

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas**

**Área de Concentração: Mídia e Conhecimento**

**AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: REPENSANDO O OLHAR E A PRÁTICA  
NO COTIDIANO DA SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado

REJANE MARIA DE ALMEIDA

Florianópolis

**2002**

**AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: REPENSANDO O OLHAR E A PRÁTICA  
NO COTIDIANO DA SALA DE AULA**

# AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: REPENSANDO O OLHAR E A PRÁTICA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Rejane Maria de Almeida

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas, na área de concentração em Mídia e Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

---

Prof. Dr. Edson Pacheco Paladini

Coordenador do Curso

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. João Bosco da Mota Alves

(Orientador)

---

Profa. Dra. Elisabeth Fátima Torres

---

Prof. Dr. Luiz Fernando Jacinto Maia

---

Prof. Dr. Li Shih Min

*Aos esfarrapados do mundo  
E aos que nele se  
Descobrem e, assim  
Descobrimo-se, com eles  
Sofrem, mas, sobretudo.  
Com eles lutam.  
(Freire, 1987)*

## AGRADECIMENTOS

*Ninguém anda só, nem faz nada sozinho. Esta dissertação é resultado de várias discussões com crianças, profissionais e especialmente uns com os outros. Tornou-se real porque muitas pessoas se empenharam para concretização deste estudo, acreditaram, incentivaram, estiveram por perto:*

*Meus pais, Jair e Lourdes, com quem aprendi as lições mais importantes de minha vida através de seu exemplo, sem vocês eu não teria realizado este sonho.*

*Meus irmãos queridos: Márcia, Lucy Mari e Jair Jr., por seu otimismo em relação ao meu destino.*

*Aos meus sobrinhos: Lettícia Carina e Matteus César, com quem divido os melhores momentos de minha vida, e ao Fabrício, que ainda não nasceu, mas já faz parte de nossas vidas e de nossos sonhos.*

*A Sandra, minha amiga e irmã espiritual, agradeço por me ouvir sempre, por me entender e compartilhar comigo suas experiências de vida.*

*A Saint Clair Trisotto, com quem sigo meu caminho, agradeço por fazer parte de muitas conquistas da minha vida, pelo seu amor, pelo seu incentivo e pelo seu sorriso que me cativou desde a primeira vez.*

*Agradeço aos amigos que conquistei durante esta trajetória como forasteira na Ilha de Santa Catarina, em especial:*

*A Bosco, meu orientador, pelos abraços e sorrisos, pelas perguntas como respostas que tanto me fizeram pensar;*

*A Elisabeth e Alberto, professores, pelo que aprendi com o exemplo de vocês.*

*Finalizando, agradeço a Deus por ter me feito forte e com fé suficiente para acreditar em mim mesma.*

*“Sempre que ensinamos  
alguma coisa a uma  
criança, impedimos que  
ela própria invente.”*  
Jean Piaget

## RESUMO

ALMEIDA, Rejane Maria de. **As Dificuldades de Aprendizagem: Repensando o Olhar e a Prática no Cotidiano da Sala de Aula**. Florianópolis, 2002. 132 p. Dissertação (MSc –Engenharia de Produção). Pós-Graduação, Programa de Engenharia de Produção e Sistemas, Área de Concentração em Mídia e Conhecimento, UFSC, 2002.

O interesse em discutir este tema decorre de vários motivos, todos eles apontando para a necessidade de tomar iniciativas que visem a construção de novas metodologias, e evitem que as Dificuldades de Aprendizagem resultem em fracasso educacional. O aluno com dificuldades não deve ser necessariamente um fracassado. Ele deve ser conduzido a vencer barreiras através de estratégias eficazes. A partir de um estudo de caso numa escola da Rede Estadual de Florianópolis/SC, foi possível conhecer o olhar e as atitudes dos professores, especialistas e pais em relação a esse problema e identificar limites bem como potencialidades da prática. Durante o processo foram observadas quais as Dificuldades de Aprendizagem mais comuns entre os alfabetizando e os encaminhamentos realizados efetivamente. Deste modo, os dados foram analisados levando em conta a concepção de alfabetização como um processo no qual a criança, seu meio social e o professor interagem.

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo predominantemente descritivo e exploratório, portanto, de cunho qualitativo. A investigação possibilitou identificar fatores favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento dessas crianças no ambiente escolar. Também, apontou caminhos para melhorar as práticas vivenciadas pela comunidade educacional em questão, no que se refere às Dificuldades de Aprendizagem. O uso do computador acompanhou parte do processo de pesquisa e construção teórica. Pode-se afirmar que novas tecnologias em consonância com uma mediação eficaz do educador, contribuem sobremaneira neste processo de reconstrução de experiências positivas com crianças em Dificuldades de Aprendizagem.

**Palavras Chaves:** Dificuldades de aprendizagem, educação, crianças, escola, professores.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Rejane Maria de. **The Learning Disability: Reconsidering the Perception and Practice of Everyday Activities of the Classroom.** Florianópolis, 2002. 132 f. Dissertation (MSc - Engineering of Production). Graduate Course, Engineering of Production and Systems Program, Concentration in the Area of Media and Knowledge.

The interest in dealing with this theme is due to various motives, all of which point towards the necessity of taking initiatives that point towards the construction of new methodologies that prevent Learning Disability from resulting in educational failure. The student with difficulties should not necessarily be a failure. He/She should be guided to overcome barriers through effective strategies. By means of a case study within a public state school of Florianópolis, SC, it was possible to know the perceptions and the attitudes of the teachers, the specialists and parents in relation to this problem and to identify the limits as well as the potentialities of practice. During the process the most common Learning Difficulties among children learning to read and write and the orientations effectively given were observed. As such, the data was analyzed, taking into consideration the conception of the process of learning to read and write as one in which the child, his/her social environment and teacher interact.

The present research is characterized as a predominantly descriptive and explorative study, thus of qualitative character. The investigation enabled the identification of favorable and unfavorable factors towards the development of these children within the school environment. It also enabled the indication of the ways to approve the lived practices of Learning Disability by the educational community at hand. Part of the research and theoretical constructive process was followed by the use of the computer. It can be affirmed that new technologies together with an efficacious mediation of the educator can exceedingly contribute within this process of reconstructing positive experiences with children with Learning Disability.

**Key Words:** Learning Disability, education, children, school, teacher.



# SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>10</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1. <b>Formulação da situação problema.....</b>	<b>14</b>
1.2. <b>Delimitação e importância do estudo.....</b>	<b>14</b>
1.3. <b>Questões de Pesquisa.....</b>	<b>18</b>
1.4. <b>Objetivos .....</b>	<b>18</b>
1.5. <b>Justificativa.....</b>	<b>19</b>
1.6. <b>Estrutura da Dissertação.....</b>	<b>21</b>
<b>2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS TEMPOS .....</b>	<b>23</b>
2.1. <b>Panorama Histórico .....</b>	<b>23</b>
2.1.1. <b>A corrente psicanalítica e as Dificuldades de Aprendizagem no Brasil .....</b>	<b>29</b>
2.2. <b>Conceitos.....</b>	<b>30</b>
2.3. <b>Aspectos legais .....</b>	<b>34</b>
2.4. <b>Causas prováveis das dificuldades de aprendizagem.....</b>	<b>38</b>
2.5. <b>Tipos mais comuns das DA.....</b>	<b>45</b>
2.5.1. <b>Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH).....</b>	<b>45</b>
2.5.2. <b>Deficiência de Percepção Visual.....</b>	<b>48</b>
2.5.3. <b>Deficiência de Processamento da Linguagem.....</b>	<b>51</b>
2.5.4. <b>Deficiências Motoras Finas.....</b>	<b>55</b>
2.6. <b>As DA e os distúrbios .....</b>	<b>57</b>
2.6.1. <b>Disfasia.....</b>	<b>58</b>
2.6.2. <b>Dislexia .....</b>	<b>59</b>
2.6.3. <b>Disgrafia.....</b>	<b>59</b>
2.6.4. <b>Disortografia .....</b>	<b>62</b>
2.6.5. <b>Discalculia.....</b>	<b>62</b>
2.6.6. <b>Lesão Cerebral .....</b>	<b>63</b>
2.7. <b>A atenção do professor.....</b>	<b>63</b>
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>65</b>
3.1. <b>Tipo de pesquisa .....</b>	<b>65</b>
3.2. <b>Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>67</b>
3.3. <b>Coleta e tratamento dos dados .....</b>	<b>68</b>

3.4.	Limites da pesquisa.....	69
<b>4.</b>	<b>OS ALUNOS PROBLEMA E A ESCOLA PROBLEMA: AUSÊNCIA DE OLHARES.....</b>	<b>71</b>
4.1.	A pesquisa na escola.....	71
4.2.	Alunos que realmente apresentam DA – 1ª categoria.....	73
4.2.1.	O Caso Andréia.....	73
4.2.1.1.	O contato com o computador.....	77
4.2.2.	O Caso André.....	80
4.2.2.1.	O contato com o computador.....	83
4.2.3.	O Caso Daniel.....	85
4.2.3.1.	O contato com o computador.....	87
4.2.4.	O Caso Maria.....	90
4.3.	Alunos que a escola rotulou como casos de DA – 2ª categoria.....	95
4.3.1.	O Caso Carlos.....	95
4.4.	Alunos que ainda não se pode afirmar se são casos de DA: 3ª categoria.....	98
4.4.1.	O Caso Ana.....	98
4.5.	Ações da escola para superação de problemas de aprendizagem.....	101
4.5.1.	Orientação Educacional.....	102
4.5.2.	Programa de Aceleração Escolar.....	103
4.5.3.	Reuniões na escola.....	103
4.5.4.	As pesquisas na Escola.....	105
4.5.5.	Atitudes dos Professores.....	105
<b>5.</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>108</b>
5.1.	Verificação das Questões de Pesquisa.....	109
5.2.	O alcance dos objetivos.....	113
5.3.	Proposta para outros trabalhos.....	115
5.4.	Considerações finais.....	116
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE A – A CARTA APRESENTADA À ESCOLA NO MOMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE C – COLETA DE DADOS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES.....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE D – QUESTÕES A SEREM ANALISADAS NAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADA.....</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXO A - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO B - CARTA DE PIRENÓPOLIS.....</b>	<b>129</b>

## Lista de Figuras

Figura - 1 Componentes Cerebrais da Linguagem .....	27
Figura - 2 Áreas de processamento especializado do cérebro.....	28
Figura - 3 Hierarquia das Necessidades Humanas realizada por Maslow .....	41
Figura - 4 Definição operacional das DA .....	44
Figura - 5 Lista de verificação de sintomas de transtorno de déficit de atenção hiperatividade .....	48
Figura - 6 Lista de verificação de sintomas para deficiência de percepção visual.....	51
Figura - 7 Lista de verificação de sintomas para deficiência de processamento da linguagem.....	54
Figura - 8 Lista de verificação de sintomas para deficiência de coordenação motora fina .....	57
Figura - 10 Representação gráfica de uma casa (à esquerda).....	75
Figura - 11 Representação gráfica de sua auto-imagem (à direita).....	75
Figura - 12 Representação gráfica de uma boneca (à esquerda) .....	75
Figura - 13 Representação do nome (à direita) .....	75

### **Lista de Abreviaturas**

ABD – Associação Brasileira de Dislexia

CEE – Conselho Estadual de Educação

DA – Dificuldades de Aprendizagem

ICLD *Interagency Committee on Learning Disabilities*

LDA - *Learning Disabilities Association of América*

LDBEN – Lei de Diretrizes de Base para Educação Nacional

NJCLD - *National Joint Committee on Learning Disabilities*

OE – Orientação Educacional

QI – Quociente de Inteligência

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

UE - Unidade Educacional

USOE - *U. S. Office of Education*

## 1. INTRODUÇÃO

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. (Edgar Morin)

Uma dissertação não é feita em um ou dois anos, ela é uma história de vida, uma paixão que sempre tem como pano de fundo anseios de mudança. A motivação para este estudo decorre especialmente de experiências pessoais, tanto como aluna, quanto como profissional da educação.

