedade exclusiva do educando: o educador também aprende”. Visca (1987, p.16) também afirma que “a aprendizagem depende de uma estrutura onde envolva o cognitivo/afetivo/social, nas quais estas sejam indissociavelmente ligadas à alguns aspectos desses três elementos”. Assim, a inteligência é construída a partir da interação do sujeito e as circunstâncias do meio social.

A qualidade da ação do mediador inclui, necessariamente, a competência de reconhecer e lidar com as diferenças e necessidades dos educandos. Não é possível descartar a ocorrência de problemas ou dificuldades de aprendizagem devido à questões escolares, uma vez que a escola é, normalmente, despreparada para trabalhar com níveis variados e necessidades diversificadas (Miranda, 2009, p.95).

Estudos trazem a definição de dislexia como uma palavra que vem do grego e do latim. Assim, *dis*, que vem do latim, relaciona-se à dispersão, negação, afastamento, separação e outras, e *lexia*, que vem do grego, significa linguagem. Então, a dislexia é uma negação da linguagem, acarretando a não compreensão e acompanhamento da linguagem por parte do aluno.

A dislexia se apresenta como uma disfunção neurológica que traz, como consequências, dificuldades na leitura e na escrita. O dislético, geralmente, vem de uma família na qual alguém já apresenta a mesma dificuldade de linguagem. Mas também pode ser resultado de um parto difícil, prematuridade do feto ou peso abaixo do normal, hipermaturidade, ou seja, o nascimento que passa da data prevista do parto, e mais.

Aprender a ler e a escrever exige um grande esforço tanto por parte do professor quanto do aluno. Este aprendizado é desenvolvido ao longo de várias fases que podem demorar mais ou menos, conforme o ritmo do aluno, sendo que o desenvolvimento de algumas capacidades serão necessárias para que este processo aconteça (Barbosa, 2015, p.16).

Para que uma criança desenvolva bem sua habilidade de ler e escrever, ela deve desenvolver uma capacidade para segmentar palavras como um todo, ou seja, passando pelas sílabas até chegar ao nível dos fonemas, assim, identificando-os e gerando um conjunto.

A criança deve possuir uma capacidade para compreender, ou constatar, que as diferentes palavras são formadas a partir da combinação dos fonemas que compõem o conjunto. Ela também deve compreender que, no mínimo, uma letra deve ser representada para que um fonema exista, o que significa aprender o valor sonoro das letras, assim como o modo como estabilizar as correspondências fonemas-grafemas.

É elementar que a criança entenda que, para escrever uma palavra, deve-se inicialmente analisar sua estrutura sonora, identificando cada um dos fonemas componentes e atribuir as letras correspondentes a eles. Por fim, a criança deve compreender que, para ler, é necessário atribuir às letras os sons que são representados por elas e, assim, unir os fonemas em sílabas e as sílabas em palavras (Zorzi, 2009).

De igual modo, se faz importante saber que uma criança com dislexia não é capaz de desenvolver bem essas capacidades e, então, não é capaz de escrever bem ou ler bem. Esse é o ponto de partida para a identificação desse distúrbio de aprendizagem, e pode ser feito pelo próprio professor dentro de sala de aula.

Com o disléxico, o correto é trabalhar com tirinhas, jamais utilizar o texto extenso; questões negativas não são recomendadas; possui facilidade no uso de computadores, digitando, mas não transcrevendo.

As atividades destinadas para os disléxicos devem ter a mesma extensão, cinco ou seis linhas em cada atividade, utilização de símbolos e sinais e correspondência da escrita à imagem; estar na fonte Arial, tamanho 12 e espaço duplo; não são recomendados paradidático, sendo indicado utilizar filmes, documentários, teatro e outros.

Hallgren (1950) afirmou que “as dislexias de evolução dificultarão a vida escolar de aproximadamente 10% de crianças em certos países ocidentais”. Passou-se, então, a entender por dislexia específica ou dislexia de evolução:

Um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal (o lobo do cérebro onde fica o centro nervoso da escrita), geralmente hereditária, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende do leve sintoma ao sintoma grave. A dislexia é frequentemente acompanhada de transtornos na aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação. A dislexia afeta os meninos em uma proporção maior do que as meninas (Condemarin e Blomquist, 1989, p.21).

A dislexia de evolução é geralmente hereditária, ou adquirida, tendendo a afetar levemente ou mais acentuada, a aprendizagem da leitura, ortografia, gramática e redação. Apresenta uma proporção maior de desenvolvimento no sexo masculino do que no feminino.

As dislexias e disgrafias adquiridas afetam algumas pessoas que tiveram o infortúnio de ver desmoronar seu aprendizado recebido durante a escolarização e devem ser observados durante os primeiros anos de escolaridade no Ensino Fundamental os seguintes sintomas:

- Esquecimento;
- Dificuldades de expressão linguística;
- Inversão de letras (escrita do nome em espelho);
- Dificuldades em lembrar as letras do alfabeto;
- Dificuldades em recuperar a sequência das letras do alfabeto;
- Dificuldades psicomotoras (tonicidade, postura, lateralidade, somatognosia, estruturação e organização do espaço e do tempo, ritmo, praxia global e fina, lentidão nas autossuficiências);
 - Dificuldades nas aquisições básicas de atenção, concentração, interação e imitação;
 - Confusão com pares de palavras que soam iguais (por exemplo: nó-só; tua - lua, vaca-faca);
 - Dificuldade em nomear rapidamente objetos e imagens;
 - Dificuldades em reconhecer e identificar sons iniciais e finais de palavras simples;
 - Dificuldades em juntar sons (fonemas) para formar palavras simples;
 - Dificuldades em completar palavras e frases simples;
 - Dificuldades em memorizar e reproduzir números, sílabas, palavras, frases, pequenas histórias, lengalengas, etc.;
 - Relutância em ir à escola e em aprender a ler;
 - Sinais de desinteresse e de desmotivação pelas tarefas escolares;
 - Dificuldade em aprender palavras novas;
 - Dificuldades em identificar e nomear rapidamente letras e sílabas;
 - Dificuldades gráficas motoras (na cópia, na escrita, no colorir e no recortar de letras);
 - Dificuldades com sons de letras (problemas de compreensão fonológica);

- Memória fraca;
- Dificuldades psicomotoras;
- Perda frequente e desorganização sistemática dos materiais escolares, etc.

Os sinais mais importantes que devem ser observados no fim do 1º Ciclo de Escolaridade:

- Continua a evidenciar todas as dificuldades acima referidas;
- Problemas de comportamento e de motivação pelas atividades escolares;
- Frustração e fraca autoestima;
- Problemas de estudo e de organização;
- Fracas funções cognitivas de atenção, processamento e planificação;
- Fraco aproveitamento escolar;
- Pode evidenciar habilidades fora dos conteúdos escolares;
- Dificuldades em concluir os trabalhos de casa;
- Hábitos de leitura, de escrita e de estudo muito vagos;
- Fraco conhecimento global;
- Mais tempo para terminar testes ou avaliações escritas.

Estes são sinais facilmente identificáveis por pais e educadores, razão pela qual devem trabalhar em conjunto, pois a sua permanente interação e comunicação pode encontrar vias alternativas de suporte e de apoio psicopedagógico, com a finalidade de oferecer um diagnóstico preciso, para que se faça uma intervenção apropriada para cada caso.

4.4.2 Dislalia

A dislalia é o transtorno de linguagem mais comum, o mais conhecido e o mais fácil de ser identificado, ocorrendo, na maioria dos casos, na primeira infância, entre os 3 e os 5 anos, quando a criança está aprendendo a falar. Esta é um distúrbio da fala que se caracteriza pela dificuldade de articulação de palavras. A criança com dislalia pronuncia algumas palavras de forma incorreta, omitindo, trocando, distorcendo ou acrescentando fonemas ou sílabas às mesmas.

Fatores emocionais, como, por exemplo, ciúme de um irmão mais novo ao nascer, separação dos pais ou convivência com pessoas que apresentam esse problema, estão entre as principais causas de dislalia nessas idades.

Referida dificuldade de aprendizagem pode interferir na aprendizagem da escrita da mesma forma que acontece com a fala. Numa abordagem mais psicológica, a dislalia segundo Coelho (1993, p.47) “trata de falhas na articulação, cuja origem pode ser orgânica, defeitos na arcada dentária, lábio leporino, freio da língua curto, língua de tamanho acima do normal ou funcional, a criança não sabe mudar a posição da língua e dos lábios”.

A dislalia pode ser subdividida em quatro tipos, sendo a dislalia evolutiva; considerada normal em crianças, sendo corrigida gradativamente durante o desenvolvimento; a dislalia funcional, que ocorre a substituição de letras durante a fala, a não pronúncia do som, acrescentamento de letras ou distorção do som; a dislalia audiógena, que ocorre com deficientes auditivos, que não conseguem imitar os sons; e a dislalia orgânica, que ocorre em casos de lesão no encéfalo, impossibilitando a correta pronúncia, ou quando existe alguma alteração na boca.

Nesta dificuldade, o tratamento é feito com o auxílio de um fonoaudiólogo, e varia de acordo com a necessidade de cada criança. E é de grande importância que tal tratamento seja feito, pois até os quatro anos de idade, os erros de linguagem são considerados normais. Todavia, após essa fase, a criança pode vir a ter problemas caso continue falando errado, podendo afetar até a sua escrita.

4.4.3 Disgrafia

A disgrafia, segundo Semkiw (2014, p.41):

É um transtorno da escrita resultante de um distúrbio de integração visual-motora, que afeta a capacidade de escrever ou copiar letras, palavras e números. Trata-se de um transtorno funcional, e apresenta-se em crianças com capacidade intelectual normal, sem transtornos neurológicos, sensoriais, motores e/ou afetivos que justifiquem tal dificuldade. [...] A escrita disgráfica pode observar-se com traços pouco precisos e incontrolados. Há uma desorganização das letras, letras retocadas e *feias*. O espaço entre as linhas, palavras e letras são irregulares. Há uma desorganização do espaço ocupado na folha e pode-se referir à problema de orientação espacial. Há falta de pressão com debilidade dos traços, ou traços demasiadamente fortes, o que causa cansaço e lentidão na hora da escrita. Além disso, devido

à letra ilegível, há dificuldades de entendimento na hora da leitura por parte dos alunos e professores (Semkiw, 2014, p.41).

A criança com disgrafia apresenta uma série de sinais ou manifestações secundárias motoras que acompanham a dificuldade no desenho das letras, e que por sua vez a determinam. Entre estes sinais encontram-se uma postura incorreta, forma incorreta de segurar o lápis ou a caneta, demasiada pressão ou pressão insuficiente no papel, ritmo da escrita muito lento ou excessivamente rápido.

Disgrafia refere-se a dificuldades relacionadas com a caligrafia. Os fatores que podem estar na base desta perturbação são: alteração espaço-temporal, alterações de lateralidade, transtorno o esquema corporal, alterações de linguagem e défices perceptivos ou gnósticos e ainda problemas na motricidade fina. As crianças com esta dificuldade mudam a forma das letras, aumentam e diminuem o seu tamanho, não respeitam margens, ultrapassam a linha, a pressão no lápis ou caneta é excessiva ou deficitária, têm dificuldade de direcionalidade dos giros das letras e apresentam ligamentos entre as letras defeituosos. Optam por movimentos parasitas, traçados angulosos e irregulares, anarquia nos trabalhos, apresentação deficiente, mas muitas vezes caracteres indecifráveis (Pereira, 2015, p.107).

Magalhães (2015, p.13), apresenta a disgrafia como “um distúrbio que se caracteriza por uma leve incordenação motora, apresentando a mesma letra com movimentos diferentes e escrita confusa, sendo assim chamada de letra feia”. Para o autor, isso ocorre por causa de uma incapacidade, por parte do aluno, em recordar a grafia da letra. Isso faz com que alguns alunos que possuem a disgrafia, também possuam a disortografia, ou seja, muitos erros ortográficos em um amontoado de letras.

Por ser um distúrbio da escrita, entende-se que, este, afeta, em geral, crianças em idade de alfabetização. Assim, até as três primeiras séries é comum a ocorrência de confusões ortográficas, pois os sons e as palavras impostas ainda não são dominados pelas crianças dessas séries.

Logo, é necessário cuidado e atenção no caso de, com o passar dos tempos, ainda ocorrerem tais erros e trocas ortográficas (Magalhães, 2015).

Ainda segundo apresenta Magalhães (2015, p.14-15):

A disgrafia é caracterizada por problemas com a linguagem escrita, que dificulta a comunicação de ideias e de conhecimentos através desse específico canal de comunicação. Os

disgráficos, com frequência, experimentam, em diferentes graus, sensações de insegurança e desequilíbrio com relação a gravidade desde a infância.

As principais características da disgrafia são:

- Letra legível – lentidão na escrita;
- Escrita desorganizada;
- Traços irregulares: ou muitos fortes que chegam a marcar o papel ou mais leves;
- Desorganização das letras: letras retocadas, hastes mal feitas, atrofiadas, omissão de letras, palavras, números, formas distorcidas, movimentos contrários a escrita (um S ao invés do 5 por exemplo);
- Desorganização das formas: tamanho muito pequeno ou muito grande, escrita alongadas ou comprimida;
- O espaço que dá entre as linhas, palavras e letras são irregulares;
- Liga as letras de forma inadequada e com espaçamento irregular.

O diagnóstico não apresenta características isoladas, mas um conjunto de algumas destas citadas acima.

São encontrados dois tipos de disgrafia:

- Disgrafia motora (discaligrafia): a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, palavras e números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever.
- Disgrafia perceptiva: não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, palavras e frases. Possui as características da dislexia sendo que está associada à leitura e a disgrafia está associada à escrita.

À essa dificuldade associam-se problemas biológicos, pedagógicos e pessoais. Assim, os biológicos tratam da perturbação da lateralidade, do esquema corporal e das funções perceptivo-motoras, além da perturbação de eficiência psicomotora (motricidade débil; perturbações ligeiras do equilíbrio e da organização cinético-tónica; instabilidade).

Já os pedagógicos tratam da orientação deficiente e inflexível, da orientação inadequada da mudança de letra de imprensa para letra manuscrita, da ênfase excessiva na qualidade ou na rapidez da escrita, da prática da escrita como atividade isolada das exigências gráficas e das restantes atividades discentes.

Na mesma esteira e por fim, os pessoais tratam da imaturidade física, motora, inaptidão para a aprendizagem das destrezas motoras, pouca habilidade para pegar no lápis, adoção de posturas incorretas, défices em aspectos do esquema corporal e da lateralidade.

Segundo uma pesquisa feita pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), houve uma evolução no aprendizado de língua portuguesa das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental entre os anos de 1995 a 2017, como pode ser visto no gráfico abaixo.

No entanto, quanto ao ensino médio, pode ser vista uma queda no sucesso escolar. E, em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, há, basicamente, um constante avanço, sem evoluções, porém sem quedas.

Gráfico 2 – Evolução do aprendizado dos estudantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil em Língua Portuguesa

Evolução das proficiências médias demonstradas pelos estudantes brasileiros em Língua Portuguesa 1995-2017



Fonte: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2018/08/30/ensino_educacaobasica_interna,702770/indices-do-saeb-retratam-](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2018/08/30/ensino_educacaobasica_interna,702770/indices-do-saeb-retratam-desigualdade-educacional-no-brasil-e-no-df.shtml)

[desigualdade-educacional-no-brasil-e-no-df.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2018/08/30/ensino_educacaobasica_interna,702770/indices-do-saeb-retratam-desigualdade-educacional-no-brasil-e-no-df.shtml)>

Acesso em: 27 jan. 2020

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também aponta um crescimento em relação ao desenvolvimento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas matérias de português e matemática. A obtenção de seus índices se dão por meio da denominada Prova Brasil. Esta prova ocorre todos os anos e para além dela também se considera a taxa de aprovação dos alunos nessas áreas.

Gráfico 3 - Situação da evolução do aprendizado nas escolas



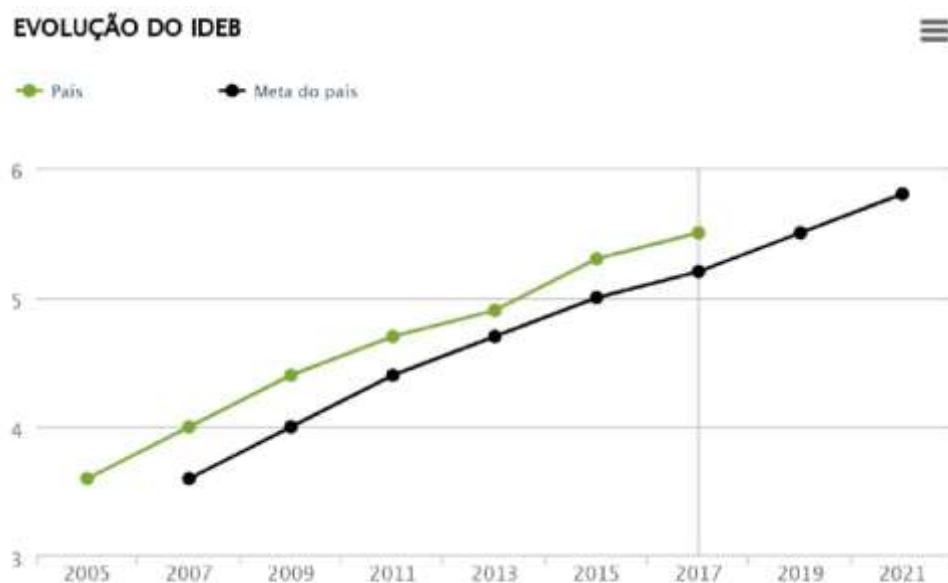
Fonte:

<https://www.qedu.org.br/brasil/ideb?gclid=Cj0KCQiA9orxBRD0ARIsAK9JDxSfvhn23Wr2qRVHlpWXNA-fvIXyoGIohuAqtP3DcZkDGGH4IxPecKUaArBDEALw_wcB>

Acesso em: 29 jan. 2020

As informações apresentadas no gráfico mostram que, quanto ao aprendizado desses alunos, algumas metas foram alcançadas, havendo melhoria em determinados pontos e constância em outros, sem maiores quedas no rendimento destes. Assim, mesmo que seja um pequeno crescimento, é notável que há tal melhoria, e as metas têm sido alcançadas, como apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Evolução do IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Fonte:

<https://www.qedu.org.br/brasil/ideb?gclid=Cj0KCQiA9orxBRD0ARIsAK9JDxSfvhn23Wr2qRVHlpWXNA-fv1XyoGIohuAqtP3DcZkDGGH4IxPecKUaArBDEALw_wcB>

Acesso em: 22 jan. 2020

Assim, tal evolução pode indicar que as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sido reduzidas com o passar dos anos, mesmo que ainda existam e sejam, de certa forma, frequentes.

É por meio do sucesso escolar desses alunos que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos do Ensino Médio e até mesmo os estudantes de Universidades podem, também, obter o sucesso escolar.

4.4.4 Discalculia

Segundo Flores (2016, p.1), “a discalculia é um distúrbio neurológico que promove dificuldades no entendimento de cálculos, o que afeta a aprendizagem da Matemática”. É um fato que o aluno com discalculia enfrenta dificuldades na identificação dos números, sinais, em montar operações e em entender os conceitos matemáticos.

Sem embargo insta destacar que a matemática, no entanto, constitui uma disciplina básica de importância na vida dos indivíduos, e não a compreender corretamente pode acarretar em problemas futuros na aprendizagem de uma criança.

O uso das habilidades matemáticas como somar, subtrair, multiplicar, dividir entre outras está diretamente relacionado à muitas das atividades que realizamos diariamente. Assim, é de grande importância que tais conceitos sejam dominados, principalmente entre os estudantes, tanto em sua vida escolar como em sua vida social.

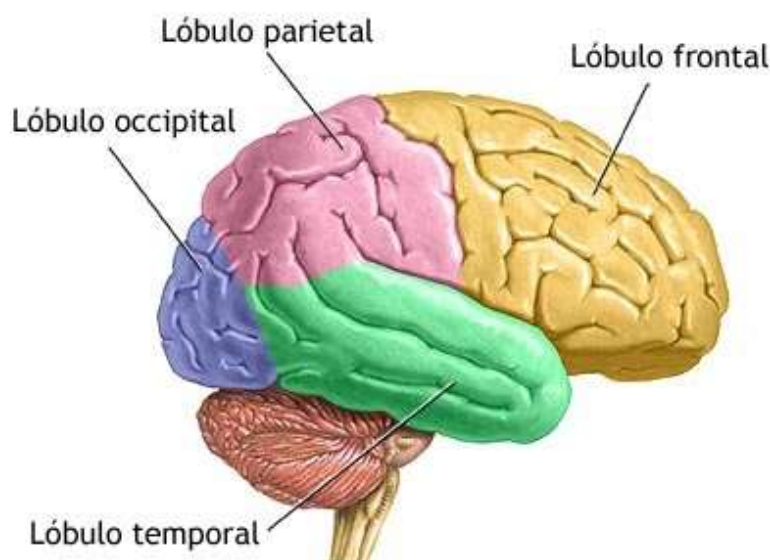
No entanto, no ranking mundial da educação verifica-se uma queda no desempenho em Matemática dos alunos brasileiros, especialmente no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), podendo ter como um dos motivos a discalculia (Pimentel & Lara, 2016).

A matriz de matemática do PISA define o domínio dessa área cognitiva e descreve uma abordagem para avaliar o letramento matemático de jovens de 15 anos. Isto é, o PISA analisa até que ponto estudantes dessa idade sabem lidar adequadamente com a matemática ao serem confrontados com certos problemas e situações, a maioria apresentada em contextos do mundo real (OCDE, 2016, p.139).

Tal queda no rendimento dos alunos na área da matemática é prejudicial a sua aprendizagem durante sua fase escolar, prejudicando também o seu futuro social. A discalculia é, então, um distúrbio que traz dificuldades aos alunos na área da matemática. Tal distúrbio afeta uma das regiões do cérebro voltada para essa aprendizagem.

Uma dessas áreas do cérebro é o lobo, ou lóbulo, parietal, como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 3 – Divisões do Cérebro



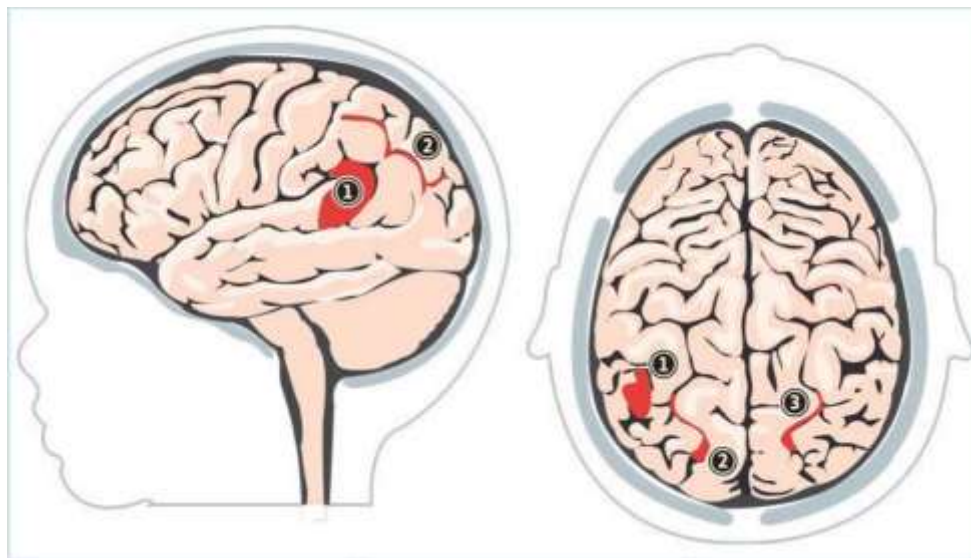
Fonte: Pimentel & Lara, 2016

O Lobo parietal é a área do cérebro responsável pela representação do domínio de quantidades, além das funções verbais, espaciais e do foco de atenção para a resolução de operações de quantidades, grandezas, proporções e números, ou seja, operações matemáticas (Pimentel & Lara, 2016).

Assim, a discalculia pode vir a afetar essa parte do cérebro, fazendo com que o aluno não desenvolva bem suas habilidades matemáticas como os demais, pois, para aqueles que não possuem esse distúrbio, cada vez que o indivíduo manipula números essa área de seu cérebro é ativada.

Uma outra área do cérebro que também está envolvida na resolução de problemas matemáticos é o giro angular esquerdo, como pode ser visto na imagem a seguir. Essa área possibilita a recuperação da memória de longo prazo para o reconhecimento de fatos matemáticos. De tal modo, a criança, ou qualquer indivíduo que busque lembrar um fator matemático que aprendeu há muito tempo, a tabuada, por exemplo, estaria fazendo uso dessa parte do cérebro ao se lembrar.

Figura 4 – Localização do giro angular e sulco parietal



Fonte: Pimentel & Lara, 2016

1. Giro Angular Esquerdo
2. Sulco Intraparietal Esquerdo
3. Sulco Intraparietal Direito

Crianças portadoras de discalculia são incapazes de identificar sinais matemáticos, montar operações, classificar números, entender princípios de medida, seguir sequências, compreender conceitos matemáticos, relacionar o valor de moedas entre outros. Esta é um

problema causado por má formação neurológica que se manifesta como uma dificuldade no aprendizado dos números.

Essa dificuldade de aprendizagem não é causada por deficiência mental, má escolarização, déficits visuais ou auditivos, e não tem nenhuma ligação com níveis de QI e inteligência. Conforme o descrito no DSM-5-TR a discalculia é:

Uma capacidade para o cálculo que se situa substancialmente abaixo do nível esperado em função da idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a idade que interfere significativamente com o rendimento escolar e com atividades da vida quotidiana, que requerem competências aritméticas (DSM-5, 2006, p.53)

Cruz (2009, p.208) afirma que a discalculia pode “...resultar de dificuldades associadas a um ou mais domínios da matemática: aritmética, álgebra e geometria”. Assim sendo, para que o educador consiga detectar a discalculia em seu educando é imprescindível que ele esteja atento à sua trajetória da aprendizagem, principalmente quando ele apresentar símbolos matemáticos malformados, demonstrar incapacidade de operar com quantidades numéricas, não reconhecer os sinais das operações, apresentar dificuldades na leitura de números e não conseguir localizar espacialmente a multiplicação e a divisão.

Caso o transtorno não seja reconhecido a tempo, pode comprometer o desenvolvimento escolar da criança, que com medo de enfrentar novas experiências de aprendizagem adota comportamentos inadequados; tornando-se agressiva, apática ou desinteressada.

Os tipos de discalculia são a discauculia léxica, que é a dificuldade na leitura de símbolos matemáticos; a discauculia verbal, que são as dificuldades em nomear quantidades matemáticas, números, termos e símbolos; a discauculia gráfica, ou seja, a dificuldade na escrita de símbolos matemáticos; a discauculia operacional, que é a dificuldade na execução de operações e cálculos numéricos; a discauculia practognóstica, sendo a dificuldade na enumeração, manipulação e comparação de objetos reais ou em imagens; e a discauculia ideognóstica, ou as dificuldades nas operações mentais e no entendimento de conceitos matemáticos.

No tratamento da discalculia o psicopedagogo é o profissional indicado, que é feito em parceria com a escola onde a criança estuda. Geralmente os educadores desenvolvem atividades específicas com esse educando, sem isolá-lo do restante da turma. Machado (2010, p.38) leciona que Rui Barbosa já tratava o ensino da matemática por métodos concretos, considerando o cálculo mental como exercício de primeira ordem: “em vez de ensino

mecânico da tabuada, o processo racional, mediante a adição e a subtração de objetos concretos, leva gradualmente os educandos a conhecerem todas as operações da aritmética elementar”.

Para que esse distúrbio seja identificado no aluno, uma das possibilidades é observar a trajetória desse aluno na aprendizagem de matemática. O professor pode utilizar para identificar, a observação das aptidões esperadas por idade em relação à matemática, assim então podendo verificar se o aluno possui discaulia, após essa identificação, o professor precisa encontrar uma maneira de trabalhar com esse aluno (Flores, 2016, p.1).

A dificuldade de aprendizagem relacionada à matemática, assim como na área de língua portuguesa, entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também apresentou evoluções entre os anos de 1995 a 2017, com uma queda entre 1999 a 2005. Abaixo, no gráfico, pode ser vista tal evolução:

Gráfico 5 – Evolução do aprendizado dos estudantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil em Matemática



Fonte: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2018/08/30/ensino_educacaobasica_interna,702770/indices-do-saeb-retratam-desigualdade-educacional-no-brasil-e-no-df.shtml>

Acesso em: 29 jan. 2020

4.4.5 TDAH

É comum, atualmente, vermos crianças e adolescentes sendo rotulados como DDA (Distúrbio de Déficit de Atenção), porque apresentam alguma agitação, nervosismo e inquietação, fatores que podem advir de causas emocionais.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade não é lesão cerebral, mas sim um problema de ordem neurológica, que traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

O TDAH é um dos principais diagnósticos investigados atualmente na clínica infantil, principalmente devido à altas taxas de incidência comparado a outros transtornos neurodesenvolvimentais. O alto índice de comorbidades relacionado ao TDAH, torna complexa a identificação do quadro em termos de diagnóstico e a proposição do tratamento. (Pereira 2015, p.413 apud McGillivray & Baker, 2009).

Segundo Rohde e Halpern (2004, p.1), “as primeiras referências a hiperatividade e desatenção na literatura não-médica datam da metade do século XIX”. Vê-se, então, que já é antiga a pesquisa sobre esse transtorno de aprendizagem, que teve sua primeira descrição no jornal médico (*Lancet*), feita por um pediatra chamado George Still, em 1902.

No entanto, apesar da descrição apresentada para esse transtorno, sua nomenclatura sofreu alterações contínuas. Chegou a ser designado “lesão cerebral mínima”, na década de 40, modificado para “disfunção cerebral mínima”, em 1962, pois reconheceu-se que as alterações características da síndrome relacionam-se mais a disfunções em vias nervosas do que propriamente a lesões nessas vias nervosas. Passou ainda por mais nomenclaturas, até chegar a conhecida *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*.

Sendo um transtorno prevalente, passou a ser estudado e pesquisado em inúmeros países em todos os continentes. Entre esses estudos, diferenças encontradas nas taxas de prevalência refletem mais diferenças como o tipo de amostra, o delineamento, a fonte de informação, a idade, os critérios diagnósticos utilizados e a forma como são aplicados, e mais, ou seja, são as diferenças metodológicas. Tais diferenças metodológicas, então, refletem mais do que reais diferenças transculturais na construção diagnóstica desse transtorno (Rohde & Halpern, 2004).

O problema da hiperatividade está relacionado desde a fase de bebê, e acompanha a criança no seu desenvolvimento, tendo impactos negativos, pois os adultos se afastam devido ao grau de dificuldade em lidar com a situação, onde a criança torna-se teimosa e não responde aos meios comuns de disciplina, prejudicando assim seu desenvolvimento intelectual, pois não consegue se concentrar e nem acompanhar o ritmo normal da turma, sendo excluído das atividades e prejudicando ainda mais seu processo de aprendizagem (Torres, Soares & Conceição, 2016, p.118-119).

Por meio das pesquisas sobre o TDAH, sejam nacionais e internacionais, puderam encontrar maior prevalência desse transtorno nas crianças em idade escolar. Assim, professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Se faz salutar que esse diagnóstico seja feito por um médico e outros profissionais capacitados. O papel do professor se restringe em observar o educando e auxiliar o seu processo de aprendizagem, tornando as aulas mais motivadas e dinâmicas, não rotulando o aluno, mas dando-lhe a oportunidade de descobrir suas potencialidades.

O transtorno em questão apresenta, também, uma variação em sua proporção entre meninos e meninas afetados por este, variando de aproximadamente 2:1 em estudos populacionais, até 9:1 em estudos clínicos. Essa diferença entre proporções, segundo estudos, provavelmente se dá pelo fato de as meninas apresentarem mais TDAH com predomínio de desatenção, além de menos sintomas de conduta em comorbidade, o que causa menos incômodo à família e à escola, assim, são menos encaminhadas a tratamentos (Rohde & Halpern, 2004).

Para que os professores identifiquem esse transtorno em seus alunos, podendo trabalhar em cima de tal dificuldade de aprendizagem, a avaliação se mostra um elemento muito importante no processo de ensino aprendizagem, porque é através dela que se consegue fazer uma análise dos conteúdos tratados num dado capítulo ou unidade temática.

Nesse caminhar, cabe aos professores e profissionais da escola, além, é claro, dos familiares, acompanharem o crescimento e o desenvolvimento de suas crianças e jovens, ao menor sinal de problema de aprendizagem, procurar verificar as causas e consultar um profissional.

5. MÉTODOS DE ENSINO

Ao se identificar as dificuldades ou distúrbios de aprendizagem apresentados pelos alunos, uma conclusão a que se pode chegar é que eles têm em comum um baixo desempenho, além do esperado.

Os autores Smith e Strick (2001) destacam outros comportamentos problemáticos como fraco alcance da atenção, dificuldade para seguir instruções; 4 imaturidade social; dificuldade com conversação; inflexibilidade; fraco planejamento e habilidade organizacionais, distração; falta de destreza; falta de controle dos impulsos. Os comportamentos citados acima surgem a partir das mesmas condições neurológicas que causam problemas de aprendizagem, com isso estão sendo reconhecidos e compreendidos como tais (Costa & Penco, 2009, p.3-4).

Assim, sendo essas dificuldades identificadas e diagnosticadas, pode-se gerar um método de ensino baseado naquilo que determinado aluno apresenta como dificuldade de forma a fazê-lo compreender o conteúdo tratado. É importante salientar que todos os envolvidos no processo educativo estejam atentos às dificuldades, advindas de fatores orgânicos ou emocionais, se são momentâneas ou se persistem.

Imprescindivelmente precisam ser detectadas com brevidade para se estudar uma intervenção imediatista, garantindo assim o não agravo pedagógico. Se a educação é feita educando por educando, a aprendizagem conseqüentemente deve ser vista de maneira exclusiva, até porque cada ser humano tem uma velocidade e um formato de aprendizagem, razão pela qual ocorrem as evoluções ou não às propostas, corroborando em diferentes estímulos pedagógicos às dificuldades apresentadas.

No Brasil, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública, tal dificuldade é um problema que paralisa o educando diante do processo de aprendizagem, muitas vezes levando-o a sentir-se atormentado ou rotulado pela própria família ou pelos colegas da escola.

Ao que parece, por trás dos problemas específicos de aprendizagem, existe sempre um fator biológico, hereditário, isto é, há uma tendência de a mesma dificuldade ocorrer em

outros membros da família. Famílias e educadores afirmando que o educando não aprende, porque tem dificuldade de aprendizagem, tornou-se corriqueiro escutar.

A criança por si, passa a desacreditar no potencial que possui, se faz necessário a observação da mesma, que pode apenas estar com preguiça, cansada, sonolenta, triste, agitada e desorganizada, consequentemente desmotivadas para o aprendizado.

Segundo Vigotsky (1988, p.107) citado por Ivic (2010), “a educação não se limita somente ao fato de influenciar o processo de desenvolvimento, mas ela reestrutura de maneira fundamental todas as funções do comportamento”. Pérez (2007, p.20-21) ressalta que “se o educando não consegue aprender de uma forma, deve ser ensinado de outra forma, pois não há métodos únicos nem de ensinar, nem de aprender. O método se constrói em função de suas realidades e perspectivas”.

Pérez (2007, p.11) diz que segundo Nérice “método de ensino é o conjunto de movimentos e técnicas logicamente coordenadas para dirigir a aprendizagem do aluno para determinados objetivos”. Existem diversos métodos de ensino que foram criados com o intuito de facilitar a aprendizagem dos educandos, possibilitando um melhor aproveitamento do que o ensino e a educação têm a oferecer.

Cada um desses métodos deve ser estudado e aplicado em um tipo específico de educando ou sala de aula e cada escola pode seguir um destes métodos de ensino ou a combinação de vários. Torna-se então importante o conhecimento de alguns métodos, especialmente do método de ensino seguido pela instituição de ensino.

Para Vazquez (1998, p.7) “método significa literalmente o caminho que se percorre”. A autora afirma ainda que: didaticamente método quer dizer „caminho para alcançar os objetivos estabelecidos em um plano de ensino”, ou “caminho para chegar a um fim”. Representa a maneira em que o docente realiza a organização, condução e avaliação da aprendizagem. Segundo a autora, fica muito claro o real significado de método, quando se pensa em caminho a ser percorrido para o alcance da meta ensino aprendizagem.

Método didático significa a maneira particular como o que é ensinado se desenvolve e é apresentado ao intelecto. É apenas a forma externa, enquanto o ensino é a substância, mas o último determina o primeiro: assim o método deve adaptar-se aquilo que consideramos constituir a educação (Demarchi e Rodriguez, 2010, p.28)

A metodologia consiste em uma reflexão acerca do conjunto de métodos lógicos e científicos. No princípio foi concebida como uma parte da lógica que se ocupava das formas

particulares do pensamento e da sua aplicabilidade. Atualmente, apesar de tudo, não se aceita que a metodologia seja relegada exclusivamente para o âmbito da lógica, já que os métodos se aplicam a distintos campos do saber.

Referida metodologia de ensino é a aplicação de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem. Os principais métodos de ensino usados no Brasil são: Tradicional ou Conteudista, o Construtivismo de Piaget, o Sociointeracionismo de Vygotsky e o Montessoriano de Maria Montessori, cada um defendendo a sua teoria.

O ensino por objetivos faz com que o educando perca a visão da estrutura geral do conhecimento, se torne incapaz de vincular teoria e prática por meio de processos de transferência e rouba toda a liberdade de aprendizagem do educando, o que não acontece no ensino por meio de soluções de problemas, onde se defronta com situações reais e concretas e têm muitas alternativas, tanto para compreender o problema, perceber suas implicações, como para pensar em alternativas de solução (Candau, 1983, p.70).

O Tradicional ou Conteudista tem a escola como o espaço para a aquisição do conhecimento, que tem o educador como o mediador entre o educando e os modelos culturais a serem transmitidos. No método Montessoriano, o ensino deve ser ativo, levando o educando a desenvolver um senso de responsabilidade por seu próprio aprendizado, numa concentração individualizada através da manipulação de objetos, mediada pelo educador.

O educador é o centro do saber, aquele que passa o conteúdo expositivamente para o aluno, que deve passivamente ouvir e se apropriar das informações transmitidas. Os produtos finais de sua aprendizagem, tais como exercícios de aula ou para casa e avaliações, são os indicadores de que o ensino foi eficiente ou não e de que aquele educando foi capaz de acompanhar ou não, tendo como ideal constante que os alunos sejam capazes de reproduzir com exatidão o conteúdo transmitido.

Pouca é a atenção dada a um educando particularmente, há uma tendência a tratar todos igualmente, requerendo o mesmo ritmo de trabalho, as mesmas leituras e os mesmos conhecimentos adquiridos. Ou seja, traduz-se num processo de impressão e pura receptividade, em que o sujeito tem papel insignificante na elaboração do conhecimento.

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (Becker, 1994, p.87).

Diante da ideia exposta, a educação construtivista deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complemento, por um lado, os educandos e os educadores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído, numa nova percepção do universo, a vida e as relações pessoais.

Para Vygotsky o ensino deve antecipar ao que o educando ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque na relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, o primeiro vem antes. A zona de desenvolvimento proximal é o caminho entre o que o educando consegue aprender sozinho e o que está perto de conseguir também sozinho.

O autor também defende a interação da criança com o meio e com os adultos, quando há troca de experiência fica mais fácil da criança aprender. Nessa visão interacionista, o educador é visto como orientador e parceiro na aprendizagem dos seus educandos, que passam a pensar com autonomia, quando são percebidos.

A teoria de Piaget é relevante para o estudo das notações matemáticas exatamente pelo papel que ela atribui ao aprendiz. Em sua teoria, o aprendiz é um sujeito ativo, conhecedor, que, por meio de suas invenções, se apropria de um objeto cultural como os sistemas notacionais” (Brizuela, 2006, p.119).

O educando deve ser visto como um fator essencial para a construção do conhecimento e não apenas como um mero receptor de conteúdo. A busca pelo saber não está relacionada ao ato de ouvir, copiar e fazer exercícios, pois neste aspecto metodológico os mesmos têm de permanecer calados e quietos, porém só é possível a realização de propostas com a participação ativa do educando.

Os meios audiovisuais, o material bibliográfico e os cenários de aprendizagem são os elementos de apoio pedagógico utilizados nas escolas. Com eles, os educadores planejam as suas aulas de acordo com as necessidades dos educandos, possibilitando aos mesmos estratégias de aprendizagem.

Se o ser humano fosse total e exclusivamente determinado por suas características genéticas, não haveria necessidade de escola nem de educador. Mas é através da possibilidade de aprender que o educando se desenvolve como ser humano e como cidadão.

O educador é o protagonista da educação, estimulando, orientando e facilitando a aprendizagem dos educandos. Não é meramente o transmissor de conhecimentos, mas também aquele que cria condições para que o educando adquira informações, não fazendo preleções para divulgar a cultura, mas o organizador de estratégias, para que o educando para que o educando conheça a cultura existente e crie a sua própria.

A escola e o educador trabalham com a aprendizagem do educando num processo infinito. Sempre se está aprendendo, porque aprender não é uma propriedade exclusiva do educando, há uma troca de saberes, no qual constantemente o educador necessita aprender a aprender. A atividade escolar precisa se apresentar de forma significativa, prazerosa, para merecer o esforço intelectual dos educandos, no sentido de se apropriar de saberes produzidos pela humanidade.

Freire (1996, p.24) não teme em dizer que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”. Conseguir que os educandos confirmem algum sentido às suas aprendizagens e se sintam motivados para elas supõe, no fundo, ensinar bem.

Consequentemente, os objetivos, os métodos pedagógicos, os sistemas de organização e relação e os critérios de avaliação que correspondem à uma boa prática docente são os mais adequados para prevenir e reduzir a – desmotivação.

O primeiro passo da educação é prover a criança de um meio que lhe permita desenvolver as funções que lhes foram designadas pela natureza. Isso não significa que devemos contentá-la e deixá-la fazer tudo o que lhe agrada, mas nos dispor a colaborar com a ordem da natureza, com uma de suas leis, que quer que esse desenvolvimento se efetue por experiências próprias da criança (Rohrs, 2010, p.29).