No ano de 1980, iniciando-se o primeiro ano escolar em uma cidade interiorana de Santa Catarina, tempo em que as classes eram divididas entre “fracos e fortes”, teve-se a oportunidade de sentir na pele como é estar na classe “dos fracos”. Terceira filha, há 6 anos neném da casa, a mudança abrupta que o novo causou foi espantosa, porém, como essa divisão se deu, sendo o primeiro dia que alguém pisa na escola?

Passaram-se alguns dias e a transferência para turma “dos fortes” acontece. Uma menininha orgulhosa de si mesma estufa o peito e passa pelos colegas aliviada do castigo que recebera, tão logo começou a fazer parte deste novo mundo competitivo. Evita seus antigos colegas no recreio, agora pertence “aos fortes”, a classe A. Tudo caminha com tranquilidade, a leitura, a música, as tintas, tudo fascinava; mas, a caligrafia e os números, em especial a divisão, isso foi problema.

Quatro anos recebendo pérolas no Boletim. “Aluna lenta”, em casa muito apressada. “Aluna desatenta”, os carros passando, o sol, a mamãe em casa, o cachorrinho, as bonecas, que saudade! “Aluna fraca em matemática”, o troco do mercado, do açougue eram conferidos, se matemática é para vida, neste caso ela estava dando conta. “Aluna com caligrafia péssima”, cadernos e cadernos de caligrafia cheios, ainda bem que mais tarde descobre o computador, uma pena porque a caligrafia neste momento já é exemplar.

Na terceira série, a mamãe espera o quarto filho, a ansiedade toma conta. Nasce o menino. O apego a esta criança é tão grande que a atenção vai embora. A escola é enfadonha, chata. A orientação é chamada, muitas entrevistas e a conclusão: “preguiça”. Castigos, repressões e a duras penas a atenção volta, ou o que volta é a

conivência com o sistema. Fazer cara de que se está aprendendo, encher linhas com tolices, fazer perguntas ridículas, deixar aqueles colegas mais animados e ficar com os mais chatos, tudo isso para parecer “melhor”.

A escola rotula, em muitos casos não conhece a história do aluno. A desatenção que como consequência reduz a produtividade, pode ter como causa processos de mudança no lar, ou um sinal de alerta para escola, demonstrando que aquilo nada tem haver com a realidade da criança.

Essa história tem uma seqüência feliz, pois ainda não se pode dizer final. Isso ocorreu porque pais, irmãos, e a personalidade fizeram a diferença. Mas pretende-se chamar a atenção para tantos casos de exclusão que agora acontecem, com pessoas cuja família pouco toma consciência e as experiências negativas vão somando-se a outras dificuldades sociais.

Mais tarde, do outro lado...

Já em 1990 os desejos de trabalhar na educação vão ganhando contornos mais evidentes. Apesar de tantos “nãos”, inicia-se esta caminhada, primeiramente como professora na Educação Infantil vinculada ao município A realidade era mais dura do que se imaginava.

Os anos que precedem deram espaço à verdadeira paixão que foi o trabalho na alfabetização, com as Séries Iniciais. As Dificuldades de Aprendizagem somavam-se a dificuldades de ensino, muitas perguntas sem respostas. A pedagogia não dava conta de responder e auxiliar, os livros talvez eram o consolo, o papo com colegas, as reuniões, todos andando em círculos, os problemas reproduzindo-se.

Foram 10 anos. Graduação, especialização e a maneira para tratar deste problema em sala sem muito apoio foi o amor. Amor pela profissão, pelos pequenos. O que se lamenta agora estando longe daquela realidade, porém, perto de outra mais complexa, é não ter tido a oportunidade de parar um pouco e pesquisar, desvendar, visitar as famílias, conhecer cada pessoinha daquelas que passaram por estas salas de aula.

As falhas, o que ficou passa agora como filme na tela do pensamento, tinham coisas que poderiam ter sido melhores e não foram feitas, porém, tantas outras que poderiam ter sido esquecidas e foi despendido prioridade. Examina-se este passado, embora tão recente, com um pouco de saudosismo dada importância que tem hoje. Esta experiência ficou para trás, mas delineou o presente.

Coincidindo com este trabalho de alfabetização, o curso de pedagogia surge como uma oportunidade de dialogar, sobre essa questão com os alunos, que serão futuros professores. Mas, são tantas perguntas para poucas respostas, um convite para parar um pouco e dedicar-se as respostas fazia-se necessário.

É neste cenário que surge esta dissertação. São muitos olhares desde o início, e estes olhares são no íntimo de um mesmo ser, em diferentes contextos. De uma cidade de 35.000 habitantes para uma capital com pouco mais de 350.000. Sem dúvida a educação de um extremo ao outro possui suas peculiaridades e é isso que enriquece o trabalho de pesquisa, esses muitos olhares em direção a um mesmo ponto.

Quantos excluídos têm nas escolas deste Brasil. Excluídos por não ser dada oportunidade de expressarem o que desejam. Pretende-se aqui, alertar que vivemos com a diversidade, e a escola é feita para iguais.

O processo educacional, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, passa hoje por um desencontro de ações, uma crise de comprometimento com as Dificuldades de Aprendizagem que se apresentam em alguns alunos. Essa falta de comprometimento acontece tanto por parte da escola, como por parte de muitos pais, o que resulta em duas situações peculiares: de um lado encontra-se o professor em uma situação de conflito, porque em alguns casos não recebeu uma formação específica para trabalhar com esses alunos. E de outro, temos o próprio aluno que se sente fracassado e excluído de um sistema de ensino concebido apenas para crianças que tem um “bom” ritmo de aprendizagem. Essa problemática de não se saber ao certo como proceder diante dessas crianças com dificuldades, torna a escola simplesmente reprodutora do problema, incapaz de auxiliar nesses casos, em virtude de sua forma de organização.

### **1.1. Formulação da situação problema**

Existe a necessidade de se prestar atenção às potencialidades das crianças, considerando seus conhecimentos prévios, numa perspectiva de letramento, no qual o trabalho com os usos e as funções da literatura e da escrita estejam presentes no processo de alfabetização. Outro ponto necessário de se enfatizar nas primeiras séries é a integração da família na escola, para que se perceba a criança no contexto social em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico.

Assim, tanto os fatores relativos as crianças e seus familiares, quanto os fatores relativos a escola, à sociedade e dos sistemas de ensino, estarão fazendo parte do assunto que pretende-se abordar, buscando a resposta para o seguinte problema de pesquisa:

Como a escola vem trabalhando com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração os recursos de que dispõe?

### **1.2. Delimitação e importância do estudo**

Alunos que reprovam dois, três anos na mesma série são mais comuns do que se pode imaginar. Essas crianças sentem que a escola não foi feita para eles e se evadem. Segundo Freire (1999, p.35), “os alunos não se evadem da escola, a escola é que os expulsa”. Números alarmantes nos chegam as mãos, como o Estado de Alagoas com 43%<sup>1</sup> de repetência no ano de 1999. Quem realmente falhou, o aluno ou a escola? Esses alunos reprovados retornarão no ano seguinte?

---

<sup>1</sup> Dados do censo educacional de 1999, obtido na página da UNICEF - [www.unicef.org/brazil/sib2001/tab4.htm](http://www.unicef.org/brazil/sib2001/tab4.htm), onde o percentual de repetência média do Brasil é de 23,4%, tendo Santa Catarina atingido o índice de 16,4% neste mesmo ano, acessado em 20/11/2001.



É inconcebível admitir que uma criança curiosa que está descobrindo o mundo e suas possibilidades não progrediu nada em um ano, dois ou três. . . Essas reprovações nos fazem questionar o atual sistema de ensino excludente, que passa-nos a idéia da busca por uma produção em série, que evidencia as diferenças e não leva em conta a subjetividade da criança.

Sabe-se que o despertar para um novo conhecimento pode acontecer, segundo a concepção dos psicólogos da Gestalt, através de *insights*. A criança imersa no mundo das letras e números, pode combinar conteúdos e dados e dar origem a um novo conhecimento, porém, nem todas aprendem com o mesmo método, e nem no mesmo ritmo. É necessário inovar, usando as artes, a criatividade, enfim, maneiras atrativas de conduzir os pequenos aos objetivos propostos.

É espantoso o quanto esta geração é aberta para o novo, tem intimidade com a tecnologia. Segundo muitos pesquisadores contemporâneos, esta é uma qualidade que deve ser aproveitada na escola, o uso de recursos inovadores, como uma alternativa para que os alunos demonstrem novas habilidades.

Após esta reflexão em relação as Dificuldades de Aprendizagem, algumas indagações se apresentam: apesar da dificuldade de alguns alunos, o que eles são capazes de aprender dentro e fora da escola? Pode-se afirmar que alguns transtornos vivenciados pelos alunos são dificuldades de aprendizagem, como uma cruz que se deve carregar pelo resto da vida? Quem não é capaz de lembrar de algum tipo de problema que encontrou na escola em alguma fase de sua escolarização? Como afirmamos que a escola é para todos diante de quadros de exclusão? Em que momento do desenvolvimento de uma criança podemos separá-la em grupos dos fracassados e dos que obtém sucesso?

Diante de tantas questões, a perplexidade atinge a todos indistintamente, quer dentro da escola como na comunidade em geral. Com certeza estudar o processo de aprendizagem é desafiador, confrontar-se com crianças que vivenciam as dificuldades é intrigante, no entanto, pode ser a chave para tomada de consciência de que deve-se

fazer algo para elas, com os recursos que se dispõe neste momento e a coragem que ousa-se ter.

O significativo interesse a este tema por parte dos poderes públicos (Municipal, Estadual e Federal) vem sendo sentido através de alguns projetos instituídos nas escolas nos últimos anos. Também nota-se que as capacitações docentes que são constantemente realizadas, trazem a baila as Dificuldades de Aprendizagem como tema para discussões. Pode-se perceber uma busca sem um real direcionamento por ser este um fenômeno de difícil intervenção, já que existem poucas experiências de sucesso ocorridas no Brasil que encontram-se hoje publicadas e podem servir de parâmetro para futuras investidas.

Se, por um lado, a escassez de literatura com experiências nacionais compatíveis com a pesquisa dificultou a fundamentação teórica, por outro, sua ausência foi um fator estimulante e desafiador para buscar respostas às inquietações e perguntas nascidas durante a elaboração desta.

Acredita-se que após esta pesquisa, mais estudos surgirão, e poderão juntamente contribuir para solidificação de novas metodologias a fim de tornar a escola mais preparada para trabalhar com esta realidade.

O presente estudo aborda, portanto, os aspectos que se referem às Dificuldades de Aprendizagem nas primeiras séries do Ensino Fundamental, considerando as falas dos sujeitos que vivenciam esta realidade. A partir disso descreve e analisa os problemas apontados pelos docentes, como sendo os pressupostos para busca de reais dificuldades que as lentes da pesquisadora pretenderam alcançar. Segundo Freire (1999, p.112) “A tomada de distância dos objetos pressupõe a percepção dos mesmos em suas relações uns com os outros. A tomada de distância dos objetos implica a tomada de consciência dos mesmos”.

A pesquisa foi realizada na capital catarinense, na cidade de Florianópolis, situada no litoral de Santa Catarina. A UE escolhida pertence à Rede Estadual de Ensino<sup>2</sup>, com 750 alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A clientela pode ser descrita sucintamente como pertencentes a camada

---

<sup>2</sup> Optou-se por não revelar o nome da Escola para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

social média-baixa de Florianópolis, sendo que, segundo informações da escola os alunos de Educação Infantil até a 5ª série do Ensino Fundamental fazem parte da própria comunidade a qual a escola está inserida. Já os alunos de 6ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio vem dos mais diversos bairros da capital.

As Dificuldades de Aprendizagem são comuns em todas as camadas sociais, porém, é nas crianças desassistidas que esse problema ganha contornos mais evidentes, pois é aí que nos deparamos com a falta de um diagnóstico na fase inicial de um problema. Geralmente, se é feita uma avaliação, só ocorre tardiamente, depois que a criança já está se alfabetizando, uma vez que a linguagem escrita e sistematizada, bem como o pensamento lógico matemático serão requisitados pela escola.