Para Ausubel, o conhecimento prévio do educando é a chave da aprendizagem significativa, afirma quando diz que “o fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”. Coll, Marchesi e Palacios apresentam de forma resumida a perspectiva da motivação dos educandos:

Ensinar a pensar; facilitar que o educando compreenda o quê e o para quê da tarefa, assim como os objetivos e os critérios de avaliação; favorecer a participação e a autonomia dos educandos; propor tarefas que sejam interessantes para o educando; ajustar a tarefa às possibilidades do educando; favorecer a cooperação entre os colegas; propiciar atividades de êxito escolar; manifestar expectativas positivas em relação ao trabalho do educando; cuidar da autoestima dos educandos (Coll, Marchesi & Palacios, 2004, p.144).

Acreditando igualmente na renovação da aprendizagem, no futuro dos educandos e na conquista da perfeição, Röhrs (2010) cita Montessori:

Se a salvação vem, começará pelas crianças, já que elas são as criadoras da humanidade. As crianças são investidas de poderes não conhecidos que, podem ser as chaves de um futuro melhor. Se queremos verdadeiramente uma inovação autêntica, então o desenvolvimento do potencial humano é a tarefa que deve ser atribuída à educação (Montessori. 1952, p.52).

Aprender é a busca de informações, a revisão da própria experiência, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, a adaptação a mudanças, a mudança de comportamentos, a descoberta do sentido das coisas, dos fatos e dos acontecimentos. Para que a aprendizagem realmente aconteça, precisa ser significativa para o educando, que deve sentir-se envolvido como pessoa, tratando-se de um processo que permite a transferência do aprendizado escolar para outras circunstâncias e situações da vida do mesmo, numa atitude de relacionamento e interação com o educador, com os colegas de sua turma e de outras.

6. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E SUA INCUMBÊNCIA

A LDB de 1996, trouxe mais uma atribuição à escola: a necessidade de cada instituição escolar elaborar o próprio projeto pedagógico, ora inexistente ou elaborado pela Secretaria de Educação do Estado ou do Município, sem a participação ativa dos educadores. Implicando então, a responsabilidade do diretor da escola sobre as questões pedagógicas e a gestão escolar da equipe. Surgindo assim além das demandas administrativas antes e durante o horário das aulas, a obrigatoriedade de se trabalhar com um novo perfil de educandos, aprender a conversar com pessoas que não faziam parte do seu dia-a-dia, gerir os recursos financeiros, preocupar-se com a qualidade dos profissionais e focar com urgência na construção de um projeto cujo principal objetivo, é a aprendizagem. Nasce então a necessidade de uma aliança, uma equipe que formasse um tripé na árdua, porém prazerosa, viagem rumo ao sucesso daqueles que anseiam pela aprendizagem.

A LDB em seu art. 22 afirma: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Lembrando que a escola deve trabalhar a educação, de maneira a ajudar de forma intencional, sistemática, planejada e contínua para os alunos que a frequentam.

Aludida educação deve ser diferente da forma como fazem as outras instituições como: a família, os meios de comunicação, o lazer e os outros espaços de construção do conhecimento e de valores para convivência social.

Segundo Heloísa Lück, diretora do Centro de Desenvolvimento Aplicado de Curitiba e profunda conhecedora da área de gestão escolar no Brasil: “formar melhor os gestores é o desafio” (Revista Nova Escola, nº 239, p.141). Segundo Lopes e Mendes (2006), gestão é o ato de administrar:

O gerente, administrador ou gestor deve ser capaz de organizar, relacionar, refletir e analisar a melhor forma de cuidar do setor que ele administra para que consiga êxito no que se propõe a fazer. A administração é uma atividade produzida pelo homem e que se ocupa com a organização do esforço coletivo, isto é, com a organização do trabalho na sociedade. (Lopes e Mendes, 2006, p.12).

Já Decroly refere-se a uma escola que está iniciando a árdua tarefa de educar, não se podendo esquecer que devem ser vistas como seres pensantes em constante desenvolvimento

intelectual, desde que não sejam privadas de demonstrar os seus saberes. Só assim, ter-se-á educandos em constante crescimento para os anos que se sucedem. Enfatizando o entendimento das autoras, Decroly espera que a educação saiba enxertar as novas aquisições sobre conquistas pessoais frequentemente ricas.

A criança, quando entra na escola tem os sentidos desenvolvidos [...]. A criança tem o espírito de observação, basta não matá-lo. A criança associa abstrato, generalizado; basta lhe dar a ocasião de associar com elementos de ordem mais elevada, deixá-la abstrair e generalizar sobre dados mais extensos e mais numerosos. A criança age, cria, expressa; basta lhe dar os materiais e as ocasiões para que continue a desenvolver suas tendências ativas (Dubreucq, 2010, p.41).

Gandin diz que “o conhecimento é o centro da atividade em uma escola. Problematizá-lo, discutir sua utilidade, sua constituição e a melhor forma de fazer com que os educandos construam seu próprio conhecimento, deveria ser a principal ação das escolas” (1999, p.67). O papel do educando não é o mero anotador e nem mesmo se resume a passar de ano, sua principal função é interpretar as informações.

A instituição escolar está cada vez mais preocupada com os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem, porém não sabem em sua maioria, o que fazer com aqueles que não aprendem de acordo com o processo considerado normal. E o mais preocupante é que não possui uma política de intervenção capaz de contribuir para a superação das dificuldades apresentadas. Segundo Behrens, Moraes (1997) afirma que a escola está submetida a um controle rígido, com um sistema autoritário e dogmático, levando a constituir:

Uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese. É o professor o único responsável pela transmissão do conteúdo, e em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como uma tábula rasa produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade (Behrens, 2005, p.24).

Chaves reforça que “somente o diálogo entre escola e família poderá mudar os desencontros. A família precisa reencontrar seu caminho e a escola precisa atualizar os seus

métodos”. E ainda que, “reencontrar o caminho significa perceber-se como célula indispensável e geradora da vida; e, atualizar métodos, significa entrar em sintonia com o novo sem perder a clareza da missão” (2006, p.15-16). Segundo Lerner, na prática:

[...] o necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias... em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita tem como práticas sociais, para conseguir que os educandos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita (Lerner, 2002, p.18).

Há uma nítida primordialidade de que na mente de cada educador coexista a certeza de que é elementar que se motive e surpreenda os educandos no cotidiano escolar, pois apenas imersos neste clima de aventura e descoberta, estarão deveras aptos a assimilação e consolidação dos conhecimentos, que não se tornarão meras recordações, mas aprendizados significativos e eficazes. É papel do educador ajudar o educando a redimensionar a autoconfiança e valorizar mais a reflexão do que o resultado de cada trabalho.

Ao se pensar na escola no contexto da contemporaneidade, pode-se observá-la como uma instituição de aspectos bem específicos, sendo um dos aspectos mais característicos, segundo Araújo e Almeida (2010), o aspecto que compreende a segmentação das ciências. Isso torna o saber mais distante da realidade, tornando, assim, o real, algo separado em partes e explicado por intermédio das disciplinas na escola. A isso, a escola chama de transmissão de conhecimento.

Logo, é na escola que, não só as crianças, mas toda a sociedade, pode ampliar seus saberes e sua consciência, como é esperado. Porém, nem sempre isso ocorre.

Um outro aspecto importante dentro do contexto escolar tem se mostrado ser a relação professor-aluno. É fato que o professor é aquele que possui o conhecimento a ser transmitido e o aluno é o receptor da transmissão. No entanto, como coloca Machado e Biazus (2012, p.4), “os lugares ocupados pelo professor e aluno faz com que esses atores sociais sejam, por vezes, vítimas da falta e do excesso de estruturas que tornam os processos educacionais separados dos demais compromissos e relações de vida, fazendo com que ninguém esteja ‘encarregado’ deles”.

Os desafios contemporâneos acarretaram ao pedagogo da escola privada, a necessidade de uma constante atualização, além de temas como Educação Ambiental, Inclusão, Bullying, Sexualidade, entre outros, temas como o Estatuto da Criança e do Adolescente e questões legais previstas pelo direito educacional, compõem essa formação. Destacamos que mesmo que os objetivos da função de um pedagogo, seja ele coordenador pedagógico (supervisor) ou orientador educacional, em uma instituição de ensino privada sejam previamente definidos, existe o componente da subjetividade, o qual é relevante e influi no planejamento das ações no dia a dia (Saheb & Rohden, 2011, p.10).

No mundo, atualmente, muitos compromissos tendem a ser evitados pelas pessoas, o que tem tornado o mundo em que vivemos uma *máquina de esquecer*, e isso faz com que o ambiente não seja favorável ao estudo (Bauman, 2011). O problema dessa situação é que cada vez mais tem-se aprovado alunos que passam pela escola sem aprender, apenas *decorando* o conteúdo que lhes é passado, o que pode gerar maiores dificuldades de aprendizagem, mesmo no decorrer da vida de um aluno.

Portanto, a fim de evitar que alunos passem por seus anos escolares sem de fato aprender, o que tem acontecido bastante na contemporaneidade, a escola, assim como toda a equipe pedagógica têm o dever manter uma boa qualidade de ensino, sendo atento a seus alunos e sua aprendizagem.

Mas não só os alunos necessitam de apoio pedagógico para uma melhor aprendizagem, também é essencial que o coordenador pedagógico dê assistência pedagógico-didática aos professores, além de auxiliá-los nas situações de aprendizagem que sejam adequadas às necessidades educacionais de seus alunos.

6.1 A Formação do profissional pedagógico

No Brasil, a formação de profissionais da educação é uma temática que tem sido cada vez mais discutida na literatura educacional, partindo de diferentes objetivos e sob vários ângulos. “O curso de Pedagogia, constituiu-se, nas últimas décadas do século XX, como o espaço legítimo de formação de professores” (Saheb & Rohden, 2011).

Em 1961, em virtude do crescimento da educação básica no Brasil, ocorreu a expansão por meio da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 4024/61, do modelo institucional da Faculdade de Filosofia. Um ano depois, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o parecer 251/62 que reformulava o currículo do curso de Pedagogia. Em relação à formação que se tinha pelo decreto-lei de 1939, o novo parecer 251/62 instituiu,

tanto para bacharel quanto para o licenciado, a duração do curso em quatro anos, no entanto, continuou mantendo as mesmas especificidades para a licenciatura e para o bacharelado (Saheb & Rohden, 2011, p.2).

A visão que temos do mestre, atualmente, mostra-o a nós não mais com a sua velha aparência de transmissor de conhecimentos imóveis, mas como um artista e como um homem, criando largamente com tudo que houver e preclaro na sua inteligência, de puro no seu sentimento e de nobre na sua atividade.

Dessa maneira, o verdadeiro mestre não é um provedor de conhecimentos, mas alguém que desperta os espíritos. Ele deve, segundo Ferrari apud Sócrates (Revista Nova Escola, 2008), “admitir a reciprocidade ao exercer sua função iluminadora, permitindo que os educandos contestem seus argumentos da mesma forma que contesta os argumentos dos educandos”.

Nessa toada, Ferrari (2008) conclui que “para o filósofo, só a troca de ideias dá liberdade ao pensamento e à sua expressão – condições imprescindíveis para o aperfeiçoamento do ser humano”.

A partir da década de 80, acentuaram-se os debates sobre a formação de professores e, conseqüentemente, os cursos de Pedagogia e as licenciaturas tornaram-se alvo de reflexões e críticas em diversos fóruns de discussão. Na pauta dessas discussões estava, e ainda está, a necessidade de construir uma política de formação que seja capaz de superar as dicotomias, tais como, teoria/prática e ensino/pesquisa. Nos anos 90, cresceram enfaticamente os estudos que questionaram o modelo tradicional de formação de professores, propondo novos princípios norteadores para a área (Saheb & Rohden, 2011, p.5).

Aprender é apenas e tão somente, deixar-se ensinar. É de fundamental importância a sala de aula, assim como o professor, que como maestro, deve saber contribuir para a organização de sua orquestra de forma que seus músicos não só possam seguir sua regência, mas também saibam tocar seus instrumentos de forma individual e coletiva, viabilizando o acesso ao caminho da principal meta. Freire numa conversa sobre educação e mudança social, diz:

Não aceito que a escola por si seja ruim. Precisamos ir mais além da compreensão metafísica da escola. Para mim, a escola é uma instituição social e histórica, e ao ser uma instituição social e histórica, a escola pode ser mudada. Mas a escola não pode ser mudada exclusivamente através de uma lei, mas sim por uma nova geração de professores e professoras, de educadores e educadoras que precisam ser preparados, treinados, formados...

Devemos formar grupos ou equipes de supervisores para acompanhar de muito perto, como amigos, e como pessoas que sabem mais que os professores, a fim de questioná-los sobre o que estão fazendo. Então, através desse tipo de trabalho profundamente sério, através de um trabalho que é, ao mesmo tempo, gentil e pesado e sério e rigoroso, precisamos formar, reformular, formar permanentemente os professores sem manipulá-los (Freire, 2009, p.207-208).

Quanto mais qualificado for um profissional, maior deverá ser sua capacidade de enfrentar o imprevisível. Isso se aprende, e não é apenas na carreira de educador que é preciso improvisar. Como preparar as pessoas para isso? É necessário trabalhar a dimensão afetiva: a angústia, o medo de improvisar ou a resistência em abandonar uma estratégia habitual que se revela ineficaz. É uma tarefa que exige lutar contra toda espécie de perfeccionismo e que demanda tempo. Zagury descreve que,

Pode-se mudar o método e as técnicas de ensino por outras mais modernas, sem que isso melhore a qualidade do ensino, porque não é o método que faz um bom professor; é o professor; é o professor que faz qualquer método tornar-se efetivo. O que não anula nem desmente a necessidade (apenas reforça) de jogarmos todas as nossas cartas na recuperação da qualidade docente (Zagury, 2006, p.203).

Perrenoud (Revista Nova Escola, 2004), em entrevista, diz que “há carência de profissionais qualificados para trabalhar com os educandos que vêm de um entorno em que não se lê nem se encoraja a leitura. É para isso que precisamos de bons docentes”.

Temos, pois, que a experiência ensina o profissional a discernir uma série de fatores. Um educador experiente sabe o que acontece em sua classe, a tal ponto que seus alunos pensam que ele tem olhos nas costas. Ele escuta ruídos, percebe quando começa a agitação e quando a concentração diminui. Quanto maior sua capacidade perceptiva, maior sua habilidade em improvisar.

O cotidiano de um pedagogo em uma escola da rede privada de ensino, assim como na rede pública, caracteriza-se pelo envolvimento em situações de conflitos, o que faz com que esse profissional sinta-se, muitas vezes, em uma posição de ‘apagar incêndios’, ora é solicitado por um professor em uma sala de aula para resolver uma situação ocorrida com um aluno, ora são atividades e provas que faltam e precisam ser imediatamente providenciadas, as famílias que, sem agendar, se encaminham até a escola devido a alguma insatisfação, entre outras situações. Devido a isso tudo, ressaltamos a necessidade de um planejamento do pedagogo, no qual ele

define por prioridades o que deverá ser realizado no dia ou no período de trabalho (Saheb & Rohden, 2011, p.10).

Todo educador deve ter a convicção de que não basta treinar os educandos para a apreensão da realidade: é preciso motivá-los e surpreendê-los, pois só imersos em um clima de aventura e descoberta é que estarão prontos para assimilar informações e sedimentar um conhecimento que não será apenas memorizado, mas que se tornará simplesmente inesquecível. “[...] compreendo o educador como um sujeito, que, conjuntamente com outros sujeitos, constrói, em seu agir, um projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz e se executa em um projeto pedagógico” (Luckesi, 1982 citando Candau, 1982, p.27).

Lopes e Silva nos remetem à responsabilidade da formação do educador, concluindo, após análises, que:

Formar professor é muito mais do que prepará-lo competentemente, é, antes de tudo, formar a pessoa do profissional, vinculando a pessoa a uma profissão complexa, porque lida com pessoas, alunos, pais, professores... e se defronta com situações diversas, imprevisíveis e inusitadas (Lopes, 2001, p.170).

A formação se modela através de uma socialização inseparável das aquisições escolares e dos efeitos da formação contínua. Portanto, não é exclusivamente nos cursos de formação que se define a formação do professor; outros espaços vão esculpindo um sentido singular a cada história de formação, e, em maior ou menor grau, contribuem com esse processo. Além disso, a formação também sofre influências de fatores socioculturais constitutivos do processo de desenvolvimento de cada pessoa, por isso, profissionais que passam pelos mesmos cursos, na prática agem de modo diferente. As experiências podem ter sido as mesmas, porém vivenciadas por pessoas diferentes (Lopes, 2001, p.169)

É muito comum deparar-se nas escolas com educadores que dizem como fazer, mas que em sua prática diária não o fazem. Como cobrar excelência do educando, se constantemente contradiz-se em suas ações?

Há real necessidade de que a teoria repassada seja condizente com a prática em destaque. Braga (2000, p.54) esclarece que “a arte da educação é como a da medicina: uma arte que não pode ser praticada sem dons especiais, mas que pressupõe conhecimentos exatos e experimentais, relativos aos seres humanos sobre os quais é exercida”.

Na área da educação, no entanto, a formação inicial dos pedagogos tem sido bastante questionada. Isso ocorre porque o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu como base a formação de docentes ao elaborar as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia em 2006.

Porém, atualmente, a formação do professor e do pedagogo escolar é a mesma, sendo necessária uma reflexão acerca da necessidade da preparação tanto do profissional docente, como daquele que vai atuar nas escolas como pedagogo, já que são atribuições distintas (Chudzij, 2015).

As leis que estabeleciam a forma como era regulamentada a formação dos docentes e pedagogos, trazem breves relatos de como era concebida a formação inicial destes. “O curso de Pedagogia foi criado com o objetivo de formar professores para a escola normal. Esses pedagogos também eram formados para atuar na coordenação pedagógica (que a LDB 5692/71 passou a denominar supervisão escolar) das escolas” (Chudzij, 2015, p.4).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases 5692, de 11 de agosto de 1971 “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências” estabelece em seu artigo 33: ‘A formação de administração, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós graduação’. A formação de professores era regulamentada no artigo 30:

Art.30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, com habilitação de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) Em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (Brasil, 1971).

Na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ‘Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional’, ao tratar sobre o assunto da formação inicial de professores e pedagogos decide:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64. A formação de profissionais de educação para

administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

O plano Nacional de Educação PNE 2001-2010 foi aprovado pela Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001: 'Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.' As ações propostas no documento têm duração de dez anos, onde os estados, Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus planos decenais, para cumprir o disposto nessa lei. (Chudzij, 2015, p.4-5).

As formações para tornar os profissionais responsáveis e competentes, só funcionam realmente se houver comprometimento total por parte do educador, que necessita ter em mente que a formação é um processo contínuo, que não pode acabar quando o curso cessa; existe uma troca de experiências cotidianas no âmbito escolar que gradativamente faz o educador reconhecer-se e aperfeiçoar-se mais e mais.

O educador obrigatoriamente deve ser responsável pela própria aprendizagem, permitindo-se aprender a aprender incessantemente. Behrens (2005, p.9) diz que o educador Edson Fanco afirmou que “o professor não modifica ninguém, o aluno é que se modifica quando aprende”.

A criança deve receber de seus educadores amor, sendo um amor que perpassa as paredes de uma sala de aula, visto que dessa contribuição está a formação para o cidadão de bem, consciente de seus direitos e deveres ou daquele que não cumprirá com os mesmos; em suma, o médico que irá salvar vidas ou o malfetor que irá destruí-las. Segundo Piaget (1997, p.43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

A preparação dos professores constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógica pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado” (Piaget, 1994, p.25-26).

Freire acrescenta ainda que “ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Aos professores, fica o convite para que não descuidem da sua missão de educar; nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem águias (...). Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a

sociedade muda”. (Revista Carta Na Escola, p.29) Ainda diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando *blá-blá-blá* e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p.22).

Profissionais atentos, sensíveis, amorosos e éticos percebem comportamentos ou indícios de dificuldades reativas, sendo, portanto, imprescindíveis no processo interventivo, pois o olhar afetivo irá fazer toda a diferença. Os profissionais da educação precisam se convencer da necessidade de um olhar atencioso e de se dar mais ênfase às potencialidades dos discentes do que às dificuldades que possam vir a apresentar; pois só assim se sentirão importantes e parte integrante do ensino aprendizagem.

Um professor realmente ciente das responsabilidades que lhe são confiadas deve tomar partido dos problemas de sua época. Ele deve tomar partido não cegamente, mas à luz do que sua educação e sua instrução lhes permita fazer. Ele deve tomar partido para conhecer verdadeiramente quais são as relações sociais, quais são os valores morais de sua época. Ele deve se engajar não somente com seu trabalho de escritório, e não somente para a análise de situações econômicas ou sociais de seu tempo ou de seu país; ele deve ser solidário com os estudantes, aprendendo com eles quais são as suas condições de vida, por exemplo. Ele deve constantemente buscar novas ideias e modificar a si próprio para um contato permanente com uma realidade em evolução permanente, feito da existência de todos e que deve atender aos interesses de todos (Alfandéry, 2010, p.30).