Dentro deste contexto, o presente pesquisa vem contribuir na análise de fatores que estão embutidos nas dificuldades que os alunos apresentam no processo de aprendizagem. Para efeitos deste estudo foram considerados os seguintes aspectos:

- caracterização específica de alunos apontados e detectados como crianças com Dificuldades de Aprendizagem;
- perfil de cada um, face aos seus processos de aprendizagem e em relação ao meio ao qual fazem parte;
- percepção professores, pais e alunos sobre o que consideram fatores favoráveis e desfavoráveis no desenvolvimento das potencialidades do aluno;
- percepção dos professores sobre o grau de importância despendida ao assunto e eventual carência de esclarecimento sobre o tema em estudo.
- percepção da família em relação as decisões tomadas pela escola nesta tentativa de contribuir para amenizar a Dificuldade de Aprendizagem do filho.

### **1.3. Questões de Pesquisa**

Buscando um caminho para a resposta do problema central da pesquisa, formulam-se as seguintes perguntas norteadoras do estudo com base a experiências vivenciadas pela pesquisadora e na revisão da literatura. São elas:

- Existem Dificuldades de Aprendizagem comuns entre as crianças nas classes de alfabetização que podem ser elencadas e encontradas com maior freqüência?
- É possível identificar fatores comuns que aproximem do motivo pelo qual as crianças apresentem esses problemas?
- O professor vê as Dificuldades de Aprendizagem dos alunos como resultado dos problemas de um contexto familiar e pessoal que se articulam, formando uma rede que leva os aprendizes ao sucesso e ao fracasso na escola?
- É o meio em que a criança vive, um fator intrínseco ao seu desenvolvimento escolar?
- A escola preocupa-se com os alunos com Dificuldades de Aprendizagem, oferecendo-lhes possibilidades de melhorar seu desempenho e vencer seus problemas?
- Através da pesquisa bibliográfica e das experiências vivenciadas no estudo de caso será possível pontuar alguns meios de contribuir para o desenvolvimento de novas estratégias de trabalho com crianças com Dificuldades de Aprendizagem na escola que é objeto deste estudo?

### **1.4. Objetivos**

Em termos gerais, o objetivo deste estudo é descrever e analisar as Dificuldades de Aprendizagem mais comuns apresentada pelos alfabetizandos, assim

como o olhar do professor em relação a esses problemas, identificando fatores favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento dessas crianças no ambiente escolar.

Especificamente, espera-se:

- descrever as Dificuldades de Aprendizagem encontradas nas séries iniciais;
- identificar e analisar as Dificuldades de Aprendizagem para classificá-las de acordo com a literatura;
- identificar e analisar o olhar do professor em relação a criança com Dificuldades de Aprendizagem;
- analisar em que contexto vive este aluno apontado como uma criança com Dificuldades de Aprendizagem;
- analisar o envolvimento e comprometimento familiar frente a esta problemática;
- descrever e analisar as estratégias de ensino utilizadas pela escola para contribuir no desenvolvimento das crianças com dificuldades;
- apontar estratégias eficazes de trabalhar com crianças com Dificuldades de Aprendizagem através da literatura pesquisada e práticas vivenciadas;

### **1.5. Justificativa**

Considera-se as Dificuldades de Aprendizagem como um assunto relativamente novo, se observarmos a evolução da escola através dos tempos. No decorrer da história, as dificuldades eram somente encaradas como falta de estudo e dedicação por parte do aluno ou indicativos de um baixo QI, mesmo porque a educação no Brasil, no período da colonização portuguesa só tinha um caráter erudito

e católico, ao qual a elite tinha acesso. Infelizmente, quando a educação foi aberta como um direito de todos, e mais tarde obrigatória, não houve grandes reformulações no seu currículo e nos seus métodos. Mesmo hoje no século XXI, quando o caráter da educação é o conhecimento científico, notamos traços deixados pelo ensino tradicional que primava pela decoreba.

Notam-se a evolução do pensar educacional, pois naquela época não se levava em conta os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do aluno como fundamentais ao seu desenvolvimento. A visão do homem como um todo, visão holística ou sistêmica, iniciou-se a partir da década de 30. Deste modo, as Dificuldades de Aprendizagem devem ser um tema de discussão por ser encaminhado por esta geração.

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos (...), a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização. (CAPRA, 1982, p.45)

Capra (1982, p.62), complementa esta abordagem sistêmica afirmando que:

A nova visão da realidade, de que vimos falando, baseia-se na consciência do estado de inter-relações e interdependência essencial de todos os fenômenos - físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Essa visão transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais.

É indiscutível o valor que tal reflexão traz para esta questão educacional vivida em todos os tempos. Estes argumentos orientam e apelam para que várias facetas do problema sejam investigadas, e não se remeta a uma parte apenas a origem de qualquer tipo de Dificuldade de Aprendizagem.

O quadro estatístico mundial afirma que cerca de 15% a 30%<sup>3</sup> das crianças em idade escolar, apresentam Dificuldades de Aprendizagem, e desse quadro 10% são disléxicas, atingindo de quatro a cinco meninos para cada menina. É um número muito elevado para ser desconsiderado pela escola.

A busca por resposta, ou por algumas medidas que venham minimizar o problema desses alunos deve levar em conta os recursos de que dispõem nossas instituições públicas. O assunto torna-se relevante para educação, e poderá ser melhor

percebido na fundamentação teórica e no relato da pesquisa, quando é apresentado um recorte do que vivenciam estes escolares em dificuldades.

Nessa perspectiva pretende-se contribuir especialmente, para escola objeto da pesquisa, mostrando os aspectos que devem ser enfatizados e aqueles que merecem atenção especial para que haja um resultado eficaz no trabalho com crianças em risco de fracasso escolar advindos de Dificuldades de Aprendizagem.

Por outro lado, este estudo pode tornar-se público, já que fazemos ciência para o mundo e através de diversos meios de comunicação, em especial a Internet, poderá servir de referencial teórico-prático a quem interessar.

Acredita-se que os dados obtidos na pesquisa e mesmo na literatura disponível sobre o assunto, sejam propulsores para desencadear novas investidas a respeito das Dificuldades de Aprendizagem, visto que o assunto traz questões contemporâneas decorrentes de todo um contexto social educacional.

## **1.6. Estrutura da Dissertação**

A pesquisa é apresentada em três momentos específicos ao longo do texto, que ficam assim dispostos:

No primeiro capítulo é apresentada a revisão da literatura, a evolução do estudo das Dificuldades de Aprendizagem através dos tempos, seus conceitos, aspectos de legislação, causas e tipos mais comuns. Esse capítulo é de importância ímpar para que se tenha um panorama geral do que aqui é considerado como Dificuldade de Aprendizagem. Também, abordou-se ao longo do capítulo algumas formas de trabalhar com esses problemas em sala de aula.

O segundo capítulo apresenta a metodologia do estudo, as técnicas de investigação, a análise de dados, limites da pesquisa e a teoria norteadora do estudo predominantemente qualitativo.

---

<sup>3</sup> Dado retirado do site [www.aescola.com.br/aescola/secoes/30reportagens/2001/11/0002](http://www.aescola.com.br/aescola/secoes/30reportagens/2001/11/0002) - acessado em 02/08/2002.

O último capítulo relata o estudo de caso estabelecendo um contraponto entre a escola, os pais e o próprio aluno em relação as Dificuldades de Aprendizagem. Alguns autores fazem parte desta discussão e a opinião da pesquisadora também é realizada nesta parte específica da dissertação. São apresentados os muitos olhares em relação a um mesmo problema para que fique claro os valores e atitudes da sociedade educacional em relação a esta problemática.

Na conclusão é apresentado, como era o propósito do estudo, os fatores favoráveis e desfavoráveis na prática com alunos que convivem com algum tipo de Dificuldade de Aprendizagem. Compara-se os dados obtidos no estudo e as questões de pesquisa levantadas na fase de elaboração do projeto. Também é discutido o uso das novas tecnologias na habilitação e reabilitação das DA.

Durante a elaboração desta dissertação foram gerados quatro apêndices e dois anexos que tratam especificamente de:

Apêndice A – Carta de apresentação entregue a escola no momento da pesquisa

Apêndice B – Termo de aceite e participação da pesquisa

Apêndice C– Coleta de dados para entrevista semi-estruturada com os professores

Apêndice D - Questões a serem analisadas nas entrevistas semi-estruturada

Anexo A – Encontra-se os artigos nº 58 e 59 da LDBN, que tratam especificamente da Educação Especial

Anexo B – A Carta de Pirenópolis.



## 2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS TEMPOS

Em momento algum o professor deve duvidar que o ser humano é perfeito e que tem capacidade infinita de aprender. (Fernando Savater)

### 2.1. Panorama Histórico

O interesse nas possíveis causas e conseqüências das diferenças individuais no funcionamento mental remota a “antigas civilizações, como a grega” (Mann,1979, apud Cruz,1999, p.19). Em todos os tempos a humanidade tem se preocupado com as diferenças, embora sempre tenha prevalecido como método de ensino o tradicional, que utiliza as mesmas estratégias para todos, como se aprendessem da mesma maneira.

O uso do termo Dificuldades de Aprendizagem só se “formalizou a partir de 1963, porém, o movimento de estudo remonta ao ano de 1800” (Cruz, 1999, p.19). A seqüência histórica das DA pode ser dividida em quatro fases, que embora tenha sido o percurso realizado nos Estados Unidos, é possível enquadrar os mais importantes acontecimentos e modelos teóricos inerentes ao tema, bem como as personalidades que trouxeram a baila estudos e tratamentos para indivíduos acometidos de DA.

A expressão “DA” surgiu como uma necessidade, na medida em que as crianças diagnosticadas com disfunção cerebral mínima (*minimal brain disfunction*), com dislexia e outros “rótulos” similares eram, em alguns casos, tão diferentes entre si, e tão distintas das crianças deficientes mentais, que exigiam uma definição mais abrangente e transdisciplinar do que a tradicional avaliação médica psicométrica. (FONSECA, 1995, p.287)

Portanto, de acordo com o os critérios de Wiederholt , 1974 (apud Cruz:1999, p.22), as fases de evolução da pesquisa em DA são as seguintes:

- Fase de fundação (1800 a 1930) – Nesta fase a medicina, especificamente a neurologia, interessou-se pelos problemas de aprendizagem. As DA tiveram nesta etapa, uma abordagem clinica, de pacientes com lesão cerebral causadas por

acidentes, quedas ou doenças, e sua relação com perdas ou distúrbios de linguagem, da fala e da aprendizagem.

Elaborou-se nesta época hipóteses que defendiam que as faculdades mentais eram funções fisiológicas localizáveis. Alguns desses aspectos relacionados ao cérebro são ainda hoje aceitos, porém, a personalidade e inteligência serem determinadas a partir das protuberâncias cranianas é atualmente rejeitada.

Os neurologistas Paul Broca, na França, e Karl Wernicke, na Alemanha, chamaram a atenção do mundo da medicina com estudos sobre doentes com lesões cerebrais. De forma independente, Broca e Wernicke propuseram que a lesão de uma área bem circunscrita no cérebro constituía a causa de recentes disfunções lingüísticas adquiridas por esses doentes. O distúrbio de linguagem tornou-se tecnicamente conhecido por afasia. As lesões, supuseram Broca e Wernicke, eram, pois, reveladoras de funções neurais de dois diferentes aspectos do processamento da linguagem em indivíduos normais. Suas propostas eram controversas e não havia qualquer pressa em subscrevê-las, mas o mundo acabou por lhe dar atenção. Com alguma relutância e muitas correções, essas propostas foram sendo gradualmente aceitas. (DAMÁSIO, 1998, p.42)

Apesar de ser muito importante o estudo da topografia cerebral, Damásio (1998, p.45) afirma que:

O problema (de determinar locais exatos para funções) agrava-se porque, embora a neuroanatomia preserve cuidadosamente relações topográficas entre seus componentes, existem graus consideráveis de variação topográfica individual que tornam os cérebros bastante mais diferentes do que carros da mesma marca.

- Fase de transição (1930 a 1963) – Nesta segunda fase os psicólogos e educadores desenvolveram instrumentos e programas úteis para diagnóstico e recuperação de distúrbios manifestados pelas crianças na aprendizagem.

A preocupação passou da fase do diagnóstico para a de recuperação, trazendo profissionais da psicologia e da educação para figurar junto com a área médica.

Nesta época não havia um campo de DA para ser estudado individualmente, desta forma, lesão cerebral mínima, deficiências perceptivas, afasias e problemas neurológicos foram algumas das designações atribuídas as Dificuldades de Aprendizagem.