Com o enfoque globalizador, o relacionamento entre educador/educando/conteúdo se faz de forma participativa. O educando opina, pergunta, propõe; o educador escuta, sugere, media, ensina. Ambos participam de um processo de ensino e aprendizagem.

Nesta relação, Sánchez afirma que (...) para criar as condições que favoreçam a construção de aprendizagens com o maior grau de significado possível, deve-se evitar o parcelamento do conteúdo em disciplinas isoladas, mas favorecer a participação dos próprios alunos (Sánchez, 1995, p.28).

O ponto mais delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores. As experiências têm demonstrado que “os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem-sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço” (Ferreiro, 1992, p.48-49).

Portanto, é imprescindível que o educador se assuma como sujeito na produção do saber, convencendo-se que ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas a criar

possibilidades para a produção e a construção deste conhecimento. Não se intimida ao afirmar que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um dou outro” (Freire. 1996, p.23).

6.2 Operação da gestão e coordenação pedagógica

Segundo Novoa (2001, p.13), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Com esse pensamento, ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o gestor deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe, pois “[...] hoje, mais do que nunca, professores e alunos querem ser ouvidos, compreendidos, considerados – querem uma relação de pessoa para pessoa” (Almeida & Placco, 2002, p.6).

No Regimento Comum das Escolas, na parte do Núcleo de Direção, as atribuições do Gestor são cercadas por uma infinidade de funções e atividades a serem desenvolvidas no âmbito da unidade escolar; como: elaborar e executar a proposta pedagógica; representar a escola perante as autoridades federais, estaduais ou municipais, em juízo ou fora dele, judicial ou extra judicialmente; difundir entre os docentes, alunos e pais os objetivos e princípios contidos na proposta pedagógica, bem como esclarecer o que está determinado no Regimento e Plano de Gestão; organizar as atividades de planejamento; coordenando a elaboração do Plano de Gestão; promover a integração escola-família-comunidade, dentre outras.

O artigo 56º do ECA de 1990, delega que “são deveres dos dirigentes de estabelecimentos de ensino, comunicar ao Conselho Tutelar os seguintes casos: de maus tratos, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar e elevados níveis de repetência; para tentar solucioná-los”.

Já referente à coordenação pedagógica, por ser uma nova atribuição, ainda enfrenta entraves em seu arrolar. Muitos educadores não veem a coordenação da escola como alguém em que se pode contar para solucionar problemas e indicar prováveis caminhos.

Nesse contexto torna-se fundamental analisar a prática educativa do corpo docente, confrontando o conhecimento científico com a prática, para que rotinas sejam modificadas e recriando assim metodologias de ação: analisando, esclarecendo e aprofundando questões sobre a práxis e o currículo e assim repensar o projeto de escola.

O coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só crítica, e não instrumentaliza, ou só cobra, mas não orienta (Bartman, 1998, p.1).

Para tal ação é indispensável para o coordenador reconhecer necessidades e dificuldades dos educadores, para que possam agir com eficácia no trabalho com seus educandos; para tal muitas vezes utilizando críticas construtivas, para a resolução de problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, num constante processo de transformação, proporcionando constante formação com os educadores. Se não houver a ação, a convicção do que se pretende e se vai fazer, a visão do trabalho do coordenador fica distorcida.

Mais um campo de atuação da coordenação pedagógica é a comunidade na qual a escola está inserida, uma vez que esta instância também compõe o PPP da escola. Chega-se assim, a função de articulador comunidade-escola. Ação, esta, pautada no conhecimento e análise destas comunidades, diga-se social e escolar. Cabe a ele a construção da confiança entre as partes, permitindo a expressão de desejos, dúvidas e medos para que estes possam nortear as ações pedagógicas e ampliar a visão sobre a escola. É importante que o coordenador seja receptivo e disponível ao atendimento a comunidade para colher e transformar dados em ação.

Tanto os educandos quanto os educadores, aprendem de maneiras diversas e em velocidades diferentes, todavia é essencial se levar em conta o nível de conhecimento e as habilidades adquiridas de cada um para construir a história de vida dos mesmos, muitas vezes se começando do zero.

Problemas ligados às características de vida do aluno, o seu ambiente familiar, às suas relações com os pais, às suas condições de saúde e nutrição; igualmente aspectos ligados à sua história escolar, seu aproveitamento em outras séries e outras matérias, suas relações com outros professores e com colegas; todos esses aspectos, ligados à vida do discente fora da sala de aula, interferem no seu aproveitamento e, conseqüentemente no trabalho do professor (Falcão Filho, 1994, p.42).

Portanto, a responsabilidade, o entrosamento e a cumplicidade devem ser companheiras constantes dos cargos chefes da instituição escola; que são como pernas em um corpo, precisando andar em harmonia para que os membros se antecipem ou se retardem para as

ações do pensamento, mas rumem confiantes e seguras numa só direção: a do sucesso dos educandos, que serão os baluartes do futuro, tendo as mais firmes e dignas assinaturas dos educadores, coordenadores e gestores que fazem a educação do presente. Subsidiar essa aprendizagem, é papel de uma gestão democrática e de uma coordenação pedagógica atuante, que usa de suas experiências e estudos, para ensiná-los a fazer uso das suas asas, estimulando-os a alçarem os mais altos voos, a procura de avistar as conquistas que a vida lhes reserva.

Novoa (2001, p.53) ainda reforça que “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

A experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação. Com esse pensamento ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional (Novoa, 2001, p.53).

Quando o gestor diz que as propostas para o combate às dificuldades de aprendizagem são levadas para as reuniões com os docentes são abraçadas pelos mesmos; volta-se a tocar na tecla do sonho de ver uma educação qualitativa acontecer em sua sala de aula, o que não os impede de expor as suas próprias ideias, ideias de observadores que estão no dia a dia com o discente e sabem como ninguém quais são as suas reais prioridades. É recomendado que as sugestões da coordenação pedagógica não cheguem às mãos dos docentes prontas, mas sujeitas a adaptações.

A equipe pedagógica da escola necessita ter um olhar diferenciado para o docente que se encontra diariamente numa sala de aula lotada, numa rotina puxada, contendo a indisciplina de alguns discentes, ainda sofrendo financeiramente e vitimado pela inércia do reconhecimento dos que fazem as políticas públicas. Diante das dificuldades e contrariedades, é um ser que não deixa de sonhar, que assume a sua responsabilidade de formador de opiniões, de ser transformador de vidas.

A administração escolar tem por objetivo garantir a formação competente de seus alunos para que se tornem cidadãos participativos da sociedade e a gestão escolar oferece oportunidade

para que seus alunos possam aprender para compreender a vida, a sociedade e a si mesmos. Sua organização é viva caracterizada por uma rede de relações de todos os elementos que nela atuam ou interferem. O papel do diretor na administração é o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais é também responsável em repassar supervisionar, dirigir o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino (Rodrigues, 2006, p.17)

Nesse papel, para ser um bom diretor, é necessário que este cumpra suas obrigações de modo a garantir que a escola não fuja ao que foi estabelecido em âmbito central ou hierarquia superior. O diretor não só deve fazer uso de sua competência para administrar a escola como também ser o gestor da dinâmica social, o mobilizador, o articulador da diversidade para dar-lhe consistência e unidade. Ele é o responsável por promover as transformações de relações de poder de práticas e da organização escolar. Sua visão da escola deve estar inserida numa comunidade e, assim, compartilhar do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva (Rodrigues, 2006).

Ao se falar em gestão escolar, é importante ver que ela não se relaciona apenas ao âmbito da escola, mas está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A escola é um sistema que se encontra no centro das atenções da sociedade, pois reconhece-se que a educação na sociedade globalizada e econômica centrada no conhecimento constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para qualidade de vida das pessoas (Rodrigues, 2006). Assim,

O novo modelo de gestão escolar faz questão de propor a construção de instituições autônomas com capacidade de tomar decisões, elaborar projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses de sua comunidade, administrar de forma adequada os recursos materiais e escolher as estratégias que lhe permitam chegar aos resultados desejados e que, em seguida, serão avaliados pelas autoridades centrais (Rodrigues, 2006, p.20).

Logo, “o diretor deve ter uma função técnica e uma função política e se tornar não apenas um administrador de normas, mas o líder do processo pedagógico” (Rodrigues, 1993, p.79). É papel da equipe gestora da escola desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes, permitindo, assim, um novo paradigma sobre a educação, a escola e sua gestão, mudando a fundamentação teórica metodológica para orientação e compreensão do trabalho da direção da escola (Rodrigues, 2006).

7. METODOLOGIA DE PESQUISA

Segundo Demo (1987, p.122), “a pesquisa é uma atividade científica pela qual descobriremos a realidade. Partindo do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície”. Dessa forma, a escolha dos aspectos metodológicos de um trabalho de pesquisa apresenta-se de grande importância para o desenvolvimento deste, sendo que existem inúmeras formas de se pesquisar e desenvolver um trabalho, sendo necessária a utilização de uma metodologia que melhor se adeque aos meios do trabalho proposto, alcançando, assim, a eficácia deste.

Então, partindo desse conceito, o presente estudo tem como intuito alcançar uma análise do objeto de pesquisa do trabalho, ou seja, desenvolver um estudo de um modelo diagnóstico que norteie a detecção e a intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola do município de Cachoeiro de Itapemirim, no Estado do Espírito Santo.

7.1 Problema

Este estudo busca abordar o modelo diagnóstico que norteia a detecção e a intervenção das dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo um estudo a partir destas. Assim, essa pesquisa é baseada em uma escola do município de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo, Brasil, buscando uma resposta para a questão proposta inicialmente, ou seja: quais os modelos diagnósticos que norteiam a detecção e a intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da escola pesquisada em Cachoeiro de Itapemirim.

7.2 Objetivos

Como objetivo geral, o presente trabalho buscou analisar como ocorre o diagnóstico e a intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na Escola Jesus Cristo Rei, de Cachoeiro de Itapemirim – ES.

Partindo desse objetivo geral, então, os objetivos específicos se limitaram à:

- Identificar e analisar, em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no início do ano letivo, quais são os modelos diagnósticos aplicados pela escola para que essas dificuldades sejam descobertas;

- Determinar a opinião dos professores sobre os processos diagnósticos propostos pela escola aplicados aos educandos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental;
- Analisar as propostas de intervenção às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, advindas dos docentes;
- Analisar as propostas de intervenções às dificuldades de aprendizagem propostas pela escola e pelos docentes;
- Propor um modelo de diagnóstico que assessore a detecção das dificuldades de aprendizagem e contribua na intervenção destas.

7.3 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa, segundo Gil (2008, p.17), pode ser definida como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”. Já Demo (1987, p.122), define a pesquisa como “uma atividade científica pela qual descobriremos a realidade. Partindo do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície”.

Baseado neste conhecimento, para o desenvolvimento desse estudo, foi esquadrihada uma pesquisa com enfoque do tipo descritivo, que tem como foco conhecer a situação prevalente nos hábitos e atitudes, através da descrição exata das atividades e objetos, como processos e pessoas (Sampieri, 2006).

Logo, nesta pesquisa utilizou-se um estudo descritivo com enfoque qualitativo, focando esta pesquisa nos alunos do 4º e 5º anos do Ensino fundamental da escola Jesus Cristo Rei, de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Esta forma de pesquisa, ou seja, a pesquisa qualitativa, segundo Minayo:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (Minayo, 2001, p.14).

Gerhardt e Silveira, também ao apresentar o modo de trabalho da pesquisa qualitativa, que busca investigar um objetivo final, afirmam:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Gerhardt & Silveira, 2009, p.32).

Sendo assim, a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, estão, o estabelecimento entre as variáveis” (Gil, 2002, p.42).

7.4 Contexto e participantes da pesquisa

Será aqui investigado um modelo diagnóstico norteador à identificação e intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes que compõem o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental numa escola do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES, inclusos, nessa investigação, os alunos e os docentes, assim como seus respectivos coordenadores pedagógicos e gestores.

Tal tema mostra-se salutar por proporcionar uma análise dos objetivos propostos e conhecer a opinião dos professores em relação às formas de se diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada em Cachoeiro de Itapemirim, município de Espírito Santo.

A compreensão dessas dificuldades, assim como a identificação dos modos de intervenção destas se mostra de grande importância para que os alunos que possuem tais dificuldades não adentrem os anos subsequentes sem a construção das competências necessárias ao desenvolvimento de seu aprendizado.

O desenvolvimento desse estudo ocorreu durante o ano de 2019, e abarcou os professores, em número de seis, coordenadores e gestores, em número de dois, e alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da escola Jesus Cristo Rei, em Cachoeiro de Itapemirim. Assim, na primeira fase dessa pesquisa foi utilizada uma metodologia de cunho qualitativo, devido a necessidade de se apresentar um estudo exploratório sobre o assunto, compreendendo a realização dos grupos de foco e entrevista, na qual se busca descobrir indicadores que respondam ao problema da pesquisa (Richardson, 1999, p.80).

A utilização da pesquisa qualitativa, conforme Miles e Huberman (1994), não só oferece descrições ricas a respeito de uma realidade específica, como também ajuda a superar

concepções iniciais e a gerar ou revisar as estruturas teóricas anteriormente adotadas. De tal modo, pode oferecer uma base sólida para as explicações e descrições de contextos específicos.

A eleição do estudo da presente temática se dá em meio à necessidade de conhecimento relacionado à situação das dificuldades de aprendizagem nas escolas de Cachoeiro de Itapemirim, bem como sobre a resolução das acenadas dificuldades. O motivo pelo qual busca-se a compreensão dos modos de solução dessas dificuldades de aprendizagem é eliminar as mortificações do autor quanto às dificuldades que podem impedir o desenvolvimento intelectual do estudante, pois o autor sopesa ser impraticável a probabilidade de que um aluno conclua o ensino fundamental sem o adequado e esperado desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida social, ao passo que se promove a seguinte questão: o que realmente o estabelecimento cognominado escola tem realizado para a efetiva formação do estudante?

As dificuldades de aprendizagem, como coloca Fonseca (2016), interferem diretamente no mundo natural e social da criança, isso faz com que está perca o interesse pela escola, desenvolvendo, então, inseguranças e baixa autoestima por parte do aluno. Ao apresentar determinada dificuldade, é importante que esta seja detectada da melhor forma possível e que haja uma forma de intervenção apropriada para a solução deste problema.

É nesse momento que o educador e a escola precisam saber como trabalhar com cada dificuldade de aprendizagem com que se deparam, dispondo de ferramentas de diagnóstico para detectar e intervir adequadamente no sentido de garantir um avanço no desenvolvimento dessas crianças.

É essencial que o diagnóstico por meio da escola e do professor seja feito corretamente, pois, se o aluno não dispuser do acompanhamento correto, conseqüentemente, poderá não obter o rendimento necessário e, assim, apresentar maiores dificuldades na aprendizagem.

O município de Cachoeiro de Itapemirim, ao comparar-se com demais municípios, mostra-se em bom desenvolvimento, posicionando-se em 5º lugar entre os municípios mais populosos do estado, segundo uma pesquisa feita pelo IBGE, em 2017, e, entre os municípios do país, apresenta-se na 860ª posição, entre os mais de 5.000 municípios. Todavia, não está imune de dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos em suas escolas.

Quanto às fontes desta pesquisa, o estudo fundamenta-se na pesquisa de campo e na pesquisa bibliográfica, eis que hodiernamente a investigação de campo é uma das mais

empregadas no meio acadêmico, eis que propende coletar elementos e conhecimentos atinentes a um problema do qual pesquisa respostas.

Essas respostas, na maior parte das oportunidades, são alcançadas por meio de observação espontânea da realidade *in loco*, qual seja, no próprio ecúmeno geográfico em que podem ser recolhidas. Esse tipo de pesquisa pode tornar mais fácil a percepção e o apontamento das variáveis relevantes dos fenômenos estudados. Lado outro, a pesquisa bibliográfica desenvolve-se e baseia-se em materiais já existentes e já preparados, tais como livros, publicações científicas e periódicas (Lakatos, 2010).

7.5 Descrição da localização da pesquisa

Essa pesquisa desenvolveu-se em uma escola do município de Cachoeiro de Itapemirim, no estado do Espírito Santo, conforme mostra a figura a seguir, qual seja, a escola Jesus Cristo Rei.

Figura 5 – Localização Cachoeiro de Itapemirim



Fonte: <<http://sinpro-es.org.br/assetmanager/assets/hcs/mCachoeiro.jpg>>
Acesso em: 14 nov. 2019

O município de Cachoeiro de Itapemirim começou a ser povoado em um ponto do vale, às margens do rio Itapemirim. Sua história teve início, oficialmente, no ano de 1812, quando o donatário da capitania do Estado, Francisco Alberto Rubim, foi responsabilizado pela tarefa de desenvolver o povoamento da região que, até então, era habitada por índios puris e botocudos.

Em 1846, as primeiras casas do arraial de Cachoeiro de Itapemirim foram levantadas, na altura do atual bairro de Baiminas, sendo instalado o Município de Cachoeiro de Itapemirim a 25 de março de 1867, desmembrando-se da Vila de Itapemirim (Cachoeiro, 2019).

O município localiza-se no sul do Estado do Espírito Santo, estendendo-se por 876,8 km², com uma densidade demográfica de 216,6 habitantes por km² no território do município. Cachoeiro de Itapemirim situa-se a 97 km a Sul-Oeste de Cariacica, tendo como Vizinhos os municípios de Atílio Vivacqua, Vargem Alta e Rio Novo Sul. A 22 metros de altitude, o município tem as seguintes coordenadas geográficas: latitude – 20° 50' 58" Sul, Longitude – 41° 6' 48" Oeste (Cidade-Brasil, 2019).

A região geográfica intermediária de Cachoeiro de Itapemirim trata-se de uma das quatro regiões intermediárias do estado do Espírito Santo, sendo, ainda, uma das 134 regiões intermediárias do Brasil. Essa região é composta por 24 municípios, distribuídos em duas regiões geográficas imediatas.

Assim, é Cachoeiro de Itapemirim, um município às margens do rio Itapemirim, também banhado por quatro outros rios, o Rio Castelo, o Rio Estrela do Norte, o Rio Fruteiras e o Rio Floresta, que está estabelecido o Colégio Jesus Cristo Rei.

O Colégio Jesus Cristo Rei, instituição de ensino privada, está, então, localizado na Avenida Monte Castelo, número 9, no Bairro Independência, município de Cachoeiro de Itapemirim – ES. A instituição é mantida pela Associação Feminina Brasileira de Educação e Assistência (AFBEA), segundo informado pelo Conselho Estadual de Educação da região (2019).

Em 10 de outubro de 1927, o Colégio Jesus Cristo Rei iniciou suas atividades, o que o torna um dos mais antigos em funcionamento ininterrupto no estado do Espírito Santo, e durante seu processo de funcionamento, obteve atos autorizativos como o ensino de 1° grau de 1° a 4° séries, o que equivale aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ensino de 5° a 8° séries, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, ensino de 2° grau do curso normal e curso colegial secundário, equivalente ao Ensino Médio (Conselho Estadual De Educação, 2019).

A escola foi reconhecida, em 1946, pelo Decreto nº 20.832, de 26 de março de 1946, sendo declarado tal reconhecimento pela Resolução CEE/ES nº 08/1991, publicada no Diário Oficial de 31 de maio de 1991.

Ainda, por meio do parecer CEE/ES nº 028/1991, que fundamentou a Resolução CEE/ES nº 08/1991, o CEE concluiu pelo reconhecimento do estabelecimento, com todas as modalidades de ensino ministradas e devidamente autorizadas, sob a denominação única de Colégio Jesus Cristo Rei (Conselho Estadual De Educação, 2019).

Demais informações sobre a escola Colégio Cristo Rei, segundo o portal Qedu (2018), acerca da infraestrutura e dependências, aponta que a escola possui sanitários dentro e fora do prédio da escola, possui biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala para a diretoria e sala para os professores.

A escola conta com 66 funcionários para atender estudantes, atualmente, de creche, pré-escola, anos iniciais, anos finais, ensino médio, educação de jovens e adultos, e educação especial. Possui saneamento básico como abastecimento de água, abastecimento de energia e destino do esgoto, fornecidos pela rede pública, e coleta periódica de lixo. Entre os equipamentos que a escola possui para ensino tem-se aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeto e televisão (QEDU, 2018).

A escola funciona nos períodos matutino e vespertino, e, segundo o Plano de Funcionamento, em 2018, dentre os alunos matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio, sua distribuição foi realizada em 8 turmas de anos iniciais e 6 turmas de anos finais do Ensino Fundamental, e em 3 turmas de Ensino Médio (Conselho Estadual De Educação, 2019).

O prédio escolar, próprio e situado em local salubre, encontra-se em ótimo estado de conservação, não contendo fios desencapados, e rede elétrica e hidráulica em bom estado de funcionamento. A instituição possui dois prédios, constituídos:

- Prédio I: Prédio Histórico que conserva traços históricos e funciona a Capela. Este, possui quatro salas de Educação Infantil, três salas para anos iniciais do Ensino Fundamental, e espaço Musical-sala de Roberto Carlos, um ex-aluno que se dedicou à música e alcançou fama internacional;
- Prédio II: um novo prédio formado por quatro andares, contendo vinte e oito salas de aula.