Para Werner e Strauss, dois pesquisadores da época, os processos de aprendizagem deficientes centravam-se naquilo que atualmente chamamos de

distrabilidade, hiperatividade, problemas perceptivo-visuais e perceptivos-motores, e geralmente estavam presentes em crianças com lesões cerebrais. (TORGESEN,1991 apud Cruz, 1999, p.21)

Esses autores concluíram que é possível encontrar dois tipos de deficiência mental: as endógenas, causadas por características familiares herdadas; e exógenas, produzidas por déficit neurológico ou lesões cerebrais, provocadas por problemas que ocorrem antes, durante ou depois do nascimento.

- Fase de Integração (1963 a 1980) – No ano de 1963, Samuel Kirk popularizou o termo Dificuldades de Aprendizagem (*learning disability*) em uma comunicação apresentada na “*Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child*” nos Estados Unidos (Garcia, 1995, apud Cruz, 1999). Nesta conferência Kirk utilizou o termo proferindo as seguintes palavras:

“... eu usei o termo ‘dificuldades de aprendizagem’ para descrever um grupo de crianças que têm desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura, e das habilidades associadas à comunicação necessárias para interação social. Neste grupo eu não incluo crianças que têm déficit sensoriais tais como cegueira ou surdez, porque temos métodos para lidar e treinar os surdos e os cegos, eu também não excluo deste grupo crianças que apresentam um atraso mental generalizado.” (KIRK, 1963, apud Cruz, 1999, p.30).

Este discurso foi o grande impulsionador para que neste mesmo dia se criasse a “*Association for Children with Learning Disabilities*” (ACLD), que mais tarde em 1989, mudou o nome para “*Learning Disabilities Association of América*”(LDA).

Kirk restringiu os critérios de classificação das DA e identificava estas como crianças:

a) que mostravam uma discrepância entre seu potencial de aprendizagem e o de execução; b) em que o atraso acadêmico não se devia a outras deficiências sensoriais; c) que não tinham aprendido pelos métodos usuais e que necessitavam de métodos especiais de instrução. (CASAS, 1994 apud Cruz, 1999, p.30).

Diante deste fato tão marcante e de importância ímpar para o estudo das DA, foi que os métodos de avaliação, diagnóstico e os programas de intervenção específica começaram a surgir. A importância desta fase, segundo Torgesen (1991, Apud Cruz, 1999), “deve-se ao estabelecimento do campo das DA como parte integrante às áreas

de educação especial e ao esforço na formação de profissionais provenientes de diversos campos para intervirem com pessoas com DA”.

- Fase Contemporânea (1980 à atualidade) - Nesta última fase é possível observar um esforço em ampliar o diagnóstico como a intervenção para além das idades escolares, e também definir os termos ‘distúrbios’ e ‘dificuldades’. Lerner (1988 Apud Cruz, 1999 p.37) refere-se a tendência de unir os esforços entre escolas do ensino regular e de educação especial, assim como, a utilização de novas tecnologias tanto no diagnóstico quanto no tratamento.

Nota-se que o esforço em delimitar o campo das DA deixou de ser uma preocupação nesta fase, pois cada vez mais as DA estão sendo vistas como uma dificuldade específica dada sua heterogeneidade.

Segundo Casas (1994), Rebelo (1993) e Coplin & Morgan (1988), todos citados por Cruz (1999, p.37), nesta fase enumeram-se três grandes quadros conceituais que são:

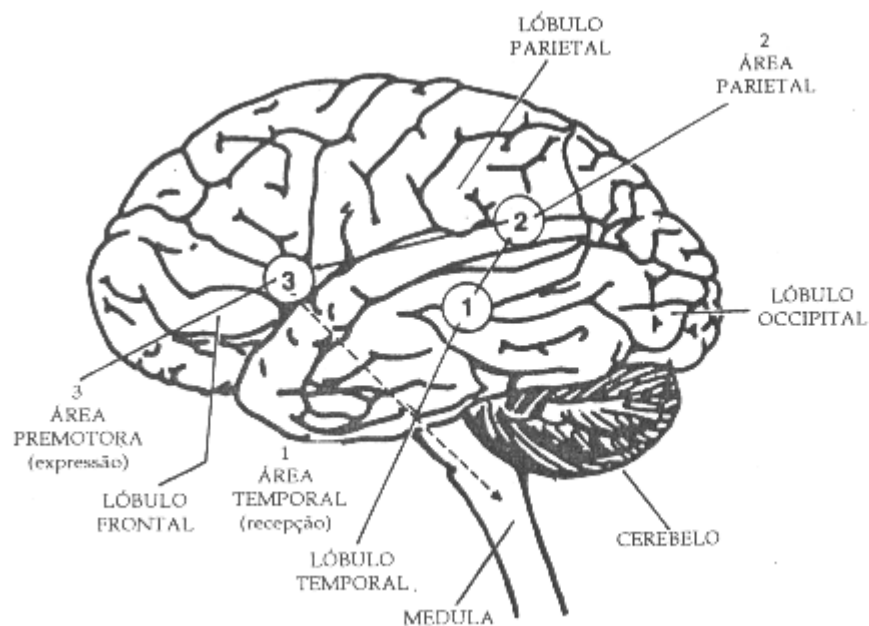
1 – Análise aplicada do Comportamento: Neste aspecto as DA relacionam-se com déficit no comportamento que interferem na aprendizagem, sendo assim, são indicadores de falta de adaptação que, de acordo com seus defensores, podem ser modificadas através de técnicas utilizadas com outros transtornos comportamentais.

2 – Perspectiva do Processamento de informação: Antes de expor este modelo conceitual é importante descrever os processos psicológicos de processamento de informação:

(1) A informação entra no sistema, (2) e há uma breve retenção da informação na memória de trabalho enquanto aquela é examinada segundo a sua relevância ou importância; (3) alguma desta informação é selecionada para futuro processamento (esquecimento, rechamada ou recodificação); (4) e os resultados desse processamento são armazenados de uma forma mais ou menos permanente na memória de curto termo. Depois (5) a resposta/ação é preparada e essa preparação envolve a coordenação de informação previamente aprendida e da informação atual que entra no sistema; sendo que (6) a realização de todos estes processos é feita sob a direção e controle de um programa de plano de ação. (KIRBY & WILLIAMS, 1991 apud Cruz, 1999, p.39-40)

Essas teorias baseadas no processamento da informação através do cérebro, servem de parâmetro a muitos conceitos de ser as DA um problema em um ou mais processos psicológicos. Por influência da Psicologia Cognitiva é que foi dada ênfase no contexto do processamento das informações, porém, a corrente comportamentalista é ainda muito forte.

3 – Perspectiva Neuropsicológica - Os defensores desta corrente destacam a aprendizagem como sendo um comportamento complexo mediatizado pelo sistema nervoso central. Para eles os resultados escolares dependem do estado intacto do cérebro. Chegam a elencar lugares específicos que correspondem a funções determinadas, como pode se observar na figura 1 os componente cerebrais responsáveis pela linguagem.



Fonte: FONSECA, 1995, p.156

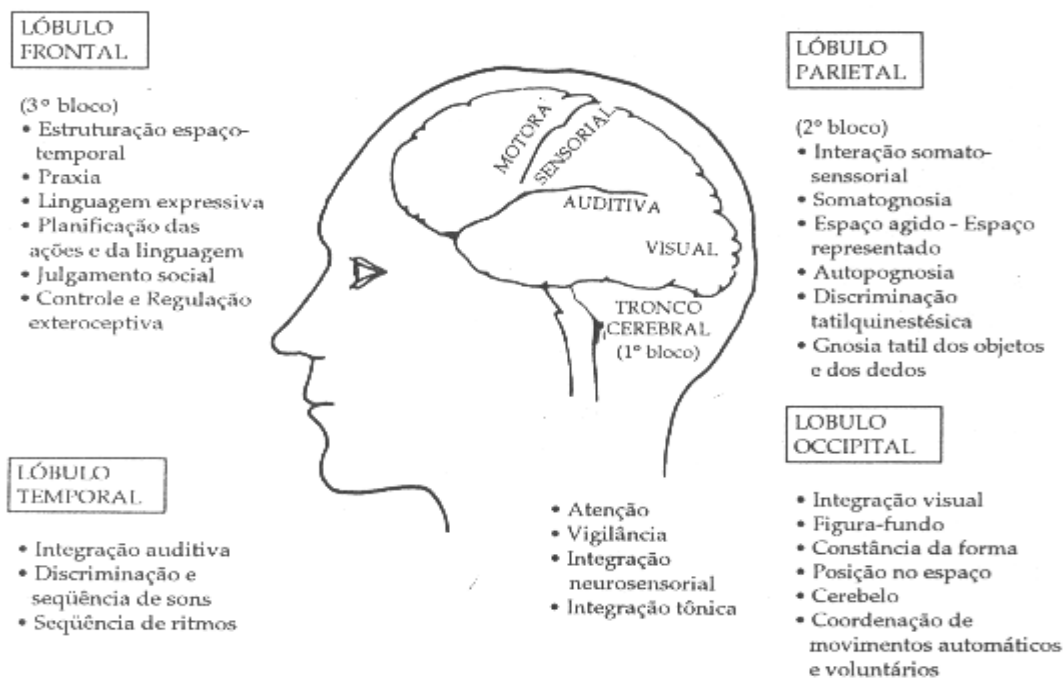
**Figura - 1 Componentes Cerebrais da Linguagem**

Esta corrente foi fortificada a partir do desenvolvimento das novas tecnologias que possibilitaram investigações mais precisas das entranhas cerebrais.

As palavras de Gaddes (1980), podem esclarecer o pensamento corrente da perspectiva neuropsicológica e as DA:

A neuropsicologia é uma ciência perfeitamente estabelecida, com um corpo de conhecimento amplo e verificado experimentalmente. Estes dados são essenciais para compreensão e o tratamento da criança com lesão cerebral e a criança com dificuldades de aprendizagem com uma deficiência perceptiva, cognitiva e motora. As crianças com um rendimento baixo, mas cujo sistema nervoso funciona normalmente, podem tratar-se com meios puramente comportamentais ou motivacionais. (apud Cruz, 1999, p.43)

Na figura 2 pode-se observar as áreas de processamento especializado de cada modalidade sensorial. Esses sistemas sensoriais processam ambos os conteúdos verbais (visuais e auditivos), e encontram-se distribuídos pelos sentidos do tato, da audição e da visão. Algumas vezes funcionam independentes, outras vezes, ainda, englobam as três modalidades.



Fonte: Fonseca, 1995, p. 141

**Figura - 2 Áreas de processamento especializado do cérebro**

### **2.1.1. A corrente psicanalítica e as Dificuldades de Aprendizagem no Brasil**

Alguns conceitos psicanalíticos foram introduzindo-se na área médica e modificando a visão dominante de doença mental, como também as concepções das causas das Dificuldades de Aprendizagem. O conceito de anomalias genéticas foram progressivamente sendo substituídas por instrumentos da Psicologia Clínica.

No Brasil, “a corrente psicanalítica foi divulgada por Arthur Ramos, médico formado pela Faculdade de Medicina da Bahia, que estudou os problemas de aprendizagem escolar. Suas obras foram durante muito tempo, o único trabalho empírico publicado no Brasil a respeito do assunto”. (SCOZ, 1994, p.20)

Ainda hoje busca-se um diagnóstico ligado a dimensão orgânica e de hereditariedade, embora segundo a autora supra citada comenta que Ramos, tenha tentado chamar atenção para relação adulto/criança.

Na década de 60, segundo a autora supra citada, chega ao Brasil a abordagem psiconeurológica de desenvolvimento humano, que trouxe consigo noções de Disfunção Cerebral Mínima e de Dislexia.

Daí em diante muitos educadores, pedagogos, psicólogos educacionais e psicopedagogos começaram a “chamar atenção para o peso das condições mais amplas da sociedade na determinação dos problemas de aprendizagens”. (SCOZ, 1994, p.20)

Convém notar que no Brasil os estudos a cerca dos problemas de aprendizagem ainda são recentes e pouco divulgados. Os indicadores de alunos que possuem algum tipo de DA são inexistentes, e entre a comunidade educacional este tema é pouco difundido no seu aspecto teórico, persistindo ainda uma visão baseada no senso comum que sustenta as práticas vivenciadas pelos escolares.

## 2.2. Conceitos

Para dar início a esta exposição é necessário definir o que são Dificuldades de Aprendizagem, mesmo sabendo que as definições construídas ao longo da história do seu estudo são muitas e a cada dia recebem contribuições das mais variadas áreas que hoje fundem-se para melhor colaborarem nas intervenções.

Fonseca (1995, p.287), argumenta sobre a dificuldade de encontrar uma maneira de unificar as definições:

De fato, a expressão DA tem sido usada para designar uma grande variedade de fenômenos, dada a ocorrência de uma miscelânea desorganizada de dados que se espalham por vários conceitos confusionais, vários construtos vulneráveis, múltiplas teorias insubstanciais, freqüentes modelos incoerentes, etc., que refletem, no fundo, um paradigma ainda obscuro entre **normalidade** e **excepcionalidade**, indicadores de outros sobparadigmas como os da “paranormalidade” e/ou da “paraexcepcionalidade”. (grifo nosso)

Alguns pesquisadores contemporâneos defendem o conceito elaborado por Dunn (1997, p.32):

Dificuldades de aprendizagem (*learning disability, LD*) são transtornos permanentes que afetam a maneira pela qual os indivíduos com inteligência normal ou acima da média selecionam, retêm e expressam informações. As informações que entram ou que saem podem ficar desordenadas conforme viajam entre os sentidos e o cérebro. Também pode-se pensar em Dificuldades de Aprendizagem quando a criança freqüentemente fica confusa, é desajeitada, impulsiva, hiperativa ou desorientada, tornando-se frustrada e rebelde, deprimida, retraída, ou agressiva.

Um ponto da definição de Dunn (1997) merece atenção, quando se refere a Dificuldades de Aprendizagem como permanentes, que deve ser interpretado aqui como se uma lesão ou forma de processamento está prejudicada. Certamente não será modificada ao longo da vida do indivíduo, contudo, hoje até quando se fala em lesões cerebrais graves, não se pode afirmar que o dano é sinônimo de que a pessoa nunca mais fará alguma atividade. Considerando o grau de comprometimento o



nosso cérebro é capaz de procurar outros caminhos, e isso dependerá muito dos estímulos e tratamentos que a pessoa irá receber ao longo da vida.

Para que o cérebro desenvolva todo seu potencial, é preciso que seja estimulado, provocado, trabalhado em suas centrais de comunicação. (...) Os primeiros quatro anos de vida da criança são particularmente fundamentais para estruturação das funções cerebrais. Um bebê que passe deitado, sem estimulação física, a maior parte do primeiro ano de vida certamente apresentará sérias anomalias em sua evolução.(FIALHO, 2001, p.39)

A definição do ICLD (*Interagency Committee on Learning Disabilities*) é completa e aceita atualmente como um conceito que possui viabilidade profissional, ficando assim organizado:

Dificuldade de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas, ou habilidades sociais. Estas desordens são intrínsecas aos indivíduos, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central. Mesmo pensando que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (*handicapping*) (e.g., déficit sensorial, deficiência mental, distúrbios sociais e emocionais), com influências socioenvolvimentais (e.g., diferenças culturais, instruções insuficientes ou inapropriadas, fatores psicogenéticos) e especialmente desordens por déficit de atenção, todas as quais podem causar problemas de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não é o resultado direto destas condições ou influências.(ICLD,apud Cruz, 1999, p.60)

Essa definição leva em conta as situações sociais pelas quais passam muitos alunos vindos da camada social menos favorecida, mas também enfatiza que as dificuldades podem não ser um resultado direto dessas vivências.

Alguns acontecimentos familiares desencadeiam esses problemas, que não podem ser confundido com Dificuldades de Aprendizagem. Se a criança perde alguém da família, a quem era muito ligada, com certeza vai mudar seu comportamento até adaptar-se com esta nova realidade, pode levar um período curto, ou longo dependendo de como será conduzido este processo, retornando depois ao seu comportamento normal.

A definição do *U. S. Office of Education* (USOE) de 1977, é a definição oficial amplamente aceita nos Estados Unidos, pois é com base nela que os programas

federais são administrados e também adotada por quase todas as ações educativas estatais:

O termo 'dificuldade de aprendizagem específica' significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições tais como desvantagens (*handicaps*) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental. O termo não inclui crianças que tem dificuldades de aprendizagem que são primariamente o resultado de desvantagens (*handicaps*) visuais, auditivas, ou motoras, ou deficiência mental, ou distúrbios emocionais, ou desvantagens desenvolvimental, cultural ou econômica. (USOE, 1977, apud Cruz, 1999, p.57)

O *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), aprova a definição de 1977 da USOE, porém acredita que esta pode ser melhorada. Segundo Cruz, de um modo breve o NJCLD sugere que uma definição melhorada deve reforçar a idéia que as DA podem existir em todas as idades, apagar a controversa frase "processos psicológicos básicos", propor distinção entre DA e problemas de aprendizagem e tornar claro o fator que exclusão não exclui a possibilidade da coexistência de DA e de outras condições de desvantagem. A definição do NJCLD é a seguinte:

Dificuldades de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação corporal, percepção social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios as dificuldades de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (*handicapping*) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências. (NJCLD, apud Cruz, 1999, p.59)

Segundo Cruz (1999), os líderes da *Learning Disabilities Association of América* (LDA), rejeitaram em 1981 a definição do NJCLD e criaram seu próprio conceito. Embora esteja de acordo com a definição do NJCDL, a definição do LDA não fornece nenhum exemplo específico de tipos de problemas que podem ser classificados como DA e refere-se um pouco obscuramente às DA como problemas de

habilidades verbais e/ou não verbais. Assim, apesar de suas boas qualidades enquanto definição, não compete com a definição do NJCLD, tão pouco com a de 1977 organizada pela USOE, tendo sido pouco usada, é assim estabelecida:

Dificuldades de Aprendizagem específicas são uma condição crônica presumivelmente de origem neurológica que interferem seletivamente com o desenvolvimento, integração e/ou demonstração de habilidades verbais e/ou não verbais. Dificuldades de Aprendizagem específicas existem como uma condição desvantajosa (handicapping) distinta e variam nas suas manifestações e no grau de severidade. Através da vida, a condição pode afetar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização, e/ou as atividades da vida diária. (LDA, 1986, apud Cruz, 1999, p.60)

As definições do ICLD de 1987, do USOE de 1977, do NJCDL de 1981 e do LDA de 1986, são as quatro definições que atualmente possuem a maior viabilidade profissional, nas quais estão pautadas todas as outras definições encontradas por autores de todas as partes do mundo.

Para Valmaseda,

O termo dificuldades de aprendizagem refere-se à idéia de desajuste que uma criança apresenta em relação aos iguais da mesma idade. Assim dizer que uma criança apresenta dificuldade na linguagem é o mesmo que dizer que esta criança não se ajusta ao nível de seus companheiros. (VALMASEDA, 1995, apud Coll, Palacios & Marchesi, 1995, p.84)

Nesta definição rápida da espanhola Marian Valmaseda, pode-se observar a existência de um elemento até então não citado nas outras definições, a questão da comparação com o outro. É comum refutar-se comparações entre pessoas da mesma idade, em função da subjetividade do ser humano e o ritmo de aprendizagem, porém, chama-se a atenção ao fato de ser as séries iniciais as responsáveis de verificar os primeiros indícios de alguma dificuldade da criança, e isso acontece em relação aos outros. Claro que se deve ter cuidado com certas comparações, porém, não é de todo comprometida esta definição, pois possui seu valor prático no cotidiano de uma sala de aula.

No Brasil, muitos escritores definem DA, basicamente como está definida por Dunn (1997), enfocando o aspecto das informações que “viajam entre os sentidos e o cérebro” e a criança que “freqüentemente fica confusa, é desajeitada, impulsiva,

hiperativa ou desorientada, tornando-se frustrada e rebelde, deprimida, retraída, ou agressiva.”

Os estudos psicopedagógicos das DA introduzido no Brasil por Pain (1985) tem também sido muito utilizados. Esta autora delimita o campo de ação da psicopedagogia afirmando e esclarecendo:

Consideramos perturbações na aprendizagem aquelas que atentam contra a normalidade deste processo, qualquer que seja o nível cognitivo do sujeito. Desta forma, embora seja freqüente uma criança de baixo nível intelectual apresentar dificuldades para aprender, apenas consideramos problemas de aprendizagem aqueles que não dependam daquele déficit. Isto quer dizer que os problemas de aprendizagem são aqueles que se superpõe ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades. (PAIN, 1985, p.13)

### **2.3. Aspectos legais**

As definições das DA são muito polêmicas e indesejáveis por diversos estudiosos, que manifestam-se contra este rótulo e atribuem à escola os problemas que a criança possa apresentar. Tanto os sistemas classificatórios oficiais quanto os rótulos diagnósticos, normalmente aplicados ao adulto, mostram-se inadequados quando aplicados à criança. Entretanto, as categorias e os rótulos constituem-se em modalidades de controle e de regulação social extremamente útil, necessários quando a comunidade se propõe a criar leis, implementar programas e serviços, administrar pesquisas, tomar decisões políticas e avaliar resultados.

Na última década foram inúmeras as modificações na produção de conhecimentos científicos, das mais diferentes áreas, que dizem respeito à compreensão das possibilidades humanas, às mudanças de legislação que foram sendo produzidas a partir dos movimentos da cidadania para a conquista de direitos sociais, dentre eles, o da educação para todos. ( CEE, Política da Educação Inclusiva, 2001)

As leis que ganham destaque para abordagem que ora apresenta-se seriam: alguns artigos específicos a educação da Constituição Federal (1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (1996)

(anexo-A), que nos seus fundamentos, explicitam que o acesso a educação deve ser um direito garantido de todos.

No Brasil as DA tem sido enquadradas com leis e conceitos da Educação Especial. A única agravante das leis estarem enquadrando a DA como Educação Especial de uma maneira mais pontual que no aspecto geral da educação, talvez torne alguns professores confusos. Partindo de um exemplo claro isso pode ser melhor compreendido: um professor do Educação Fundamental regular pode ter em sua sala dois alunos com graves DA, e no entanto, este professor não sabe que está trabalhando com Educação Especial. Neste ponto, é mister que a LDBNE fale sobre as DA quando está tratando do Ensino Fundamental, prevendo o tipo necessário de encaminhamento de forma mais específica.

Hoje o que se pode supor que seja referência as DA, quanto ao direito a educação e ao direito de educar, está assim organizado na LDBNE em seu artigo 4º,

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;  
Promover meios para a recuperação de alunos com menor rendimento.

Já nas incumbências do docente o Art.13 da mesma lei relata que é incumbência do professor “Zelar pela aprendizagem do aluno; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”.

A Lei de Diretrizes de Bases para a Educação Nacional define a Educação Especial em seu artigo nº 58, como:

Uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como habilidades, superdotação e talentos.

A Educação Especial tem os mesmos objetivos que a Educação Regular:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDBEN, 1996)

O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina em sua Resolução nº 01/96, define em seu Art. 1º, que:

Educação Especial deve ser entendida como um processo interativo, que visa a prevenção, o ensino, a reabilitação e integração social de pessoas com necessidades educativas especiais, mediante a utilização de recursos pedagógicos e educacionais específicos.

Esta mesma resolução concebe como pessoas portadoras de necessidades educativas especiais da seguinte forma:

As pessoas com necessidades educativas especiais são aquelas que necessitam de recursos didáticos e equipamentos especiais para sua aprendizagem e/ou desenvolvimento.

I – As pessoas com necessidades educativas especiais classificam-se em portadoras de:

- a) deficiência visual;
- b) deficiência auditiva;
- c) deficiência física;
- d) deficiência mental;
- e) deficiência múltipla;
- f) condutas típicas;
- g) altas habilidades”. (CEE, 1996, Art. 2º)

Observa-se no artigo transcrito acima, uma lacuna. Esta lacuna estaria relacionada as DA que ocorrem em todas as escolas. É impossível encaixar uma DA em qualquer um dos itens descritos.

Para Mazzota (1996),

Educação Especial é definida como modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje tem sido chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais” Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida.