Na escola, as salas de aula são bem arejadas, possuem ar condicionado, são amplas e mantêm-se em bom estado de conservação, bem como as salas de diretoria, coordenação pedagógica, sala de professores e secretaria. Os laboratórios de física, química e biologia contêm equipamentos variados e disponíveis para atender aos estudantes.

A biblioteca é ampla e possui livros didáticos e paradidáticos aptos a atender os alunos e docentes. Os espaços para refeitório, copa-cozinha, despensa e almoxarifado são adequados ao funcionamento e os espaços de vivência são amplos ao acesso dos alunos. A escola ainda conta com auditório para mais de cem pessoas e salas multifuncionais equipadas para atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais, além de salas de judô,

projeção, música, dança, parque infantil, piscina e pátio coberto e descoberto (Conselho Estadual De Educação, 2019).

Por fim, em relação à acessibilidade, a escola conta com plataforma elevatória para acesso dos estudantes com necessidades especiais e apresentou planta para a construção de sanitários masculinos e femininos adequados a esses alunos. Quanto à formação continuada, a escola destina dias para estudo, planejamentos e cursos, envolvendo palestras, oficinas, debates e troca de experiências entre o corpo docente.

7.6 Instrumentos de pesquisa: Construção e validação

No desenvolvimento desse estudo serão empregados três instrumentos de coleta, sendo o questionário semiaberto, a entrevista semiestruturada e a observação. Gil (1999, p.128) leciona, com habitual propriedade, que o questionário pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Já a entrevista semiestruturada, conforme expõe Manzini (1991, p.154), “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

O autor considera esse tipo de entrevista como um meio de facilitar a expressão e as informações de forma mais natural, podendo abrolhar comentários mais livres e não limitando as respostas prolatadas às alternativas padronizadas. Esse é um dos modelos mais empregados, já que é orientado por um plano de questões, o que permite uma disposição flexível e um alargamento dos questionamentos na medida em que o entrevistado aprovisiona as informações. A pesquisa segue a tabela apresentado abaixo:

Quadro 2 – Instrumentos de Pesquisa

Instrumentos	Objetivos	Informante
Entrevista	1	Coordenador Pedagógico e Gestor
Questionário	1, 2, 3	Docente
Observação	4, 5	Pesquisador

Segundo Ludke (1986), “uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador”. Na mesma direção,

Danna e Matos (2006) complementam que “durante a observação são registrados dados visíveis e de interesse da pesquisa. As anotações podem ser feitas por meio de registro cursivo e contínuo, uso de palavras-chave, check list e códigos, que são transcritos posteriormente”.

7.7 Técnicas de coleta de dados

Cada um dos dados, informações e observações obtidos através da pesquisa de campo foram descritos e devidamente analisados. As entrevistas foram objeto de análise ante os objetivos propostos e apresentados na forma abaixo. Em relação aos questionários, estes foram analisados e aqui não de ser expostos na configuração de gráficos.

7.7.1 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

A pesquisa constitui-se dos coordenadores, gestores e docentes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da escola Jesus Cristo Rei do município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo.

Primeiramente, a investigação conterà um cunho qualitativo devido a necessidade de se fazer um estudo exploratório, compreendendo, assim, a realização dos grupos de foco e entrevista, onde se buscará descobrir indicadores que respondam ao problema da pesquisa (Richardson, 1999).

Nesse sentido, o emprego da pesquisa qualitativa, para além de proporcionar descrições ricas sobre uma realidade específica, discorre Miles e Huberman (1994), contribui para superar concepções iniciais e a gerar ou revisar as estruturas teóricas anteriormente abraçadas, abonando, então, um alicerce para descrições e explicações ricas de contextos particulares.

Para a coleta dos dados utiliza-se a observação, o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. Aos coordenadores e gestores, a entrevista é composta de quinze perguntas abertas, e o questionário de doze perguntas fechadas e três abertas.

No que tange a validação do conteúdo presente nos questionários, estes foram avaliados por doutores na área de metodologia da pesquisa científica, com o fito de certificar o entendimento e validade do conteúdo.

7.7.2 Procedimento da coleta de dados

Algumas etapas levaram à realização da coleta de dados, sendo, primeiramente, realizado um arrolamento de cunho bibliográfico e coleta de dados para a verificação dos autores que embasam a pesquisa. Tal levantamento bibliográfico visou as dificuldades de aprendizagem e modelos diagnósticos utilizados para a detecção e a intervenção de mencionadas dificuldades. Desenvolvida essa etapa, foi realizada uma visita técnica na escola Colégio Jesus Cristo Rei, a fim de fazer-se as observações iniciais para o desenvolvimento do trabalho. Ao depois iniciou-se o trabalho escrito.

Posteriormente, empreendeu-se a preparação e aplicação dos instrumentos da pesquisa. Mister destacar que para tanto entabulou-se contato com a direção da instituição de ensino, requerendo autorização para o desenvolvimento da pesquisa na escola. Assim construiu-se, para a obtenção dos dados necessários, um roteiro de questionário constituído de perguntas, grandemente fechadas, e entrevistas, partindo das referências e as observações perpetradas previamente no local.

Então, finalizando a pesquisa, o estudo contará com uma apresentação dos materiais coletados por meio das entrevistas e dos questionários, apresentando as respostas obtidas por meio destes, apropriadamente interpretados juntamente com os todos os outros dados e informações auferidos.

7.7.3 Técnicas da análise de dados

Realizou-se uma leitura do material coletado com o fito de erigir uma visão objetiva acerca do que se destaca dentre as respostas às entrevistas e questionário aplicados. As entrevistas, bem como o questionário, congregaram em seus temas ou perspectivas de investigação, categorias de análise atinentes ao referencial teórico desenvolvido no estudo. Depois dos dados serem coletados e após a transcrição dos dados das entrevistas e questionários, se realizaram as avaliações, utilizando-se a técnica de análise qualitativa.

7.7.4 Operacionalização das variáveis

A preparação do presente estudo partiu de variáveis, como a diversidade, modelos diagnósticos, dificuldades de aprendizagem, procedimentos de intervenção e metodologias de ensino, sendo que, a cada uma dessas variáveis foram aplicados conceitos e indicadores.

No âmbito da diversidade, que pode ser tido como um âmbito propício à formação de valores as instituições educativas, entende-se o favorecimento, às crianças, do reconhecimento da diversidade como uma condição inerente ao ser humano. Tal reconhecimento, segundo Bruzzo (2010, p.5), junto ao enriquecimento que promove as diferenças, é uma responsabilidade da escola inclusiva. Como indicadores nessa variável pode-se ter a preocupação da escola relacionada à autoestima dos estudantes; o conhecimento docente sobre o tema; a atuação da coordenação pedagógica, bem como da gestão escolar, diante das diferenças entre os educandos e o acompanhamento das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

No modelo diagnóstico, temos uma atividade científica, teórico-técnica, inserida no processo ensino-aprendizagem, na qual inclui-se atividades de medição, estimativa e avaliação, que consiste em um processo de inquérito científico apoiado em uma base epistemológica, que se encaminha para o conhecimento e a valorização de qualquer fato educacional com o fim de tomar uma decisão para a melhora do processo de ensino-aprendizagem (Marí, 2001, p.60).

Indicadores de modelos diagnósticos relacionam-se a um modelo diagnóstico que oriente o professor na identificação das dificuldades de aprendizagem; também ao momento da aplicação de tal diagnóstico; à eficácia e compreensão do diagnóstico; à utilidade do diagnóstico em questão para a prática pedagógica e às dificuldades de aprendizagem detectadas por tal modelo diagnóstico.

As dificuldades de aprendizagem, conceitualmente constituem uma disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC), no qual um grupo heterogêneo de alunos são afetados no que respeita à sua capacidade de adquirirem proficiência nas áreas da leitura, escrita, matemática, audição, fala e organização. Tais dificuldades podem prolongar-se ainda por toda a vida do estudante (Feinstein, 2006, p.193). Indicadores de dificuldades de aprendizagem podem ser a forma de percepção dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem; a classificação quanto às dificuldades de aprendizagem; e o acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Nos procedimentos de intervenção das dificuldades de aprendizagem entende-se que toda a comunidade escolar é responsável pelo desenvolvimento de ações de intervenção pedagógica, sendo uma ação que pactue com o compromisso de originar o melhoramento da aprendizagem do estudante. Igualmente, é de basilar relevância que se intervenha para ratificar este direito, considerando os resultados apresentados pela avaliação da aprendizagem que sobrevém no dia-a-dia escolar e, também, pelas avaliações sistêmicas estaduais e nacionais.

Indicadores dos procedimentos de intervenção são vistos na intervenção quanto à essas dificuldades; nas saídas ofertadas pela escola contra estas; na discussão dos problemas da sala de aula; no elemento de suporte pedagógico mais utilizado perante as dificuldades de aprendizagem e no planejamento das aulas; no respeito às dificuldades de aprendizagem entre os alunos; no acompanhamento das atividades dos estudantes que demonstram dificuldades e mais.

Finalmente, com nas novas e modernas metodologias de ensino, o professor e o aluno podem estar mais próximos. O aluno se transforma em protagonista do eixo educativo, conhece os seus direitos, sua capacidade, seus interesses e oportunidades, podendo, dessa maneira, diferenciar as etapas de seu desenvolvimento do assunto a partir dela.

Aqui não há a preocupação apenas com a memória do estudante, mas também com seus sentimentos, capacidades, habilidades, destrezas, atitudes e valores. Promove-se a prática dos direitos da criança e do adolescente, ao passo que se valoriza a importância dos materiais educativos. Torna-se relevante haver a conversão da escola em um espaço acolhedor e agradável, permitindo que o aluno se ambiente à aula em função disso. Ainda há o jogo e as atividades práticas substituem as letras, propiciando atividades variadas individuais e grupais.

Essas metodologias de ensino podem ser aplicadas em situações problemáticas que permeiam os caminhos da aprendizagem, para que sejam insertadas na participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem nos projetos pedagógicos; para que a frequência da resolução das dificuldades de aprendizagem seja detectada previamente; e para que haja um melhor desempenho do aluno.

8. RESULTADOS

Os resultados apresentados a seguir puderam ser alcançados a partir dos questionários, das entrevistas e da observação aplicados ao estudo. Assim, a análise dos dados se organiza da seguinte forma: análise dos dados da amostra e a consequente análise qualitativa dos dados obtidos em relação aos propósitos desta pesquisa.

8.1 Coleta De Dados Demográficos

Esta pesquisa foi realizada na escola Colégio Jesus Cristo Rei, localizada no município Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo. Os sujeitos da pesquisa foram os educadores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e seus coordenadores pedagógicos, bem como as equipes gestoras das respectivas escolas. Assim sendo, serão expostos, a seguir, os resultados dos dados obtidos através das entrevistas e questionários aplicados aos gestores das instituições com base nos objetivos inicialmente propostos.

8.2 Análise Qualitativa

Os dados obtidos acerca das variáveis em estudo serão apresentados a partir dos objetivos a seguir.

8.2.1 Objetivo 1

- Identificar e analisar, em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no início do ano letivo, quais são os modelos diagnósticos aplicados pela escola para que essas dificuldades sejam descobertas.

As estratégias didáticas que a escola utiliza para detectar as dificuldades de aprendizagem dos educandos envolvem avaliações contínuas e diagnóstico no início, meio e final do ano, por parte dos professores e da coordenação, bem como a avaliação contínua, por parte do coordenador, na qual a escola realiza diagnósticos no início, meio e fim do ano, buscando detectar falhas e avanços. Assim, são perpetradas reflexões e elaborações de propostas de intervenção com base na realidade da escola e dos alunos.

A escola também atenta para a boa performance dos educandos, possibilitando ao docente condições de realizar um bom labor pedagógico no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, há um acompanhamento de perto dos estudantes em relação à

leitura, escrita e demais dificuldades que possam existir, e que muito interferem no bom desempenho dos educandos.

Assim, a gestão e a coordenação estão sempre em parceria com os professores, buscando melhorias para todos, pois a essência da escola é o pleno desenvolvimento do aluno, sendo todos os esforços, então, voltados para que isso ocorra.

A equipe de gestão da escola, com a preocupação de colaborar para o bom desenvolvimento do trabalho docente, auxilia com materiais ou encontros e propostas pedagógicas que facilitem o caminho, permitindo ao aluno ter um bom desenvolvimento no seu processo de aprendizagem e aos professores condições de desenvolverem o seu trabalho.

A escola, todavia, não dispõe de modelos diagnósticos para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que norteiem os professores na identificação das dificuldades de aprendizagem, mas as equipes de coordenação e gestão fazem, frequentemente, avaliações e observações dentro da vida escolar. Essas avaliações são acompanhadas de observações diárias pelos professores e pela coordenação pedagógica, e elaboradas propostas de trabalho de forma diretamente relacionadas à vida do estudante, com bom nível de satisfação.

Há, então, um envolvimento e acompanhamento diário de toda a equipe escolar no processo de detecção e intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas. Sem embargo, a escola não dispõe de profissional específico que realize o acompanhamento dos alunos que tenham dificuldades de aprendizagem.

Existem também destaque para a necessidade de colaboração da família dos estudantes, eis que são um alicerce de importância para o rendimento escolar, principalmente quando o educando apresenta alguma dificuldade de aprendizagem.

Dessa forma, pode-se concluir que a gestão e a coordenação pedagógica do Colégio Jesus Cristo Rei têm se preocupado com o bom desempenho dos seus educandos, possibilitando aos docentes as condições de desenvolver um apropriado trabalho pedagógico referente às dificuldades de aprendizagem.

8.2.2 Objetivo 2

- Determinar a opinião dos professores sobre os processos diagnósticos propostos pela escola aplicados aos educandos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A partir dos questionários aplicados aos professores do Colégio Jesus Cristo Rei em relação ao modelo diagnóstico utilizado na escola para a detecção e intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, pode-se observar que, embora

não haja um modelo diagnóstico específico para identificar as dificuldades de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, a forma de lidar com a questão tem-se mostrado parcialmente satisfatória. Este diagnóstico não possui tempo certo para ser realizado e quanto a sua compreensão pelos estudantes, 50% dos professores afirmam que é de difícil compreensão.

A eficácia deste diagnóstico é muito eficaz para 33,3% e pouco muito para igual percentual. 16,7% afirmam que é nada eficaz e o mesmo percentual que é totalmente eficaz. Sua total utilidade é reconhecida por 16,7%, ao passo que 33,3% afirmam ser pouco útil; outros 33,3% reconhecem que é muito útil e 16,7%, nada útil, evidenciando em ambas as situações uma percepção variada quanto ao tema.

A dislexia é a dificuldade de aprendizagem identificada por 50% e a discalculia por 33%, enquanto a disgrafia é apontada por 16,7%.

O suporte pedagógico para as intervenções necessárias, para 50%, é ofertado totalmente, enquanto que 33,3% declararam que o é parcialmente e 16,7% afirmou que quase sempre.

Já o acompanhamento dos estudantes que manifestam dificuldades de aprendizagem se dá, para 83,3%, pelo professor, com suporte do coordenador pedagógico. A preocupação da escola para elevação da autoestima dos estudantes com dificuldades de aprendizagem é percebida por 50% dos professores, e 33,3% declaram que quase sempre ela ocorre, contra 16,7% que a percebe parcialmente.

Em relação ao gestor da escola e seu relacionamento com a família do estudante, a esmagadora maioria (66,7%) afirma que sempre o gestor se preocupa em estabelecer uma boa relação com a família do educando; 33,3% afirma que tal situação se dá quase sempre.

8.2.3 Objetivo 3

- Analisar as propostas de intervenção às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes, advindas dos docentes.

Para intervir nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Jesus Cristo Rei, o modelo diagnóstico executado pela equipe pedagógica, ou seja, as avaliações contínuas, acompanhadas de observações diárias pelos professores e pela coordenação pedagógica, mostram-se como um primeiro processo de intervenção, pois permite ao profissional o conhecimento da dificuldade de cada

aluno e, assim, pode dedicar atenção individual, voltada para cada atividade, o que é fundamental no processo de intervenção.

É feito, então, o acompanhamento individual durante a execução das tarefas em sala de aula pelos docentes, já preparados para lidar com tais dificuldades por meio da participação de encontros pedagógicos e reuniões onde se busca aprimoramento, e o acompanhamento da equipe de gestão e coordenação da escola, que constantemente obra com os professores sobre a melhor maneira de lidar com o aluno com dificuldade.

Contudo, para alcançar resultados positivos em sala de aula, os professores afirmam necessitar de outros profissionais para que isto ocorra, seja o envolvimento da gestão escolar e coordenação pedagógica, seja por equipes multidisciplinares, bem como com a participação da própria família no processo.

Embora toda a escola se esforce ao máximo, dentro de suas possibilidades, para intervir nas dificuldades de aprendizagem, possibilitando um melhor desempenho aos educandos, buscando estar sempre preparada para as intervenções pedagógicas necessárias às dificuldades destes, pois sempre busca uma atualização para atuar da melhor maneira diante das dificuldades de aprendizagem, verifica-se, pela maioria dos professores, que o êxito com a aplicação das metodologias de intervenção junto às dificuldades de aprendizagem dos estudantes ocorre parcialmente, já que este depende de vários fatores.

Isso ocorre porque o processo de intervenção é complexo e não depende apenas da escola, sendo necessária, em alguns casos, atendimento médico ou psicológico, além de reforço extraclasse e envolvimento da família no processo. Essa complexidade se dá no fato de que o grau de dificuldade varia de acordo com a realidade de cada educando, então, um método que funcione para um aluno, pode não funcionar para os demais.

Logo, a atuação da equipe de gestão junto com a coordenação pedagógica e os professores, com o intuito de combater as dificuldades de aprendizagem e proporcionar aos alunos o melhor ambiente escolar possível, alcança solucionar parte das dificuldades de aprendizagem, mas não totalmente.

8.2.4 Objetivo 4

- Analisar as propostas de intervenções às dificuldades de aprendizagem utilizadas pela escola e pelos docentes.

No Colégio Jesus Cristo Rei, o maior desafio atualmente observado é com relação a família, isto é, a falta de estrutura familiar, que obstaculiza que o aluno tenha uma vida

escolar plena. É comum que a ausência da participação da família no dia-a-dia da criança em casa e na escola possa influenciar a aprendizagem do aluno direta ou indiretamente. Portanto, a escola procura a elaboração de avaliações diretamente relacionadas à vida do estudante, considerando também suas relações familiares e a forma como podem interferir no aprendizado do aluno.

Os professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental participam de formações e reuniões dentro da própria escola. Ambas, que ocorrem no contra turno, se prestam para a atualização da prática pedagógica relacionada às dificuldades de aprendizagem.

A coordenação pedagógica é quem atua diretamente no processo de detecção das dificuldades de aprendizagem, se fazendo presente na rotina da escola e também proporcionando a necessária orientação dos professores sobre a melhor maneira de se abordar o aluno com dificuldade, ao passo que também é da coordenação pedagógica a competência para acompanhar, semanalmente, o planejamento das turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

A percepção imperante é de que a citada coordenação pedagógica está capacitada para as intervenções pedagógicas que se fizerem necessárias acerca das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos estudantes.

Porém, mesmo diante das intervenções propostas e executadas pela escola, as dificuldades de aprendizagem não são totalmente resolvidas. A evolução é notada em alguns casos, mas depende, para além da escola, dos pais ou responsáveis pelo estudante.

Os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem são contemplados com os conteúdos curriculares propostos para o ano letivo, aplicados pelos professores, todavia isto ocorre conforme suas realidades e limitações. Nesse sentido, a escola fornece apoio e estímulo para que estes alunos alcancem o coeficiente de aprendizagem esperado, havendo reforço escolar, com dispêndio de maior atenção para suas necessidades e, ainda, o envolvimento da família neste processo.

Não há exclusão dos estudantes com dificuldades de aprendizagem dos projetos pedagógicos do Colégio Jesus Cristo Rei. Eles participam dos mesmos, com o seu grau de envolvimento variando na proporção de suas dificuldades.

Para 66,7% dos docentes, os alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem recebem auxílio e apoio que os estimulem a evoluir e alcançar o nível de aprendizagem

esperado. 16,7% dos professores registram que referida situação ocorre quase sempre; idêntico percentil coloca que a ocorrência de tal auxílio e apoio incide dificilmente.

Assim, também 66,7% dos professores informam que a escola fornece maior atenção aos estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem após sua detecção; 33,3% declaram que a responsabilidade lhe é transferida e a partir daí trabalha com o aluno dentro de suas possibilidades.

Cabe destacar ainda que das observações realizadas na escola verifica-se que a mesma não dispõe de um modelo de diagnóstico específico para os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, operacionalizando, em verdade, interpretações das percepções subjetivas captadas dentro do espaço escolar ao longo do ano letivo. Essas interpretações são subjetivas, como se disse, e elaboradas pelos próprios docentes com o apoio da coordenação pedagógica. Os estudantes que demonstram dificuldades de aprendizagem recebem atenção dos educadores, visando incluí-los à turma e também primando para que absorvam adequadamente o conteúdo curricular.

Isto posto, a escola manifestou não possuir propriedade para abordar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, eis que lança mão de um diagnóstico não fundamentado em teorias apropriadas e que responda de maneira científica as necessidades evidenciadas, havendo largo campo para posições subjetivas e, portanto, variadas.

Apesar das demonstrações de zelo e atenção para com estudantes, as intervenções utilizadas pela escola não solucionam as dificuldades de aprendizagem, pois identificam, quando muito de maneira superficial, apenas algumas dessas dificuldades, clarificando que a falta de profissionais detentores de conhecimentos específicos (como médicos, psicólogos ou psicopedagogos, por exemplo) e do envolvimento dos responsáveis pelo aluno também impactam diretamente esta conjuntura.

8.2.5 Objetivo 5

- Propor um modelo diagnóstico que facilite a detecção das dificuldades de aprendizagem e medir a intervenção das mesmas.

Propendendo alumbrar a compreensão acerca das dificuldades de aprendizagem, visto que não existe na escola Colégio Jesus Cristo Rei um modelo diagnóstico para a intervenção apropriada e específica para cada caso dessas dificuldades, arrazoou-se um modelo objetivo capaz de orientar os professores na identificação das dificuldades apresentadas pelos

estudantes já nos primeiros dias de aula, auxiliando, por consequência, na posterior intervenção com o condão de permitir uma avaliação contínua dos progressos relacionados à aprendizagem.

Este modelo tem como escopo cooperar com os professores no entendimento dos problemas de aprendizagem encontrados no cotidiano da prática docente, imprimindo ainda o interesse na investigação por métodos para notar e interceder ante as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos educandos. Consiste, então, em um incremento dos próprios modelos diagnósticos confeccionados pelos educadores das escolas, englobando orientações básicas e elucidativas para um mais adequado entendimento de uma falta de compreensão manifestadas pelo aluno.

É importante compreender que as dificuldades de aprendizagem terminam por ocasionar problemas comportamentais, pois se o estudante demonstra problemas de cognição ou percepção, de origem psicomotora ou psicolinguísticos, seu aspecto emocional será afetado, acarretando, não raramente, problemas de baixa autoestima ou inquietação. Dessa forma, se faz elementar entender o contexto no qual o estudante está inserido antes de lhe atribuir alguma espécie de problema, porque a desestruturação familiar, insuficiência de afeto, entre outras causas, se refletem em seu comportamento na vida escolar.

Igualmente relevante é o respeito aos coeficientes de alfabetização de cada estudante: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, sendo este último o nível em que se produz escritas alfabéticas, com observância total, parcial ou mesmo ausência das convenções ortográficas da escrita. Em todas essas etapas, as dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, por exemplo, podem se apresentar.

De tal modo, algumas formas simples de se perceber a dislexia, nas crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental, podem ser observadas nas seguintes situações: não se alcança distinguir as similaridades e distinções das palavras, com dificuldade na consciência fonológica e dificuldade de memorização e na automação dos processos de leitura e escrita; apresenta escrita com muitos erros ortográficos; velocidade de leitura abaixo do esperado para a idade; demora demasiada na realização dos trabalhos em sala de aula.

Para atuar, então, ante o quadro da dislexia, é mister que o professor se torne um facilitador do processo de aprendizagem. Algumas formas simples de intervenção envolvem: elaboração de questões que podem ser expressas em linguagem clara e concisa, permitir a utilização de corretores ortográficos ou outros que ajudem a detectar e a corrigir os próprios erros, ofertar mais tempo para organizar os pensamentos e também para concluir os trabalhos

de classe, bem como na realização de provas/exames escritos, utilizar o alfabeto móvel, realizar treinos auditivos, dentre outros.

Em relação à dislalia, muito comum na vida das crianças por se manifestar em uma dificuldade na articulação das palavras, originando problemas na pronúncia, igualmente possui maneiras de ser mais facilmente percebida, sendo de mais simples detecção porque aparece na própria fala do estudante, que substitui o R pelo L.

Sendo assim, uma forma diligente de abordar os educandos que possuem essa dificuldade de aprendizagem é empregando onomatopeias, imitando o som dos animais, desenhando-os e pintando-os, enquanto se reproduz seu som característico, jogos que possuam palavras com a letra “r”, trava-línguas, dentre outros de acordo com a necessidade da criança.

Quanto à dificuldade de aprendizagem denominada discalculia, transtorno específico de aprendizagem com prejuízo no domínio da matemática, na qual as dificuldades observadas não podem ser justificadas por outras alterações neurológicas, sensoriais, motoras e/ou cognitivas, conduzindo para um desempenho matemático significativamente abaixo do esperado considerando-se a sua idade cronológica, experiências e oportunidades educacionais, temos que sua detecção é relativamente fácil, eis que apresenta dificuldade para estimar quantidades e para contar de trás pra frente, lentidão para realizar cálculos, dificuldade para lembrar de fatos matemáticos básicos, mesmo tendo passado por muitas horas de prática, dificuldade para entender o valor posicional de algarismos, dificuldade para entender a função do número zero no sistema numérico hindu-arábico, esquecimento de estratégias matemáticas, principalmente de procedimentos longos com várias etapas, como a divisão de números grandes e também dificuldade para guardar números na memória de trabalho enquanto resolve problemas matemáticos.

Dessa maneira, considerando que a matemática é relevante e largamente empregada no cotidiano, já que um indivíduo realiza diversos cálculos em diversas situações, a intervenção para os educandos que manifestem referida dificuldade é a organização de atividades que conduzam ao êxito do estudante, como tarefas práticas que oportunizem o manejo da calculadora, dos sólidos geométricos, bem como a utilização de jogos que desenvolvam o raciocínio lógico matemático.

A disgrafia, outra dificuldade/distúrbio de aprendizagem, também pode ser percebida em algumas situações, como quando os erros gramaticais e de pontuação praticados pelo estudante são frequentes, apresentando caligrafia irregular e falta de clareza na produção

escrita das ideias. Não raro o estudante realiza no papel traços muito grossos ou finos, pequenos ou grandes, letras separadas ou ilegíveis, demonstrando ainda dificuldade em usar lápis ou caneta, letras trêmulas, borrões e desorganização geral no papel são algumas das manifestações.

Tem-se observado que as intervenções no caso da disgrafia ocorrem a partir da atenção individualizada, na correção das atividades de forma coletiva na lousa, sem expor o aluno ao passo que se aquilata o potencial que este tem, pois este se anima para escrever, o que deve motivar elogios ainda que os frutos não sejam os aguardados. Na mesma linha é preciso um acompanhamento de caráter personalizado para a caligrafia do estudante, visando a reeducação do grafismo correlacionado com o seu desenvolvimento psicomotor.

Por fim, o TDAH pode ser percebido em situações em que os estudantes se manifestam distraídos, ausentes ou mesmo distantes ante o conteúdo curricular, não obtendo êxito em manter a atenção quando de uma leitura de um livro, a título de exemplo. Além disso apresentam impulsividade e hiperatividade, podendo apresentar falta de paciência, dificuldade para seguir regras no ambiente escolar, e se distraindo facilmente com pequenos ruídos.

Dessa maneira, pode-se trabalhar na intervenção da dificuldade de aprendizagem TDAH localizando estrategicamente os educandos que o possuem nas proximidades daquele espaço em que o docente permaneça a maior parte do tempo, evitando sua aproximação de portas e janelas, ou de outros estudantes que também habitualmente não prestam atenção na aula. O reforço escolar ou apoio individualizado também é ferramenta útil, afastando o pensamento de houve fracasso em alguma atividade indicada e contribuindo para a autoestima do estudante. O estabelecimento de limites e regras de convivência objetivas também são importantes para os que apresentam TDAH.

É nesse contexto que se apresenta o modelo de diagnóstico abaixo, voltado para orientar o profissional docente na identificação das dificuldades de aprendizagem, senão vejamos:

Quadro 3 – Modelo Diagnóstico

Modelo Institucional de Diagnóstico para Reconhecimento de Dificuldades de Aprendizagem		
Nome: _____ Data de Nascimento: __/__/__		
Ano: _____ Turma: _____ Gênero: () M () F		
Endereço: _____		
Filiação: _____		
Telefones para contato: () _____ / () _____		
	SIM	NÃO
1. Limitação de vocabulário		
2. Dificuldade em eleger palavras apropriadas para comunicação		
3. Apresenta soletração defeituosa, lendo palavra por palavra ou sílaba por sílaba ou identifica letras isoladas sem conseguir ler		
4. Constrói frases simples e curtas com dificuldade em articulação ideias		
5. Ao longo da leitura silenciosa murmura ou movimenta os lábios		
6. Perde a linha que está lendo		
7. Apresenta insegurança e manifesta baixa autoestima		
8. Manifesta dificuldade na compreensão semântica		
9. Inverte, substitui ou confunde sílabas, letras ou palavras		
10. Revela dificuldades destacadas em nível de consciência fonológica		
11. Embaraço em guardar e recuperar nomes, palavras, fatos ou objetos		
12. Retém as sequências temporais (História), o estabelecimento de coordenadas (Geografia) e as relações espaciais (Geometria)		
13. Orienta-se no espaço, entendendo mapas e distinguindo a lateralidade		
14. Problemas ao amarrar os cadarços dos sapatos		
15. Incapacidade em concluir as avaliações no tempo aprazado		
16. Substitui o R pelo L na linguagem oral, todavia escreve a palavra corretamente		
17. Apoia-se sobre a mesa ao escrever		
18. Sustenta o lápis com o polegar e os três ou quatro últimos dedos		
19. Utiliza a folha do caderno posicionada à direita		
20. Distorce ou substitui as letras		
21. Escreve as letras de maneira muito forte ou muito fraca		
22. Comete erros ortográficos constantemente		

23. Promove a separação errada das palavras, omite ou substituindo letras		
24. Margeia o texto à esquerda		
25. Possui a letra pequena, trêmula e rígida		
26. Maneja adequadamente calculadora, réguas e compasso		
27. Executa operações matemáticas mentalmente		
28. Arranja as operações matemáticas para solucioná-las		
29. Encontra atributos críticos para definir figuras e sólidos geométricos		
30. Aloca gráficos pares ordenados de números inteiros		
31. Emprega os dedos para contar		
32. Apresenta dificuldade de compreender e memorizar regras e fórmulas		
33. Distingue o sucessor e o predecessor dos números		
34. Agrega tamanhos e direções corretamente		
35. Identifica as horas em relógio analógico		
36. Manifesta facilidade no uso de moeda e dinheiro		
37. Relaciona as situações-problema, resolvendo-as adequadamente		
38. Consegue se concentrar nas explicações de conteúdos em sala de aula		
39. Transmite adequadamente os recados recebidos		
40. Tem atenção aos detalhes e comete erros por descuido		
41. Facilmente mantém atenção em jogos ou tarefas dadas		
42. Lê um livro até o final		
43. Acompanha as instruções e conclui as tarefas escolares		
44. Ouve com atenção quando lhe falam e não fala exageradamente		
45. Usualmente lê a questão e não tenta adivinhar seu conteúdo		
46. Aprecia tarefas que determinem esforço mental contínuo		
47. Demonstra ser ordeiro e sempre guarda os seus materiais		
48. Se entretém com pequenos ruídos e perde o foco do que fazia		
49. Não agita mãos ou pés e não se remexe no assento		
50. Continua no seu assento na sala de aula ao invés de perambular por ela		

Fonte: Elaboração própria (2020)

Interpretação sintomática das dificuldades de aprendizagem

Mais de 10 respostas SIM as perguntas 1 a 15 – Dislexia

Resposta SIM a pergunta 16 – Dislalia

Maior parte das respostas SIM as perguntas 17 a 25 – Disgrafia

Maior parte das respostas SIM as perguntas 26 a 37 - Discalculia

Maior parte das respostas SIM as perguntas 38 a 50 – TDAH

Fonte: Elaboração própria (2020)

É lícito sublinhar que o modelo de diagnóstico exibido é tão somente um componente para lançar luz e direcionar os profissionais docentes no que tange às dificuldades de aprendizagem na esfera educacional, fazendo-se necessário que o educando seja encaminhado para profissionais devidamente competentes e habilitados para elaboração de um diagnóstico clínico e o correspondente tratamento, destacando-se ainda que não existe nenhum exame ou teste único e específico para diagnóstico de TDAH.

9. CONCLUSÕES

A partir das reflexões e análises sobre como ocorre os diagnósticos e a intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Jesus Cristo Rei, no município de Cachoeiro de Itapemirim, estado do Espírito Santo, Brasil, o principal elemento observado é que não se segue um padrão específico de modelo diagnóstico de detecção das dificuldades de aprendizagem, pois a escola o elabora segundo a ótica da coordenação, dos professores e da realidade vivida pelos estudantes.

Assim, a partir dos resultados obtidos com esta investigação, pode-se compreender que, em relação ao primeiro objetivo específico proposto, qual seja, identificar, em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no início do ano letivo, quais são os modelos diagnósticos aplicados pela escola para que essas dificuldades sejam descobertas, a escola não dispõe de um modelo específico, elaborando avaliações diretamente relacionadas a vida do estudante, a fim de obter algum subsídio de como proceder em relação ao educando com dificuldades.

Pode-se apurar um amplo cuidado por parte dos gestores e coordenadores pedagógicos com o bom desempenho escolar dos estudantes. De igual forma, oportunizam aos docentes meios de realizar um apropriado trabalho para com os estudantes acerca das dificuldades de aprendizagem manifestadas por eles.

Em relação ao segundo objetivo específico proposto, determinar a opinião dos professores sobre os processos diagnósticos propostos pela escola e aplicados aos educandos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, viu-se que o diagnóstico proposto pela escola, que não possui tem exato para ser realizado, sustenta eficácia limitada e percepção variada quanto a esta eficácia –ocorrendo o mesmo com sua utilidade. As dificuldades de aprendizagens mais encontradas são a dislexia, a discalculia e a disgrafia.

Após a detecção da dificuldade de aprendizagem, a intervenção pedagógica é atribuída ao professor e a gestão e coordenação pedagógica promovem acompanhamento e orientação dos trabalhos dos docentes; deve-se ainda ressaltar que existem dificuldades que necessitam de um maior envolvimento e de outros profissionais devidamente habilitados e especializados, como médicos, psicólogos e, de outro lado, da participação da família. Não havendo todo esse acompanhamento, as dificuldades de aprendizagem podem não ser devidamente solucionadas dependendo do grau de dificuldade apresentado pelo aluno.

Quanto ao terceiro objetivo específico, analisar as propostas de intervenção às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, advindas dos docentes, identificou-se que para intervir nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Jesus Cristo Rei, o modelo diagnóstico aplicado pela equipe pedagógica, são, em verdade, avaliações contínuas acompanhadas de observações diárias levadas à cabo pelos professores e pela coordenação pedagógica como uma primeira etapa de intervenção, assessorando o professor no conhecimento da dificuldade de cada aluno, e dando-lhe um contexto para o qual pode dedicar atenção individual.

Deste modo, a partir do acompanhamento individual durante a execução das tarefas em sala de aula pelos docentes e o suporte da equipe de gestão e coordenação em relação à atuação dos professores, a escola intervém em relação às dificuldades dos alunos.

No quarto objetivo específico apresentado no estudo, que visa analisar as propostas de intervenções às dificuldades de aprendizagem propostas pelas escolas e pelos docentes, verificou-se que as intervenções empregadas pela instituição educacional, quando muito, solucionam uma parte das dificuldades de aprendizagem dos alunos, e percebe-se a evolução destes em alguns casos. A necessidade de suporte da família também é destacada como elemento de relevância neste processo, que fica majoritariamente sob execução direta do professor.

Finalmente, voltando-se a atenção para o quinto objetivo específico proposto pelo presente estudo, isto é, propor um modelo diagnóstico que assessore a detecção das dificuldades de aprendizagem e contribuir nas intervenções das mesmas, registra-se que a escola Colégio Jesus Cristo Rei, embora possua avaliações contínuas que são utilizadas como ferramenta de diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, não dispõe de um instrumento objetivo e fundamentado em elementos científicos para detecção dessas dificuldades, evidenciando a necessidade do modelo diagnóstico proposto.

Como desfecho, ressalta-se que o trabalho pedagógico direcionado às dificuldades de aprendizagem requer uma formação específica e adequada para os professores, ao passo que também se faz necessário o acompanhamento de profissionais especializados, seja na área da medicina, psicologia, psicopedagogia, dentre outras, para que a escola e as famílias desenvolvam uma atuação contínua acerca das intervenções atinentes às dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos estudantes.

10. RECOMENDAÇÕES

Tendo em conta a visão consolidada ao longo do desenvolvimento da presente investigação científica, são aqui propostas as seguintes recomendações como naturais desdobramentos da pesquisa.

Logo, com este estudo, anseia-se ter colaborado com a proposta apresentada de um modelo diagnóstico diante da demanda existente em orientar os professores na identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, auxiliando ainda na posterior intervenção dessas dificuldades.

Ainda, a partir das verificações aqui desenvolvidas, recomenda-se impulsionar as inquirições relacionadas ao tema dificuldades de aprendizagem para cada vez mais amplos campos de investigação, agregando-se distintas variáveis como, por exemplo, a conscientização dos poderes públicos sobre a necessidade de suporte psicopedagógico aos estudantes que manifestam dificuldades de aprendizagem, desenvolver reflexões sobre a relevância da participação de outros profissionais como psicólogos, psicopedagogos e até mesmo médicos dentro da escola, dentre outras possibilidades que se abrem ante tema tão relevante e atual e que possibilitam estudos vários em grau de Pós-Doutorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001). Escolas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogia*, 6 (2).44-49.

Alfandéry, H.G. (2010). *Henri Wallon*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.

Almeida L.S. & PLACCO, V.M.N. de S. (Org.). (2002). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola.

Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), p.155-165.

Almeida, P.N. de. (1997). *Educação Lúdica – técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.

Aloyzy, D. (2001): A reconceptualization of learning disabilities via a selforganizing systems paradigm. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 1, 79-94.

ANAMESE. (2019). *Significados*. Disponível em <<https://www.significados.com.br/?s=anamnese>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

APPDAE. (2019). *Disgrafia - Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.appdae.net/disgrafia.html>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

Araújo, A.P. de C.; Sousa, N. K.M.; Oliveira, E.C.M. de; Silva, L.C. do R., e Suassuna, M.A.F. (2010). *Relato de caso: Dificuldade de aprendizagem, uma análise biopsissocial*. Faculdade Santa Maria. Campina Grande: FSM.

Araújo, C.M.M.; e Almeida, S.F.C. (2010). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. 3º Ed. Campinas: Alínea.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. (1995). *Manual de estatística e diagnóstico de transtornos mentais (DSM-IV)*. 4º Edição. Porto Alegre: Artes Médicas.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. (2019). Disponível em: <www.dislexia.org.br>. Acesso em: 7 dez. 2019.

Bacha, S.M.; Finocchio, A.L.; Ribeiro, M.S.F. (2008). As hipóteses diagnósticas nos casos de dificuldades escolares: experiência em equipe multiprofissional. SCIELO. *Revista Psicopedagógica*, vol. 25, nº 76.

Barbosa, M. de B. (2015). *Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: perspectivas para sua compreensão e sua superação*. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: UNESP.

Barone, L.M.C. (1996). Algumas contribuições da psicanálise para a avaliação psicopedagógica. In V. Oliveira & N. Bossa (Orgs.), *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos* (3a ed., pp.57-86). Petrópolis: Vozes.

Bartman, T.S. (1998). *Administração: construindo vantagem competitiva*. São Paulo: Atlas.

Bauman, Z. (2011). *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar.

Becker, F. (1994). *O que é construtivismo*. Série Ideias. Ed. 20. São Paulo: FDE.

Behrens, M.A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Vozes.

Borsani, M.; E Gallichio, M. (2000). *Inclusión o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Bossa, N.A.A. (2000). *Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Bossa, N.A. (2002). *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.

Braga, M.A.B.A. (2000). *Nova Paidéia: ciência e educação na construção da modernidade*. Rio de Janeiro: e-Papers/COPPE-UFRJ.

Brasil (1996). *Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.

Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / secretaria de educação fundamental*. Brasília: MEC.

Brasil (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil / ministério da educação e do desporto, secretaria de educação fundamental*. 3º Edição. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (2001). *Decreto ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8069 de 13/07/1990*. Imprensa Oficial do Rio de Janeiro. Niterói.

Brasil (2007). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata*. 4ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

Brasil Escola (2019). *Discalculia, sintomas, causas e tratamento*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com>>. Acesso em: 01 set. 2019.

Brizuela, B.M. (2006). *Desenvolvimento matemático na criança*. Porto Alegre: Artmed.

Bruzzo, M. (2010). *Integración en la escuela: educación especial*. 1ª ed. Buenos Aires: Círculo Latino Austral.

Cachoeiro. A. (2019). *Cidade. Prefeitura de Cachoeiro*. Disponível em: <<https://www.cachoeiro.es.gov.br/a-cidade/historia/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Canário, R. (2005). A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. *Revista Psicologia da educação*. São Paulo, 21, 2º sem.

Candau, V.M. (1983). *A Didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes.

Candau, V.M. (1998). *Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas*. Contemporaneidade e educação, Rio de Janeiro, Ano III.

Chudzij, V.L.F. (2015). *Formação Inicial dos pedagogos*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Paraná: EDUCERE.

CIDADE-BRASIL.(2019). *Município de Cachoeiro de Itapemirim*. Disponível em: <<https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-cachoeiro-de-itapemirim.html>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Coll, C.; Palacios, J.; y Marchesi, A. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas.

Condemarin, M.; e Blomquist, M. (1989). *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. (2019). *OF. CEE-ES n° 062/2019. Município Cachoeiro de Itapemirim – Colégio Jesus Cristo Rei*. Espírito Santo: Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado da Educação, Conselho Estadual de Educação, 2019.