Ainda este autor ressalta que é preciso não perder de vista a importante observação que nem todo portador de deficiência requer ou requererá serviços de educação especial, ainda que possa necessitar de tratamento ou intervenção terapêutica (habilitação ou reabilitação) em função de suas condições físicas ou mentais.

Os educandos com necessidades educacionais especiais, de acordo com o Artigo 5º da Resolução 02/2001 (CNE, 2001 p.2), ficam assim relacionadas:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentam:

I – dificuldades acentuadas na aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Ainda segundo o MEC<sup>4</sup>, existe a convicção de que o ponto de vista curricular para abordar as Dificuldades de Aprendizagem pode permitir melhorar a qualidade da educação. As necessidades especiais são especiais à medida que podem dar pistas sobre possibilidades de melhoramento que de outro modo passariam despercebidas.

Devido a mudanças de perspectiva identificada, percebe-se o aumento da demanda de trabalho do professor e a necessidade de uma maior quantidade de informações sobre alunos.

A escola inclusiva pretende atualmente uma mudança de perspectivas com relação a educação especial, “vislumbra-se passar de uma atenção particular centrada numa percentagem de crianças consideradas como tendo dificuldades de aprendizagem para uma atenção que engloba todas as crianças” (MEC, 2002<sup>5</sup>). O objetivo é ajudar todas as crianças a terem sucesso na escola, incluindo as que têm de ultrapassar deficiências e dificuldades específicas.

O que se espera não é apenas uma escola inclusiva, porém, uma sociedade capaz de inclui todos em seu sistema. Torres (2002, p.70), colabora com essa argumentação afirmando que:

---

<sup>4</sup> Em documento eletrônico sobre inclusão: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) - acesso em agosto de 2002.

<sup>5</sup> Idem nota 4.

O modelo da inclusão social tem sido considerado uma das propostas mais inovadoras das últimas décadas e está associado a movimentos e políticas sociais importantes, como o “desenho para todos” e a “educação para todos”. Sob esse modelo compreende-se uma sociedade que aceite a diversidade étnica, estética, cultural, corporal, intelectual, religiosa etc, como características do ser humano. Uma sociedade que acolha a todas as pessoas, entre elas tanto as pessoas com elevadas habilidades como as que apresentam algumas habilidades comprometidas, e se fortaleça com a contribuição das pessoas.

O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, em consonância com as leis estabelecidas pelo Ministério da Educação, elaborou um caderno sobre a Política de Educação Inclusiva, que trata especificamente das ações que pretende desenvolver na Rede Estadual de Educação até o final do ano de 2002.

Este plano de ações surgiu a partir do encontro “Uma Escola de qualidade para todos respeita a diversidade” realizado em Pirenópolis -GO, em junho de 1999, onde o Estado de Santa Catarina se fez presente e assumiu coletivamente, através da Carta de Pirenópolis (anexo-B), o compromisso de efetivar uma Política de Educação Inclusiva.

#### **2.4. Causas prováveis das dificuldades de aprendizagem**

Ao entrar em salas de aula, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental é comum se ouvir queixas dos professores, que agitados correm contra o calendário e tentam achar explicações para o fracasso de alguns de seus alunos.

Para Correia (1991, p.57), ao reportar-se às causas das DA ele afirma que “mesmo uma análise menos profunda da literatura sobre dificuldades de aprendizagem revela uma ampla discordância dos autores quanto a etiologia do problema”.

Para Hallahan et al. (1999, p.127), “na maioria dos casos as dificuldades de aprendizagem na criança permanecem um mistério”. Contudo, segundo Correia et al. (1999. p.6), “as origens das dificuldades de aprendizagem encontram-se



presumivelmente no sistema nervoso central do indivíduo, podendo um conjunto diversificado de fatores contribuir para este fato”.

“O primeiro fator estaria ligado a hereditariedade”, que como afirma Jhonson (1998, p.54), “parece ligar a família às dificuldades de aprendizagem.

Há um outro conjunto de fatores pré ou perinatais que podem causar dificuldade de aprendizagem.

Durante a vida do indivíduo, inclusive no desenvolvimento intra-uterina podem ocorrer alterações que dificultem ou mesmo impeçam a comunicação. Essas alterações podem se apresentar isoladas ou na forma de quadros associados. (VYGOTSKY, 1989, p.85)

Entre eles pode-se destacar:

Os excessos de radiação, o uso de álcool e/ou drogas durante a gravidez, as influências placentárias, a incompatibilidade do Rh com a mãe (quando não tratada), o parto prolongado ou difícil, as hemorragias intracranianas durante o nascimento ou a privação de oxigênio (anoxia). (CORREIA et al , 1999, p.6)

Os fatores pós natais, segundo Correia et al. (1999, p.07) estão associados “a traumatismos cranianos e tumores e derrames cerebrais, a malnutrição, a substancias tóxicas (por exemplo o chumbo) e a negligência ou o abuso físico”.

As causas podem ser de ordem física e desencadear uma dificuldade de aprendizagem passageira proveniente de perturbações do estado físico geral da criança, como por exemplo: febre, asma, dor de cabeça, dor de ouvido, anemia, verminoses e outros males que levam a um estado anormal de saúde.

As causas que tem sido uma das mais apontadas nos dias de hoje para o fracasso da criança, são as emocionais. Esses problemas são de ordem psicológica, ligados as emoções e aos sentimentos dos indivíduos e à sua personalidade. Geralmente não aparecem sozinhos, eles estão associados a problemas de outras áreas, como a motora e sensorial.

O modo pelo qual o indivíduo conhece o mundo, sua maior ou menor capacidade de estabelecer relações, de criar coisas novas, de inventar, de construir e de buscar soluções diferentes para o mesmo problema vão depender muito de suas estruturas mentais e de sua capacidade intelectual. As causas intelectuais ou

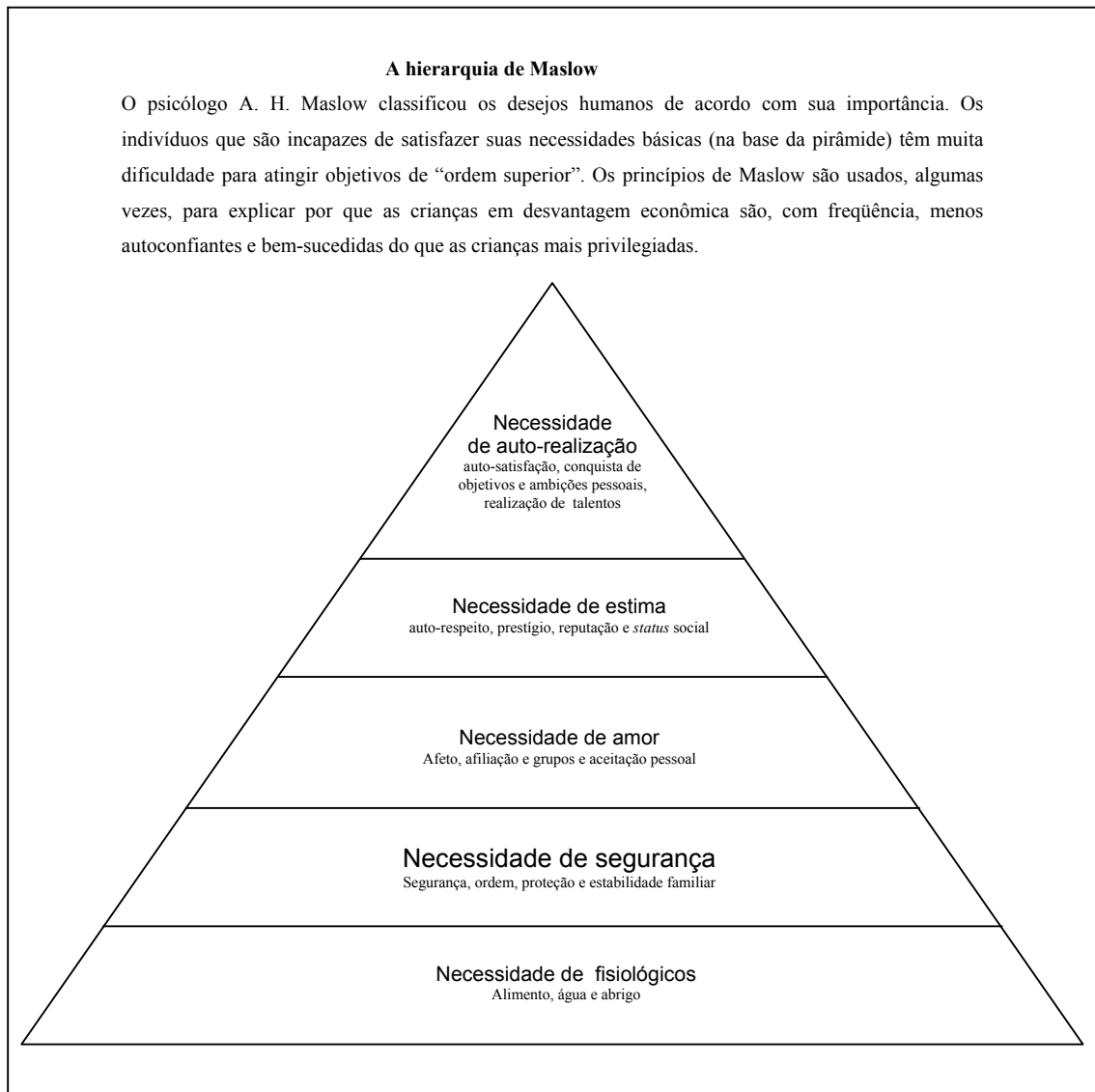
cognitivas atribuídas ao fracasso escolar, dizem respeito à inteligência do indivíduo, isto é, à sua capacidade de conhecer e compreender o mundo em que vive, de raciocinar sobre seres animados ou inanimados que o cercam e estabelecer relações entre eles.

O tipo de educação que a pessoa recebe na infância irá condicionar problemas de origem educacionais, que o prejudicarão na adolescência e na idade adulta, tanto no estudo quanto no trabalho. Portanto, as falhas de seu processo educativo terão repercussões futuras, e podem ser apontadas em quadros de rejeição pelo ambiente escolar como: timidez, medo de ler em público, dentre outras dificuldades.

As causas sócio-econômicas são dificuldades que originam-se no meio social econômico do indivíduo. Assim como para os animais, o habitat natural pode ser propício ou hostil a eles, condicionando seu desenvolvimento, sua maior ou menor capacidade de adaptação e sua melhor ou pior condição de saúde, também o habitat dos seres humanos, exerce sobre eles a mesma influência, podendo ser favorável ou desfavorável à sua subsistência e também à sua aprendizagem.

Observa-se abaixo a Hierarquia de Maslow (figura 3), e nota-se que as necessidades fisiológicas são as primeiras e indispensáveis para subir esta pirâmide dos desejos que é proposta. Infelizmente um número muito significativo de cidadãos não consegue nem sequer suprir essas necessidades básicas, deixando assim comprometido seu progresso em outras áreas.

É importante para o professor conhecer essas causas, porém, refletir especialmente sobre as educacionais, aquelas que dependem especialmente dele.



Fonte: Smith et. al,2001, p.197

**Figura - 3 Hierarquia das Necessidades Humanas realizada por Maslow**

## **2.5 Avaliação das dificuldades de aprendizagem**

As avaliações das dificuldades apresentadas pelo aluno devem envolver uma equipe multidisciplinar. Segundo Gerber (1993, p.23), o presente panorama histórico descreve desenvolvimentos na área, empregando um sistema de perspectivas como a:

- neurológica/médica;

- de processos psicológicos;
- de análise comportamental e aplicada;
- cognitiva/processamento de informações.

É apresentado na figura 4, um modelo com quatro níveis de investigação adequado para determinar se um indivíduo tem DA. Este modelo, segundo Cruz (1999), foi proposto por Brinckerhoff, Shaw & McGuire em 1993.

No nível I – Discrepância intra-individual – envolve dois passos; a identificação de uma dificuldade significativa em qualquer das habilidades específicas listadas, a identificação das realizações com sucesso de várias outras áreas de habilidades. Apesar deste nível ser eficaz para identificar um problema de aprendizagem e eliminar indivíduos como os que possuem deficiência mental, os autores ressaltam que não é suficiente para determinar a presença da DA.

Quanto ao nível II – Discrepância intrínseca ao indivíduo – envolve a determinação de disfunções no sistema nervoso central ou a especificações de déficit no processamento de informações que estão relacionados com o déficit nas habilidades identificadas no nível I. Este nível permite explicar os déficits identificados no nível I, tanto através do sistema nervoso, como através dos fatores relacionados com o processamento da informação. Segundo os autores, é importante notar que esta integração destes níveis demonstra que as DA de fato são resultantes de problema interno ao indivíduo.

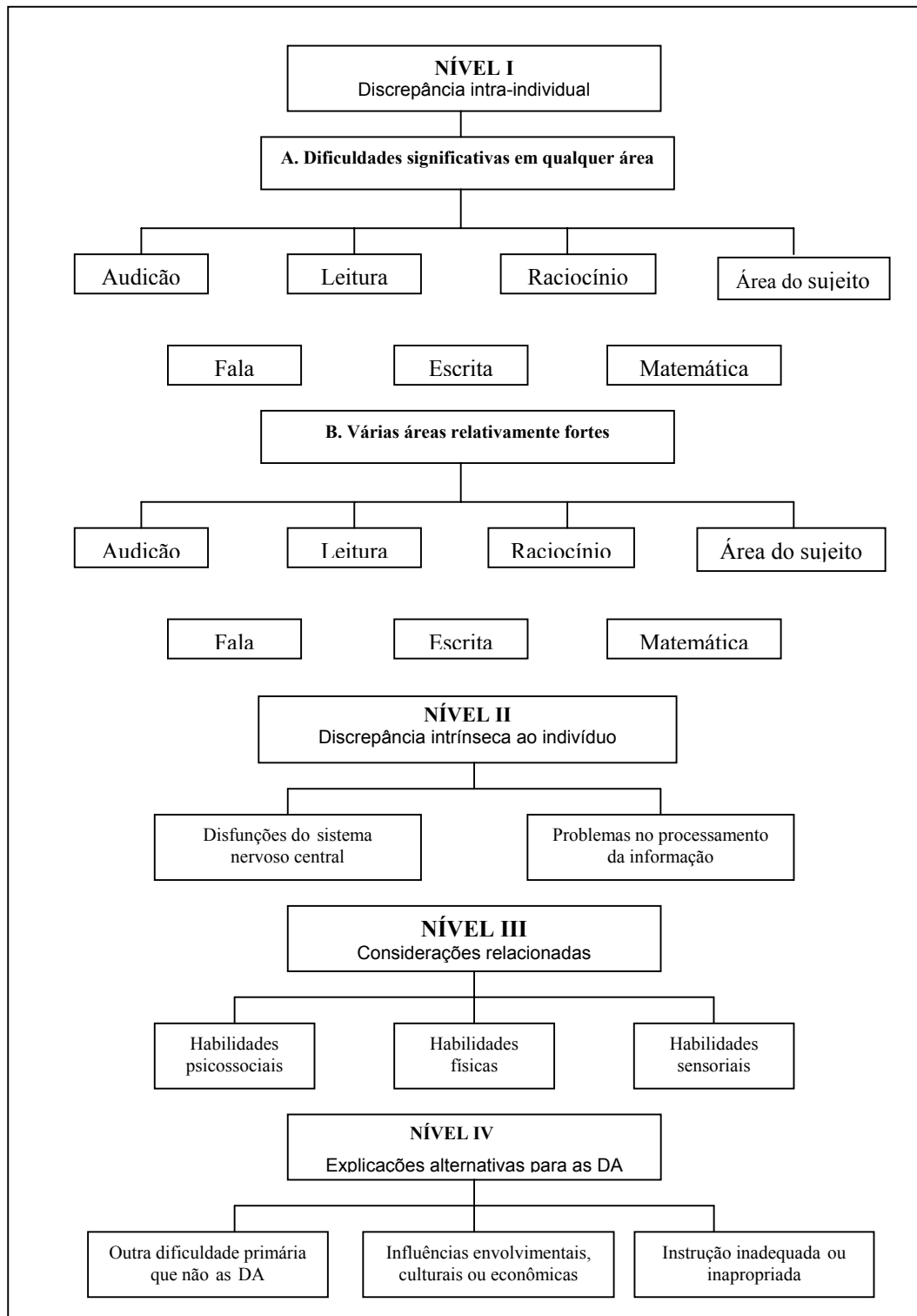
O nível III – Considerações relacionadas – envolve a identificação de limitações concomitantes em áreas tais como habilidades psicossociais, habilidades físicas ou habilidades sensoriais, as quais, que sendo elementos das DA, podem ser vistas como problemas que estão associados com elas.

Os mesmos autores afirmam que:

Embora um indivíduo possa ser identificado mesmo sem ter outros déficits relacionados, este nível tem dois importantes objetivos: 1) fornece a especificação de problemas adicionais que podem necessitar de ser tidos em conta quando da programação e planejamento da intervenção, e 2) identificar déficits que se relacionam com a determinação de explicações alternativas das DA identificadas no nível IV. (BRINCKERHOFF, SHAW & MCGUIRE, 1993 apud Cruz, 1999, p.64)

Assim, o nível IV – Explicações alternativas das DA – orientam-se para a tarefa crítica que é a determinação do fator de exclusão ou das explicações alternativas para as DA intrínsecas. Deste modo, os referidos autores sugerem que a aplicação deste nível fornece uma oportunidade para especificar uma dificuldade primária que não seja DA ou para especificar alternativas de explicações para déficits identificados nos níveis I e II.

Este quadro é muito completo em suas especificações, porém, na prática só poderá ser utilizado pelos especialistas da educação concomitantemente com profissionais da área médica, visto que algumas etapas só poderão ser realmente verificadas a partir de diagnósticos neurológicos.



Fonte: CRUZ, 1999, p.66

**Figura - 4 Definição operacional das DA**

## **2.5. Tipos mais comuns das DA**

Segundo Smith e Strick (2001, p.36), as crianças com DA, geralmente lutam com alterações nas seguintes áreas básicas “atenção, percepção visual, processamento da linguagem ou coordenação muscular”.

### **2.5.1. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**

É um quadro em que os impulsos cerebrais se dão numa velocidade muito acima do normal. Essa dificuldade soma aproximadamente de 3 a 5% da população escolar, conforme dados e estudos dos Estados Unidos (Smith et. al, 2001).

As conseqüências podem ser diversas, como a falta de atenção, impulsividade e agressividade. A criança que faz parte desse quadro tende a ser desorganizada, desleixada, desastrada, com isso recebe repreensões freqüentes, que prejudicam sua auto-imagem. É necessário tentar inverter esse círculo vicioso, reforçando a criança em pequenas atitudes positivas, para que perceba que é capaz de realizar coisas importantes e volte a acreditar em si, melhorando sua produção.

O déficit de atenção pode estar associado ou não a Hiperatividade. Ocorre predominantemente em meninos com início antes dos 7 anos. Muitas vezes há história de movimentos acentuados da criança intra-útero, distúrbios do sono no primeiro ano e excesso de movimentos aos 3-4 anos de idade. Na pré-escola e início do 1º ano há dificuldade de atenção para os conteúdos ensinados, não param na carteira, perdem a atenção frente a qualquer estímulo externo, são impulsivos, perdem o material, não se organizam nas tarefas, etc...

Estas dificuldades devem ocorrer na escola, no lar, no clube ou em qualquer outro ambiente. A intensidade é variável (leve, moderada, intensa), sendo indicado tratamento nos casos mais preocupantes.

A criança pode apresentar Dificuldade na Aprendizagem escolar (algumas vezes associadas a outras disfunções) ou distúrbio de conduta<sup>6</sup>.

Este quadro neurológico está relacionado às disfunções neuro-químicas (neurotransmissores) que ocorrem principalmente na Substância Reticular (no tronco cerebral) e gânglios da base. Assim, até 50% dos casos podem-se beneficiar com medicamentos estimulantes ou anti-depressivos.

Alguns indivíduos que usaram medicamentos quando crianças continuam precisando desses, a fim de darem o melhor de si quando adultos. “Ei, eu não acho que sou pior do que o cara que precisa usar óculos”, diz um veterano na universidade que toma Ritalin<sup>7</sup> todos os dias. “Ninguém gosta de tomar remédios, mas sem eles eu não teria feito o ensino médio e quatro anos de universidade.” (SMITH et. al, 2001, p.42)

O tratamento medicamentoso deve ser acompanhado de mudanças de conduta da família, escola e de outras pessoas do ambiente da criança. Apoio psicopedagógico e outras terapias (Psicoterapia, Fonoaudiologia) devem ser indicadas quando necessárias. A maioria das crianças com este transtorno não necessitam ser encaminhadas a educação especial, só em casos graves.

É importante não considerar toda criança Hiperativa como de causa neurológica. No diagnóstico diferencial, segundo Amaral (1992, Internet), deve-se considerar,

- 1) crianças normais “super ativas”, inteligentes sem dificuldade de aprendizagem e que exigem uma atenção especial da escola e da família. O professor, a mãe ou irmãos devem aprender a lidar com estas crianças, dando atividades extras durante a atividade escolar ou familiar.
- 2) Psicoses da Infância - crianças com pensamento desestruturado.
- 3) Síndrome de Gilles de La Tourette - Hiperatividade associada a tiques motores ou orais.
- 4) Crianças com deficiência visual ou auditiva, ou disfunção cerebral (dislexia, disortografia, discalculia). São crianças que não entendem o conteúdo escolar e se manifestam com Hiperatividade.
- 5) Crianças medicadas com antiepilépticas, antiasmáticos ou outros medicamentos que causam agitação psicomotora.

---

<sup>6</sup> O caso de Daniel relatado no capítulo 3 deixará mais claro este tipo de problema.

<sup>7</sup> Ritalin é o remédio indicado por médicos nestes casos.



## LISTA DE VERIFICAÇÃO DE SINTOMAS DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO HIPERATIVIDADE

Os déficits de atenção ocorrem com ou sem hiperatividade. Existem também crianças que são primeiramente hiperativas e impulsivas e têm menos problemas de atenção. De acordo com o manual mais usado pelos profissionais para identificação do TDAH, seis ou mais sintomas de qualquer das listas a seguir sugerem a presença do transtorno:

### Desatenção:

- com frequência deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras;
- com frequência, tem dificuldades em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- com frequência parece não escutar, quando lhe dirigem a palavra;
- com frequência, não segue instruções e não termina os deveres escolares e tarefas domésticas;
- com frequência tem dificuldades para organizar tarefas e atividades;
- com frequência, reluta em envolver-se em tarefas ou atividades ou evita-as (por exemplo tarefas escolares ou deveres de casa);
- com frequência, perde coisas (como brinquedos, tarefas de casa, livros, lápis);
- distrai-se facilmente com visões e sons irrelevantes;
- com frequência, apresenta esquecimento em tarefas diárias;

### Hiperatividade e Impulsividade:

- com frequência, retorce as mãos e os pés, remexendo-se na cadeira;
- com frequência, deixa a cadeira na sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que permaneça sentado (como mesa de jantar);
- corre e sob demasiadamente nos objetos em situações nas quais isso é impróprio;
- tem grande dificuldade em brincar em silêncio;
- com frequência, está “a mil” ou age como se “impulsionada por um motor”;
- fala excessivamente;
- com frequência, dá respostas precipitadas antes de as questões terem sido completadas;

- com freqüência, tem dificuldade de esperar sua vez;
- com freqüência, interrompe ou intromete-se nos assuntos de outros (intromete-se em conversas e brincadeiras).

Adaptado de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4ª ed. 1994. Washington, DC. American psychiatric Association.

Fonte: Smith & Strick, 2001, p. 39.

**Figura - 5 Lista de verificação de sintomas de transtorno de déficit de atenção hiperatividade**

### **2.5.2. Deficiência de Percepção Visual**

Alguns dos problemas mais comuns de aprendizagem estão relacionados a casos que podem estar associados a disfunção cerebral, casos em que as crianças são inteligentes, socialmente são normais e apresentam informações verbais adequadas. As suas dificuldades ocorrem em áreas específicas, por exemplo, uma incapacidade de identificar as letras e conseqüentemente as palavras. Uma área do cérebro não funciona, adequadamente, neste caso aquela responsável pela percepção e análise visual. O restante do cérebro está intacto.