Costa, E.C.; e Penco, I.J.F. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem: tipos de dificuldades de aprendizagens encontradas na Clínica de Acompanhamento Pedagógico, do Unisaesiano Lins/SP – Unidade II*. Lins – SP.

Cury, C.R.J. (2002). Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. *Cadernos de Pesquisa*, SCIELO, n. 116, p.245-262.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.

Danna, M.F.; e Matos, M. A. (2006). *Aprendendo a observar*. São Paulo: Edicon.

Davis, C. (1994). *Psicologia na Educação*. 2º ed. São Paulo: Cortez.

Demarchi, M., & Rodrigues, H. (2010). *José Pedro Varela*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.

Demo, P. (1987). *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Demo, P. (1987b). *Introdução à metodologia da ciência*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.

Dubreucq, F. (2010). *Jean-Ovide Decroly*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.

Escoriza, J. (2002). *Dificultades de aprendizaje: contenidos teóricos actividades prácticas*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona

Escudero, J.M. (2005). *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa. CAJAMURCIA.

Falcão Filho, J.L.M. (1994). Supervisão: Uma análise crítica das críticas. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. *Belo Horizonte*, p 42-49, maio /94.

Feinstein, S. (2006). *A aprendizagem e o cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ferrari, M. (2008). *Sócrates, o mestre em busca da verdade*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/177/socrates-mestre-verdade>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

Ferreiro, E. (1992). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.

FIRJAN. (2016). *IFDM: Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal. Cachoeiro de Itapemirim – ES*. Disponível em: <<https://www.firjan.com.br/ifdm/consulta-ao-indice/ifdm-indice-firjan-de-desenvolvimento-municipal-resultado.htm?UF=ES&IdCidade=320120&Indicador=1&Ano=2016>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Flores, G.J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, nº 1, 231-248.

Flores, N.L. (2016). Como trabalhar e identificar a discalculia. *Rev. Educação Matemática em Revista – FAMPER, Ampére*, v. 3, n. 01, p.63-69, edição especial.

Fonseca, V. (2016). *Dificuldades de Aprendizagem - Abordagem Neuropsicológica*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Wak.

Fonseca, V. (2014). Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Artigo Especial. *Revista Psicopedagogia*, 31(96), 2014, p.236-253.

Franceschini, B.T.; Aniceto, G.; Oliveira, S.D.; e Orlando, R.M. (2015). Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discaulia. *Educação, Batatais*, v. 5, n. 2, p.95-118.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P., & Myles, H. (2009). *O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Frias, E.M.A. (2008). *Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Gajardo, M. (2010). *Ivan Illich*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.

Gandin, D., & Gandin, L.A. (1999). *Temas para um projeto político pedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes.

Garcia, J.N. (1998). *Manual de Dificuldades de Aprendizagem Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática*. Porto Alegre: Artmed.

Garcia Nieto, N. (2001). El diagnóstico en las actuales aituaciones de las Facultades de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, nº 2, 415-431.

Gerhardt, T.E., e Silveira, D.T. (org.). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UAB/UFRGS.

Gil, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas.

Glavinich, N. (2007). *Guía breve para la preparación de trabajos de investigación según el Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (A.P.A.)*. Asunción. Universidad Autónoma de Asunción.

Gomes, A.L.L. & Pereira, M.G.L. (1999). *Psicologia da Aprendizagem*. Ceará: UVA.

Grigorenko, E., & STemberg, R.J. (2003). *Inteligencia plena*. São Paulo: Ática.

Haguette, T.M.F. (1997.) *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.

Hallgren, B. (1950). Specific dyslexia (congenital word-blindness): A clinical and genetic study. *Acta Psychiatrica et Neurologica, Supplement 65*, 1-287.

IBGE. (2019). *Cachoeiro de Itapemirim*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/cachoeiro-de-itapemirim/panorama>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. (2019). *Censo Escolar 2012*. Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 1 dez. 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. (2019). *Indicador nacional de alfabetismo funcional*. São Paulo: 2007. Disponível em: <<http://arquivo.portaldovoluntario.org.br/press/uploadArquivos/122088926283.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2019.

Janssen, D. (2020). *Modelo de anamnese*. Portal Daniela Janssen, 2015. Disponível em: <<https://danielajanssen.com.br/modelo-de-anamnese-investigacao-psicopedagogica/>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

Jardim, W.R. de S. (2010). *Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental*. São Paulo: Loyola.

José, E.A., e Coelho, M.T. (1993). *Problemas de Aprendizagem*. 5 ed. São Paulo: Ática.

Lakatos, E.M., e Marconi, M. de A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa*. 7 ed. São Paulo: Atlas.

Lecours, A.R., e Parente, M.A. de M.P. (1997). *Dislexia: implicações do sistema de escrita do português*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola – o real, o impossível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.

Lima, R.F.; Mello, R.J.L.; Massoni, I.; e Ciasca, S.M. (2006). Dificuldades de Aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil. *Revista Neurociências*, v. 14, n. 4, p.185-190.

Lopes, L., & Silva, M. (2001). *Entre leitores: alunos, professores*. São Paulo: UNICAMP: Komed, Arte Escrita.

Lopes, K.R.; Mendes R.P.; Faria, V.L.B. (org.) (2006). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 6ª ed. São Paulo: Libertad.

Luckesi, C. (2005). Educador: quem é ele. *Revista ABC Educatio*. ed. 5, p.12. Disponível em: <www.educabrasil.com.br/abc-educatio/>. Acesso em: 9 jan. 2020.

Lüders, V. (2004). *Aprendendo a analisar problemas e encaminhar soluções em atividade interativa: o aluno com dificuldades de aprendizagem e o jogo informatizado*. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP.

Ludke, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Lyra, G.J.H. (2013). *As dificuldades de aprendizagem no contexto escolar; patologias ou intervenções pedagógicas não adequadas: o universo do impedimento do não saber; o ser aprendiz em risco*. Universidade do Estado de Minas Gerais. Minas Gerais: UEMG.

Machado, M.C.G. (2010). *Rui Barbosa*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.

Machado, V.A.; e Biazus, C.B. (2012). *Escola contemporânea: repensando a relação entre professor e aluno no contexto da sala de aula*. Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões (URI). Santiago: URI.

Magalhães, A. (2015). *Disgrafia: causas e estratégias de correção no ensino/aprendizagem*. Aniuzo Magalhães. Brasília: UnB.

Manzini, E.J. (1991). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: M.C. Marquize, M.A. Almeida, y S. Omot. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel.

Marconi, M.A., & Lakatos, E.M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas.

Massi, G.A. (2007). *Dislexia em questão*. São Paulo: Plexus Editora.

Mari, R. (2001). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Laertes.

Martini, E.; e Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Martins, M.H. (1994). *O que é leitura. Coleção primeiros passos*. São Paulo: Brasiliense, ed.19.

Matta, S.S. (2009). *Português – Linguagem e Interação*. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda.

Miles, M., e Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.

Minayo, M.C.S. (Org.)(2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Conselho Nacional de Educação. Brasília.

Miranda, M.I. (2009). *Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar*. São Paulo: Cortez.

Molla, R.M. (2007). Propuesta de um modelo de diagnóstico em educación. *Bordón*, vol. 59, nº 4, 611-626.

Morais, A.M.C. (2001). *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Edicon.

Moysés, M.A.A.; Collares, C.A.L. (2010). *Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica*. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

Mota, A.S.; Santos, C.M.R.; Alves, E. de V.; Souto, R.W. de A.; Narcizo, R.M. da S.; e Lopes, V.M. (2016). *Fracasso escolar no Ensino Fundamental: de quem é a culpa?* Faculdade São Luis de França. Aracaju: FSLF.

Mourão, L.; Esteves, V.V. (2013). Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p.497-512.

Munari, A. (2010). *Jean Piaget*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.

Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades em la escuela de la diversidad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4 (1), 2-9.

NATIONAL JOINT COMMITTEE OF LEARNING DISABILITIES – NJCLD. (1988). *All about learning disabilities and ADHD*. Disponível em: <<http://www.ldonline.org/about/partners/njcld>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

Navarro, L.; Gervai, S.; Nakayama, A.; Prado, A.S. (2016). *A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar*. Wiley Online Library. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12267>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

Novoa, A. (2001a). *As minhas lições de escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Novoa, A (2001b). A formação em Foco. *Revista Nova Escola*. nº 142. São Paulo: Abril.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2016). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana.

Oliveira, M.K. (1993). *Vygotsky*. São Paulo: Scipione.

Oliveira, N.M. (2015). *Revista Pedagógica em Foco*. Minas Gerais: EDUFU.

Oliveira, P. (2011). *As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: perspectivas para o debate*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos, SP: UFSCar.

Osti, A. (2012). *Dificuldades de aprendizagem, afetividade e representações sociais: reflexões para a formação docente*. Jundiaí: Paco Editorial.

Pacheco, L.M.B. (2005). Diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem?! Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. *Temas em Psicologia da SBP*, Vol. 13, nº 1, p.45-51.

Padilha, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.

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

Palangana, I.C. (1994). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A relevância do social)*. São Paulo: Editora Plexus.

Paula, G.M.C.; e Bida, G.L. (2008). *A importância da aprendizagem significativa*. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná: UEPG.

Pereira, R.S. (2015). *Abordagem Multidisciplinar da Aprendizagem*. Viseu: Qual Consoante Lda.

Pérez, M.C. (2007). *Metodología Educativa Moderna Mejores Formas Pedagógicas de Enseñar y Aprender*. Primera Edición. Peru: Amex.

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2ª ed. Porto Alegre: Artemed.

Piaget, J. (1993). *Para onde vai a educação? Ministério da Cultura. Tradução de Ivete Braga*. 15ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

Pincus, L., & Dare, C. (1987). *Psicodinâmica da família* (2a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Pimentel, L.S.; e Lara, I.C.M. (1994). *Para onde vai a educação*. Tradução de Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio.

Pimentel, L.S.; e Lara, I.C.M. (2016). *Discalculia: o cérebro e as habilidades matemáticas*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS. Rio Grande do Sul: PUC-RS.

PORTAL INEP. IDEB (2019). *Planilhas com resultados por escola já estão disponíveis*. IDEB, 04 de setembro de 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1511536>. Acesso em: 27 jul. 2019.

PORTAL INEP. IDEB (2019). *Resultados. IDEB*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. (2019). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Planalto*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 24 jul. 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. (2019). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Planalto*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 jul. 2019.

QEDU. Colégio Jesus Cristo Rei (2018). Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/167083-colegio-jesus-cristo-rei/sobre>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

QEDU. Colégio Jesus Cristo Rei (2018). *Lista completa de escolas, cidades e estados. Cachoeiro de Itapemirim – ES*. (2018). Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/busca/108-espírito-santo/2674-cachoeiro-de-itapemirim>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Queiroz, A.W.S. (2012). *Análise das dificuldades de aprendizagem na leitura: um estudo nas escolas municipais do 1º pólo da cidade de João Pessoa – PB*. Dissertação de Mestrado. Asunción, Paraguay. UAA.

Railon, L. (2010). *Roger Cousinet*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.

Ranieri, N.B.S.; Alves, A.L.A. (2018). *Direito à Educação e direitos na educação: em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018, 520 p.

Réa Neto, A. (1998). Raciocínio clínico – o processo de decisão diagnóstica e terapêutica. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 44(4), p.301-311, 1998. DOI: 10.1590/s0104-42301998000400009.

Revista gestão em rede (2009). *Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar Ciclo 2008/2009*. Paraná: Reproset.

Revista nova escola. (2005). O Sócrates: o homem que desafiou o homem a se conhecer. ed. 179. São Paulo: Abril.

Revista nova escola. (Janeiro de 2011). *Foco na capacitação*. ed. 239. São Paulo: Abril.

Revista nova escola. (2011). Teoria passada a limpo. ed. 248. São Paulo: Abril.

Revista nova escola. (2011). *Grandes Pensadores*. Edição Especial nº 19. São Paulo: Abril.

Revista nova escola. (2013). *Philippe Perrenoud*. São Paulo: Abril.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

Rodrigues, A.S.M. (2006). *O papel do coordenador pedagógico na gestão escolar, sob a ótica da LDB 9394/96*. Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena – ISE. Juina – MT: ISE.

Rodrigues, N. (1993). *Por uma nova escola. O transitório e o permanente na Educação*. 9º Ed. São Paulo: Cortez.

Rodrigues, Z.B. (2009). *Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares? Um estudo sobre a visão dos professores*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP.

Rohde, L.A.; e Halpern, R. (2004). Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria. Sociedade Brasileira de Pediatria*, 2004002E.

Rohrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.

Revista carta na escola. (2010). *Informe Publicitário APEOESP*. 50ª edição. São Paulo: Confiança.

Romero, J.F. (1993). *Dificultades en el Aprendizaje: Desarrollo histórico, modelos, teorías y definiciones*. Valencia: Promolibro.

Rubinstein, E.R. (2003). *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer*. Casa do Psicólogo: São Paulo.

Sabini, M.A.C. (1993). *Psicologia do Desenvolvimento: Aspectos Históricos*. São Paulo: Ática.

Saheb, D.; e Rohden, M.M. (2011). *A formação do pedagogo e a sua atuação no contexto escolar*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Curitiba: EDUCERE.

Salvari, L.F.C.; Dias, C.M.S.B. (2006). *Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica*. SCIELO. Estudos de Psicologia, Campinas, 23(3), julho/setembro 2006, p.251-259.

Sampieri, R.H. et al. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.

Sánchez, I., & Tomás, M. (1995). *La construcción del aprendizaje en al aula*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata.

Santana, E. (2019). *Fundamentos Psicológicos da Educação*. Paraíba: UFPB. Disponível em: <<http://producao.virtual.ufpb.br/books/edusantana/fundamentos-psicologicos-da-educacao-livro/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

Schettinni Filho, L. (2002). *Como melhorar a concentração da atenção*. Recife: Bagaço.

Smith, L.M. (2010). *Frederic Skinner*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.

Semkiw, R.W. (2014). Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas. Paraná: Secretaria da Educação.

SENADO FEDERAL (2005). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília.

Signor, R. (1984). Dislexia: uma análise histórica e social. *RBLA, Belo Horizonte*, v. 15, n. 4, p.971-999. DOI: 10.1590/1984-639820158213.

Silva, G.B. (2014). *O papel da motivação para a aprendizagem escolar. Monografia.* Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa – PB: UEPB.

Smith, C.; e Strinck, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z.* Porto Alegre: Artmed.

Soetard, M. (2010). *Johann Pestalozzi.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana.

Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura.* Porto Alegre: Artmed.

Souza, M.A. (1995). A Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 25-32.

Teixeira, A.R.; e Alliprandini, P.M.Z. (2013). Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 17, Número 2, Julho/Dezembro de 2013, p.279-288.

Torres, N.L.; Soares, T.S.; e Conceição, F.H.G. (2016). *Dificuldade de aprendizagem: além do muro escolar.* FAMA – Faculdade Amadeus. II Encontro Científico Multidisciplinar – Aracaju/SE.

Torres, R. (2011). *Evaluación Diagnóstica. Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular.* Departamento de Evaluación delos Aprendizajes.

Tunes, E.; Tacca, M.C.V.R.; Júnior, R.S.B (2005). . O professor e o ato de ensinar. *SCIELO. Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p.689-698, set./dez.

Uhlmann, M.M.B.; Cipola, E.S.M.; Júnior, A.P.A. (2018). A função diagnóstica da avaliação psicopedagógica. *Revista Científica UNAR*, Araras – SP, v. 16, n. 1, p.222-232.

Vazquez, L.P. (1998). *Metodologia de la Enseñanza Activa. Guía para el profesor.* 2ª Edición. Asunción: Litocolor S.R.L.

Vianin, P. (2013). *Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem.* Porto Alegre: Penso.

VISCA, J. (1987). *Clínica Psicopedagógica – Epistemologia Convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L.S. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Edusp.

Weiss, M.L.L. (2003). *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.

Zagury, T. (2006). *O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record.

Zorzi, J.L. (2009). A alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. In: J.L. ZORZI, e S.A. Capellini (Org). *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. 2º Ed. São José dos Campos: Pulso, 2009, p.149-193.

ANEXOS

Anexo 01 – Termo de Esclarecimento



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y
LA COMUNICACIÓN**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Prezado(a) Gestor

A presente pesquisa almeja realizar um **ESTUDO DE MODELO DIAGNÓSTICO NORTEADOR À IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM APRESENTADAS NO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM – ESPÍRITO SANTO – BRASIL**, intentando a conclusão do curso de Doutorado em Ciências da Educação.

É lícito destacar que os dados obtidos não de ser tratados em todo o seu conjunto, nunca de maneira isolada. No mesmo sentido, serão guardados com absoluto sigilo, razão pela qual, pede-se que Vossa Senhoria contribua com a maior sinceridade possível para com as respostas.

NÃO SE FAZ NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR, basta responder os dados solicitados no decorrer da entrevista.

Antecipadamente, agradeço imensamente a sua colaboração.

BERNARD PEREIRA ALMEIDA
Aluno do Curso de Doutorado em Ciências da
Educação Universidade Autónoma de Asunción –
Paraguay



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y
LA COMUNICACIÓN**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Prezado(a) Docente

A presente pesquisa visa fazer um **ESTUDO DE MODELO DIAGNÓSTICO NORTEADOR À IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM APRESENTADAS NO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM – ESPÍRITO SANTO – BRASIL.**

É lícito destacar que os dados obtidos não de ser tratados em todo o seu conjunto, nunca de maneira isolada. No mesmo sentido, serão guardados com absoluto sigilo, razão pela qual, pede-se que Vossa Senhoria contribua com a maior sinceridade possível para com as respostas.

NÃO SE FAZ NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR, basta responder os dados solicitados no decorrer da entrevista.

BERNARD PEREIRA ALMEIDA

Aluno do Curso de Doutorado em Ciências da
Educação Universidade Autónoma de Asunción –
Paraguay



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y
LA COMUNICACIÓN**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INSTRUÇÕES GERAIS

Cabe inicialmente destacar que estes questionários destinam-se a um trabalho de pesquisa em nível de doutorado.

Assim, agradecemos a sua colaboração, que será útil se tiverem a máxima sinceridade nas questões aqui colocadas. **UMA RESPOSTA É BOA PARA A PESQUISA, SE FOR VERDADEIRA PARA VOCÊ.**

Responder de acordo com o que realmente pensa e sente por você mesmo(a).

A CONFIDENCIALIDADE DE SUAS RESPOSTAS É A REGRA.

Anexo 02 – Entrevista ao coordenador pedagógico



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ENTREVISTA AO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Data: 27/11/2019

DADOS GERAIS

Escola Colégio Jesus Cristo Rei

Sexo: Feminino Idade: 38 Formação inicial: Pedagogia Especialização: Gestão Escolar

Bernard Pereira Almeida, doutorando em Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Asunción, solicita a gentileza de Vossa Senhoria em responder as perguntas infra, para fins de pesquisa de conclusão de curso. Vossa sinceridade contribuirá para a maior fidedignidade possível do estudo. Não se torna necessário sua identificação.

Agradeço pela cooperação.

1. Quais são os desafios encontrados nesta escola no processo de ensino aprendizagem?

A maior dificuldade hoje é com a família, ou seja, a falta de estrutura familiar atrapalha que o aluno tenha uma vida escolar plena.

2. Quais são as estratégias didáticas que a escola utiliza para detectar as dificuldades de aprendizagem dos educandos?

Realizamos avaliações contínuas. Essas avaliações são acompanhadas de observações diárias pelos professores e pela coordenação pedagógica.

3. O quadro docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental participa de formações dentro da escola para atualização da prática pedagógica, diretamente ligada às intervenções das dificuldades de aprendizagem? Em que horários?

Sim. Eles participam de encontros pedagógicos e ainda de reuniões onde se busca aprimoramento. Isso ocorre geralmente no contra turno.

4. Como coordenador pedagógico, também atua nesse processo de detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos desta escola? Como?

A coordenação pedagógica atua diariamente na rotina da escola e observação de aulas, também orientando os professores sobre a melhor maneira de abordar o aluno com dificuldade.

5. A gestão da escola tem se preocupado com o bom desempenho dos educandos, possibilitando ao docente, condições de desenvolver um bom trabalho pedagógico no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem?

Sim, toda a escola, dentro de suas possibilidades, sempre se esforça ao máximo nesse sentido.

6. A escola dispõe de modelo(s) diagnóstico(s) específico(s) para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que norteie os professores na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos? Em caso positivo, como foi elaborado?

Não possui. Elaboramos avaliações diretamente relacionadas a vida do estudante.

7. No seu ponto de vista, qual é o nível de satisfação desse diagnóstico?
Justifique.

Ele é bom, porque é um auxílio no caminho que devemos seguir em relação ao estudante com dificuldades.

8. Além dos professores, existem dentro da escola profissionais que acompanham os educandos com dificuldades de aprendizagem? Em caso positivo, em que horários e como são feitos os acompanhamentos?

Não existe.

9. Como, quando e por quem é acompanhado o planejamento das turmas do 4º e 5º ano?

Pela coordenadora pedagógica em aulas que ocorrem com frequência semanal.

10. A coordenação pedagógica da escola está preparada para as intervenções pedagógicas necessárias às dificuldades de aprendizagem dos educandos?
Justifique.

Sim! Já que sempre buscamos nos atualizar para atuar da melhor maneira diante das dificuldades de aprendizagem.

11. Diante das intervenções utilizadas pela escola, as dificuldades de aprendizagem são resolvidas? Como essa evolução é percebida?

Se resolvem parcialmente, porque a escola é responsável por uma parte, mas a família ou responsáveis também deve se ocupar de outra.

12. Tendo salas de aula com educandos apresentando dificuldades de aprendizagem, os conteúdos curriculares propostos para o ano letivo são devidamente contemplados? Justifique.

Na maioria das vezes. A matéria é dada de acordo com a realidade dos estudantes.

13. Dentro da escola, os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem recebem auxílio e apoio que os estimulem a atingir o nível de aprendizagem esperado? De que maneira?

Sim, com reforço extraclasse e envolvimento da família no processo.

14. Como é a participação dos educandos com dificuldades de aprendizagem nos projetos pedagógicos da escola?

Ela existe. Porém o seu grau varia de acordo com as possibilidades de cada educando.

15. Como e com que frequência, as dificuldades de aprendizagem do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental detectadas no início do ano letivo, são solucionadas pela escola?

Elas são resolvidas parcialmente, pois o processo é complexo e não depende apenas da escola, sendo necessária, em alguns casos, atendimento médico ou psicológico.

Anexo 03 – Entrevista ao gestor escolar



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y
LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

ENTREVISTA AO GESTOR ESCOLAR

Data: 27/11/2019

DADOS GERAIS

Escola Colégio Jesus Cristo Rei

Sexo: Feminino Idade 47 anos Formação inicial: Pedagogia Especialização: Gestão Escolar e Psicopedagogia

Bernard Pereira Almeida, doutorando em Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Asunción, solicita a gentileza de Vossa Senhoria em responder as perguntas infra, para fins de pesquisa de conclusão de curso. Vossa sinceridade contribuirá para a maior fidedignidade possível do estudo. Não se torna necessário sua identificação.

Agradeço pela cooperação.

1. Quais são os desafios encontrados nesta escola no processo de ensino aprendizagem?

Os maiores desafios na escola de hoje são os problemas familiares que, por consequência, afetam aos alunos em maior ou menor grau.

2. Quais são as estratégias didáticas que a escola utiliza para detectar as dificuldades de aprendizagem dos educandos?

Os professores dentro da sala de aula, aliados a coordenação pedagógica fazem avaliações contínuas.

3. O quadro docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental participa de formações dentro da escola para atualização da prática pedagógica, diretamente ligada às intervenções das dificuldades de aprendizagem? Em que horários?

Sim. A escola promove reuniões regulares e oferece encontros pedagógicos. Em relação aos horários, geralmente são no contra turno e excepcionalmente no final de semana.

4. Como gestor, também atua nesse processo de detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos desta escola? Como?

A gestora não atua. Isso, a priori, é competência imediata da coordenação pedagógica e dos professores.

5. A gestão da escola tem se preocupado com o bom desempenho dos educandos, possibilitando aos docentes, condições de desenvolver um bom trabalho pedagógico no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem?

Sim. A gestão atua junto com a coordenação pedagógica e os professores com o objetivo de combater a dificuldade de aprendizagem e proporcionar aos alunos o melhor ambiente escolar possível.

6. A escola dispõe de modelo(s) diagnóstico(s) específico(s) para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que norteie os professores na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos? Em caso positivo, como foi elaborado?

A escola não dispõe. O que fazemos são avaliações e observações dentro de sala da vida escolar.

7. No seu ponto de vista, qual é o nível de satisfação desse diagnóstico?
Justifique.

É relativamente eficaz. Satisfatório. A metodologia que usamos nos ajuda, mesmo que limitadamente, a lidar com as dificuldades dos alunos em aprender.

8. Além dos professores, existem dentro da escola profissionais que acompanham os educandos com dificuldades de aprendizagem? Em caso positivo, em que horários e como são feitos os acompanhamentos?

Não. Somente os professores e gestores e coordenadores.

9. Como, quando e por quem é acompanhado o planejamento das turmas do 4º e 5º ano?

Pela coordenação pedagógica.

10. A coordenação pedagógica da escola está preparada para as intervenções pedagógicas necessárias às dificuldades de aprendizagem dos educandos?
Justifique.

Sim, está apta na medida de suas capacidades.

11. Diante das intervenções utilizadas pela escola, as dificuldades de aprendizagem são resolvidas? Como essa evolução é percebida?

Não totalmente. Evolução sempre existe e é notada, porém depende do grau de envolvimento do aluno e de seus responsáveis.

12. Tendo salas de aula com educandos apresentando dificuldades de aprendizagem, os conteúdos curriculares propostos para o ano letivo são devidamente contemplados? Justifique.

Nem sempre. Depende da dificuldade e do grau dela.

13. Dentro da escola, os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem recebem auxílio e apoio que os estimulem a atingir o nível de aprendizagem esperado? De que maneira?

Sim. Temos toda uma estrutura para isso, que parte do envolvimento da família e ainda conta com reforço escolar.

14. Como é a participação dos educandos com dificuldades de aprendizagem nos projetos pedagógicos da escola?

De atividades lúdicas e esportivas sim. As demais, em alguns casos.

15. Como e com que frequência, as dificuldades de aprendizagem do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental detectadas no início do ano letivo são solucionadas pela escola?

Buscamos solucionar esses casos dando maior atenção ao aluno. Ocorre que não temos sucesso absoluto porque algumas dificuldades extrapolam as capacidades da escola para lidar com o caso, como é o caso, por exemplo, de um autista grave.

Anexo 04 – Questionário aplicado aos professores das turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y
LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS
TURMAS DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Data: ___/___/_____

DADOS GERAIS

Escola _____

Sexo: ___ Idade ___ Formação inicial: _____ Especialização: _____

Bernard Pereira Almeida, doutorando em Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Asunción, solicita a gentileza de Vossa Senhoria em responder as perguntas infra, para fins de pesquisa de conclusão de curso. Vossa sinceridade contribuirá para a maior fidedignidade possível do estudo. Não se torna necessário sua identificação.

Agradeço pela cooperação.

1. A escola dispõe de algum modelo diagnóstico que norteie o professor a detectar as dificuldades de aprendizagem?

A () não dispõe

B () nunca me foi oferecido

C () dispõe, mas não utilizo

D () sim, utilizo

2. Em caso de resposta positiva, em que momento é aplicado este diagnóstico?

- A () no primeiro dia de aula
- B () na primeira semana de aula
- C () no primeiro mês de aula
- D () não há tempo certo

3. O diagnóstico que a escola aplica é de fácil compreensão por parte do educando?

- A () muito difícil
- B () difícil
- C () fácil
- D () muito fácil

4. Você considera o modelo diagnóstico elaborado pela escola é eficaz?

- A () nada eficaz
- B () pouco eficaz
- C () muito eficaz
- D () totalmente eficaz

5. Você considera que o diagnóstico da escola tem utilidade para a sua prática pedagógica?

- A () nada útil
- B () pouco útil
- C () muito útil
- D () totalmente útil

6. Quais são as dificuldades de aprendizagem que o diagnóstico proposto pela escola identificam?

- A () dislexia
- B () dislalia
- C () disgrafia
- D () discalculia
- E () outros, especificar: _____

7. A escola proporciona suporte pedagógico para as intervenções necessárias após esta detecção das dificuldades de aprendizagem?

- A () nunca
- B () parcialmente
- C () quase sempre
- D () totalmente

8. Como é feito o acompanhamento das atividades em sala de aula, dos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem após a aplicação do diagnóstico?

- A () o coordenador pedagógico dá suporte ao professor nas dificuldades de aprendizagem detectadas.
- B () a gestão da escola providencia acompanhamento de especialistas na área para acompanhar os educandos.

C () a intervenção pedagógica é atribuída apenas ao professor.

D () não existe condições de acompanhamento ao educando, por falta de conhecimento da dificuldade detectada.

9. Você percebe preocupação da escola quanto a elevar a autoestima do educando que apresenta dificuldades de aprendizagem?

A () nunca

B () parcialmente

C () quase sempre

D () totalmente

10. O gestor da escola preocupa-se em estabelecer um relacionamento amigável com a família do educando, que apresenta dificuldades no processo de ensino aprendizagem?

A () nunca

B () dificilmente

C () quase sempre

D () sempre

11. Você considera que dentro da escola, os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem, recebem auxílio e apoio que os estimulem para atingir o nível de aprendizagem esperado?

A () nunca

B () dificilmente

C () quase sempre

D () sempre

12. Qual é o tratamento dado aos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem após a aplicação do diagnóstico?

A () geralmente são indicados para turmas especiais

B () geralmente a escola dá uma maior atenção

C () responsabilidade é transferida para o professor e dentro das minhas possibilidades, trabalho com ele

D () outros, especifique: _____

13. Que intervenções pedagógicas você costuma utilizar com seus educandos para reconhecer as dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles?

14. Para alcançar resultados positivos na sua sala de aula, você necessita da ajuda de outros profissionais? Justifique.

15. Geralmente você obtém êxito com as suas metodologias de intervenção às dificuldades de aprendizagem? Justifique.

Anexo 05 – Roteiro de guia de observação



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ROTEIRO DE GUIA DE OBSERVAÇÃO

DADOS GERAIS

Data: ___/___/___

Escola: _____

1. Identificar no modelo diagnóstico se há facilidade de detecção de dificuldades de aprendizagem.
2. Conhecer como e por quem se dá a interpretação do modelo diagnóstico, após sua aplicação.
3. Conhecer as propostas de intervenções propostas pelas escolas e/ou docentes.
4. Verificar o desenvolvimento dos educandos na efetivação das atividades propostas.
5. Certificar se houve evolução diante das intervenções feitas pelo docente, após a detecção das dificuldades de aprendizagem.

6. Perceber como ocorre o relacionamento dos educandos que apresentaram dificuldades de aprendizagem com o docente e com os colegas.
7. Analisar se as intervenções apresentadas pela escola e pelos docentes abrangem as competências necessárias para a boa formação do educando.
8. Perceber se os profissionais da escola, inseridos diretamente ao processo de ensino aprendizagem, possuem graduação e/ou especialização segundo determina a LDB para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
9. Identificar o nível de conhecimentos que gestor, coordenador pedagógico e docente detém sobre dificuldades de aprendizagem.
10. Perceber se os docentes apresentam planejamento que contempla os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem.
11. Verificar se os docentes oportunizam os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem a desenvolverem suas habilidades e competências.
12. Perceber se possuem relacionamento afetivo para com os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem.
13. Reconhecer se a escola como um todo demonstra afeto e respeito pelos discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

GRÁFICOS

GRÁFICO 06 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 1)

1. A escola dispõe de algum modelo diagnóstico que norteie o professor a detectar as dificuldades de aprendizagem?

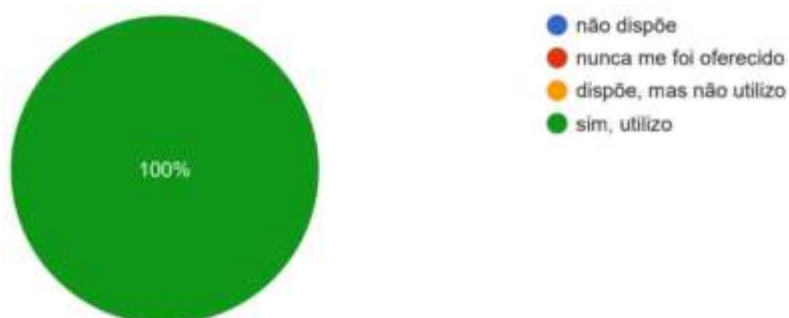


GRÁFICO 07 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 2)

2. Em caso de resposta positiva, em que momento é aplicado este diagnóstico?

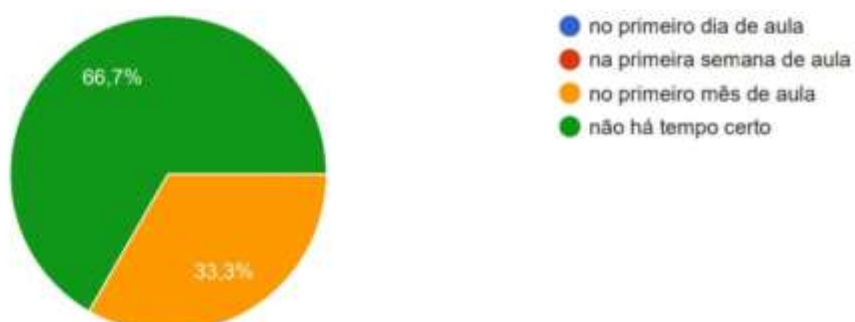
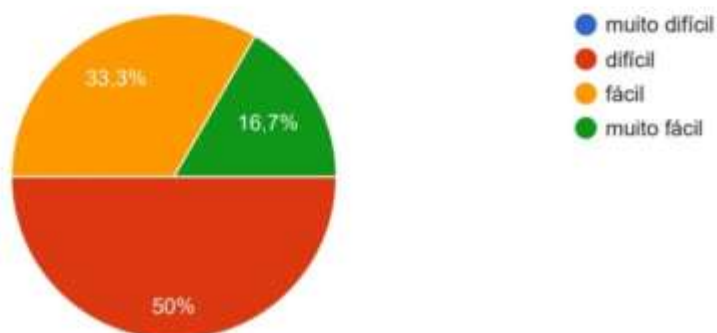


GRÁFICO 08 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 3)

3. O diagnóstico que a escola aplica é de fácil compreensão por parte do educando?

**GRÁFICO 09** – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 4)

4. Você considera o modelo diagnóstico elaborado pela escola é eficaz?

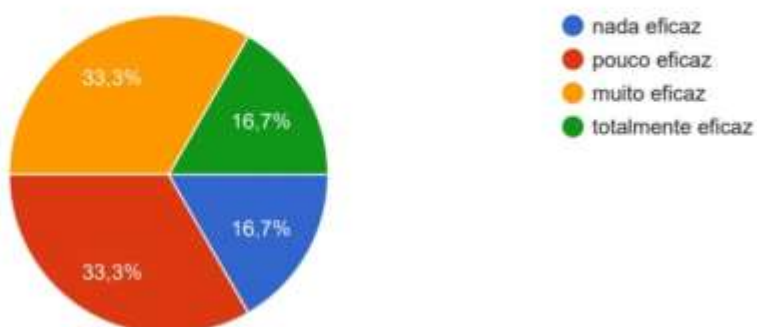
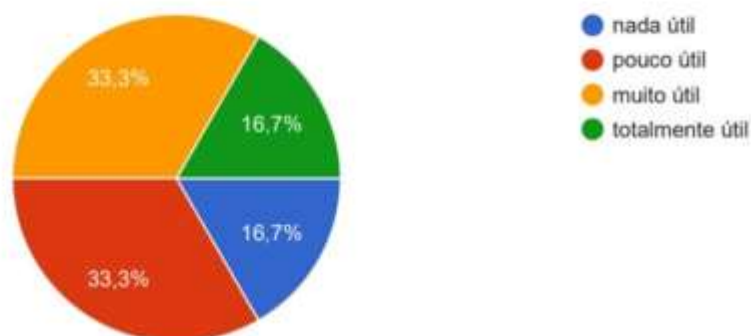


GRÁFICO 10 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 5)

5. Você considera que o diagnóstico da escola tem utilidade para a sua prática

**GRÁFICO 11** – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 6)

6. Quais são as dificuldades de aprendizagem que o diagnóstico proposto pela escola identificam?

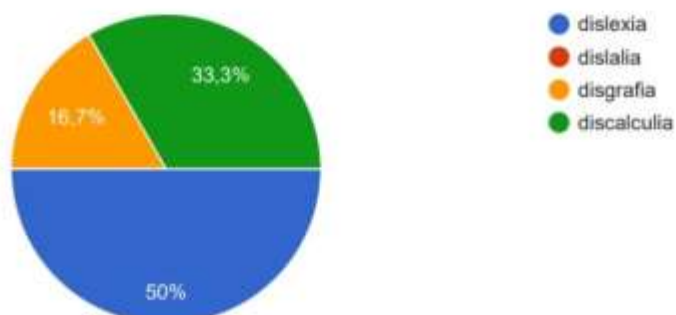


GRÁFICO 12 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 7)

7. A escola proporciona suporte pedagógico para as intervenções necessárias após esta detecção das dificuldades de aprendizagem?

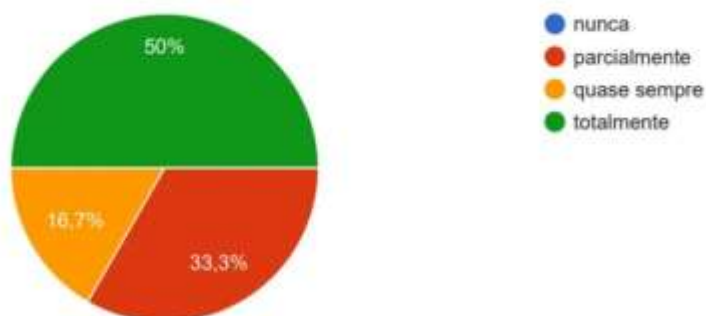


GRÁFICO 13 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 8)

8. Como é feito o acompanhamento das atividades em sala de aula, dos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem após a aplicação do diagnóstico?

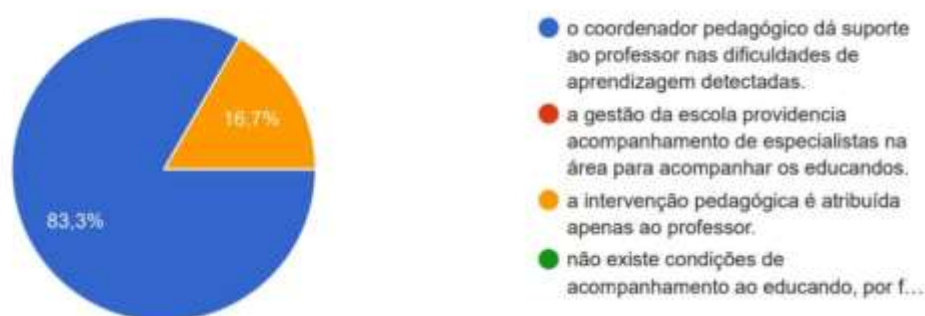
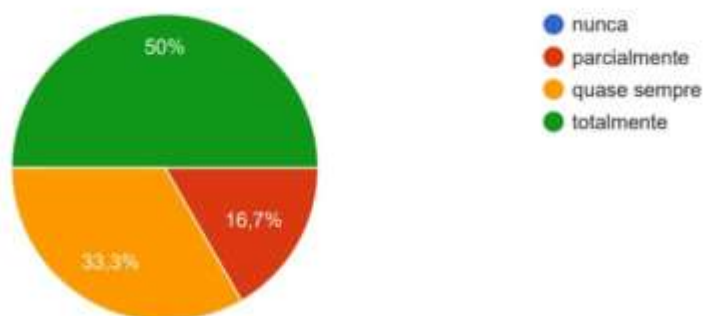


GRÁFICO 14 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 9)

9. Você percebe preocupação da escola quanto a elevar a autoestima do educando que apresenta dificuldades de aprendizagem?

**GRÁFICO 15** – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 10)

10. O gestor da escola preocupa-se em estabelecer um relacionamento amigável com a família do educando, que apresenta dificuldades no processo de ensino aprendizagem?

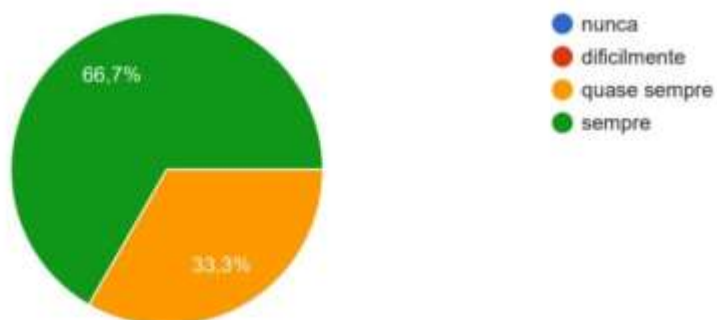
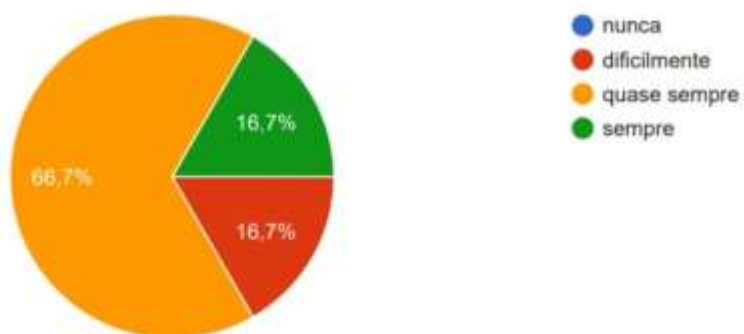


GRÁFICO 16 – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 11)

11. Você considera que dentro da escola, os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem, recebem auxílio e apoio que os estimulem para atingir o nível de aprendizagem esperado?

**GRÁFICO 17** – Questionário aplicado aos professores – Respostas (Questão 12)

12. Qual é o tratamento dado aos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem após a aplicação do diagnóstico?