Em estudos anátomo-patológicos alguns pesquisadores encontraram micro lesões no córtex cerebral (lesões microscópicas como alterações dos neurônios, das sinapses, etc...) que não são vistas nos exames realizados como o RX de crânio, Tomografia e Ressonância Magnética.

Esses indivíduos sofrem muito e, muitas vezes são confundidas com pessoas pouco inteligente, preguiçosa, desleixada, quando na verdade o seu impedimento não é intelectual, mas de execução.

O problema não é de visão, mas do modo como seus cérebros processam as informações visuais. Essas crianças têm dificuldades para reconhecer, organizar, interpretar e/ou recordar imagens visuais. Como resultado elas tem problemas para entender todo o espectro de símbolos escritos e pictóricos – não apenas letras e palavras, mas também números, diagramas, mapas, gráficos e tabelas. (SMITH et. al, 2001, p.42)

Geralmente são deixados de fora de jogos no pátio da escola, por serem incapazes de estimar velocidade e distância com precisão. Seu déficit é no córtex

cerebral direito, tem uma capacidade notavelmente fraca para estimar a passagem de tempo; é comum os pais queixarem-se que elas nunca estão prontas para ir a lugar algum.

Esses alunos podem beneficiar-se de uma tecnologia de apoio. Alguns relatos de pessoas que apresentam esse problema, deixam claro o quanto é importante o auxílio que o computador pode dar no seu dia-dia. Um jovem diagnosticado com esse problema e que faz uso da tecnologia para maximizar suas habilidades declara:

“Eu mal posso crer na diferença que um computador fez em minha vida. Ele aponta todas as letras na direção certa, endireita minhas margens e até mesmo corrige minha ortografia. Eu ainda cometo erros, mas, quando os corrijo, não preciso copiar a tarefa inteira. Eu detestava escrever; era tão difícil fazer com que tudo ficasse certo no papel, que apenas queria abreviar tudo e acabar logo com aquilo. Agora estou tendo as notas mais altas em inglês e redação de histórias e poemas, desde que comecei estudar”. (SMITH et. al, 2001, p.47)

#### **LISTA DE VERIFICAÇÃO DE SINTOMAS PARA DEFICIÊNCIA DA PERCEPÇÃO VISUAL**

É normal que as crianças exibam alguns dos sintomas desta lista. Uma dificuldade de aprendizagem pode ser possível, se muitos desses comportamentos estiverem presentes e se persistirem além da idade na qual esses erros são típicos:

Escrita:

- antipatiza com a escrita e evita aprendê-la;
- atrasos na aprendizagem da escrita;
- os trabalhos escolares são sujos e incompletos; muitas rasuras e apagamentos;
- dificuldade para recordar as formas das letras e dos números;
- freqüentes inversões de letras e números;
- espaçamento desigual entre letras e números;
- omissão de letras das palavras e de palavras das sentenças;
- cópia imprecisa;

- fraca ortografia (escreve foneticamente);
- não consegue localizar erros no seu próprio trabalho;
- dificuldade em preparar esboços gerais e organizar o trabalho escrito.

Leitura:

- confunde letras de aparência similar (b e d, p e q);
- dificuldade para reconhecer e recordar palavras que vê (mas pode pronunciá-las foneticamente);
- com frequência, perde-se durante a leitura;
- confunde palavras de aparência similar (preto e perto);
- inverte palavras (lê mala por lama);
- tem problemas para encontrar letras em palavras ou palavras em sentenças;
- fraca memória para palavra impressa (também para seqüência de números, diagramas, ilustrações, etc.);
- fraca compreensão das idéias principais e dos temas;
- dificuldade com conceitos matemáticos de nível superior.

Matemática:

- fraco alinhamento de problemas resulta em erros de cálculo;
- dificuldade para memorização de fatos da matemática, tabelas de multiplicação, fórmulas e equações;
- problemas para interpretar gráficos, diagramas e tabelas.

Problemas relacionados:

- confunde esquerda e direita;
- tem dificuldades para estimar a hora, para ser pontual;
- fraco senso de direção, demora para aprender o caminho correto em local novo;
- dificuldade para julgar velocidade e distância (interfere em muitos jogos; pode ser um problema ao dirigir um veículo);
- tem dificuldade para "chegar ao ponto"; perde-se em detalhes;
- não capta o humor e os sentimentos de outras pessoas (frequentemente, acaba dizendo as coisas erradas no momento errado);

- fraco planejamento e habilidade de organização;
- freqüentemente perde as coisas; não consegue localizar objetos “bem à sua frente”;
- antipatia por quebra-cabeças, labirintos ou outras atividades com um forte elemento visual;
- dificuldade para perceber estratégias que garantam o sucesso em jogos (pode não compreender o objetivo).

Fonte: Smith & Strick, 2001, p.43

**Figura - 6 Lista de verificação de sintomas para deficiência de percepção visual**

### **2.5.3. Deficiência de Processamento da Linguagem**

Sem dúvida, o maior número de estudantes identificados com problemas de aprendizagem são aqueles com dificuldade no processamento da linguagem. Esta deficiência geralmente está associada a problemas de Deficiência de Percepção Visual. Na bibliografia atual, principalmente das áreas da medicina, fonoaudiologia e psicologia esses problemas são indicativos de alguns tipos de distúrbios, que geralmente são pouco conhecidos por nomes específicos na escola, exceto a dislexia, que hoje já é mais comentada.

Muitas áreas do cérebro devem funcionar juntas para o processamento eficiente da linguagem, a maioria dos estudos tem ligado as dificuldades no processamento da linguagem a áreas com hipofuncionamento do córtex cerebral esquerdo, porém, recentemente tem-se discutido a importância do funcionamento do tálamo para que o processamento da linguagem aconteça:

O tálamo distribui informações dos ouvidos, dos olhos e dos outros órgãos sensoriais para diferentes áreas do córtex cerebral, como uma central telefônica. O córtex pré-frontal apenas recentemente foi associado a deficiências de leitura, e o papel que exerce no processamento da fala/dos sons ainda está sob investigação. (SMITH et. al, 2001, p.53)

Quando as deficiências de processamento de linguagem são leves, a fraca memória e a falta de organização podem, na verdade, ser mais óbvias na deficiência. A pessoa acometida de tal dificuldade sabe a informação e ela está lá em algum lugar de

seu cérebro, porém, como se fosse um arquivo de pastas sem nome, e desta maneira desorganizadas não servem para nada.

As crianças com dificuldades de processamento de linguagem sentem-se mais confortáveis em compartilhar atividades com colegas mais jovens, desta maneira driblam sua dificuldade de entender o que coleguinhas de sua idade falam. Por vezes, podem tornar-se tímidas, reservadas e silenciosas como resultado do medo de se expor.

Esses estudantes que apresentam dificuldades de encontrar palavras quando falam não se saem melhor quando escrevem. É comum o vocabulário deste aluno ser vasto, porém, na hora da escrita ele não conseguir expressar exatamente o que desejava.

Os professores não devem colocar ao serviço da seleção social, isto é, voltarem-se apenas aos que aprendem facilmente e têm bom ritmo. As crianças que dependem deles e cujo futuro se construirá fundamentalmente através da dedicação e competência do professor, são essas, que apresentam alguma interferência na aprendizagem. É na interação com essas crianças que o professor vai corresponder ao ideal do mestre, enfrentará dificuldades e a cada sucesso alcançado, saberá que valeu a pena ter insistido no potencial de seu aluno.

#### **LISTA DE VERIFICAÇÃO DE SINTOMAS PARA DEFICIÊNCIA DE PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM**

É normal as crianças exibirem alguns comportamentos desta lista. Contudo, um padrão persistente de muitos desses pode indicar uma dificuldade de aprendizagem.

Compreensão da fala e da linguagem:

- atraso para aprender a falar;
- não modula o tom de voz apropriadamente; fala em tom monótono ou muito alto;
- tem problemas para citar nomes de objetos e pessoas;
- utiliza uma linguagem vaga e imprecisa; possui um vocabulário pequeno;
- a fala é lenta ou sofre interrupções, usa mecanismos de “adiamento” verbal (“ah”, “hmm”, “você sabe”, “né”);
- usa uma gramática pobre;

- com freqüência pronuncia mal as palavras;
- confunde palavras com sons similares (como “frustrar” e “flutuar”, pode produzir híbridos, como “flustrar”);
- com freqüência, usa gestos com as mãos ou a linguagem corporal para ajudar a transmitir a mensagem;
- evita falar (especialmente na frente de estranhos, figuras representativas de autoridade ou grupos);
- é insensível a rimas;
- demonstra pouco interesse por livros ou histórias;
- não responde apropriadamente a questões (responde “segunda-feira”, quando lhe perguntam “Onde você estudou?”);
- com freqüência, não compreende ou não recorda instruções.

#### Leitura

- atrasos significativos para aprender a ler;
- dificuldade na citação de nomes e letras;
- problemas para associar letras e sons, discriminar os sons nas palavras, mesclar sons para formar palavras;
- dificuldade para analisar seqüências de sons; erros freqüentes de seqüência (como ler “sabe” como “base”);
- tenta “adivinhar” palavras estranhas, ao invés de usar habilidades de análise da palavra;
- lê muito lentamente, a leitura oral deteriora-se após algumas sentenças (devido ao declínio na capacidade para recuperar rapidamente sons na memória);
- a compreensão para o que está sendo lido é consistentemente fraca ou deteriora-se quando as sentenças se tornam mais longas e mais complexas;
- fraca retenção de novas palavras no vocabulário;
- antipatiza com leitura, evitando-a.

#### Escrita:

- as tarefas escritas são curtas e incompletas, freqüentemente, caracterizadas por sentenças breves, vocabulário limitado;
- persistem problemas com a gramática;
- erros bizarros de ortografia (não fonéticos); o estudante pode ser incapaz de decifrar a própria escrita;

- idéias nas tarefas escritas são mal-organizadas, não logicamente apresentadas;
- pouco desenvolvimento do tema; os estudantes estão mais propensos a escrever listas rápidas de pontos ou eventos do que oferecer detalhes ou desenvolver idéias, personagens ou trama;
- em testes é mais bem-sucedido em testes de múltipla escolha do que em ensaios ou preenchimento de espaços em branco.

Matemática:

- resposta lenta durante exercícios de matemática devido a problemas com recuperação de números da memória;
- dificuldade com problemas por extenso devido à fraca compreensão da linguagem;
- problemas com matemática de nível superior, devido a dificuldade com análise e raciocínio lógico.

Problemas relacionados:

- “faz uma salada” de mensagens telefônicas, entende mal o que é ouvido no rádio ou na TV;
- dificuldade com raciocínio verbal; pode entender todas as palavras no provérbio “Pedra que rola não cria limo”, mas ser incapaz de explicar o que isso significa; pode considerar difícil extrair conclusões lógicas;
- problemas para entender trocadilhos e piadas; pode não detectar gozações;
- dificuldade para fazer comparações e classificar objetos e idéias;
- dificuldade para recordar informações ou produzir fatos ou idéias, quando solicitado;
- dificuldade para apresentar uma história ou instrução em uma ordem lógica;
- tipos de problemas encontradas na aprendizagem da língua materna tendem a ser repetidos ao estudar uma língua estrangeira;
- dificuldade para iniciar ou manter uma conversa.

Fonte: Smith & Strick, 2001 p.49-50

**Figura - 7 Lista de verificação de sintomas para deficiência de processamento da linguagem**

Um forte aliado de alunos com dificuldades no processamento da linguagem são as novas tecnologias. Alguns computadores podem analisar materiais impressos e “lê-los” em voz alta. Os estudantes também podem “escrever” ditando em processadores de texto ativados pela voz.



Em grande velocidade são lançados no mercado *softwares* com novos aplicativos, oferecendo a todas as pessoas um leque de opções para colaborar com seus estudos, trabalho e lazer. A escola deve beneficiar-se destas tecnologias especialmente nos casos de DA.

#### **2.5.4. Deficiências Motoras Finas**

Encontrar alunos com dificuldades motoras finas é mais comum que se pode supor. Crianças que tem dificuldades em realizar várias atividades tanto em sala como nas recreações.

Qualquer tarefa que envolva desenho ou escrita é um sacrifício. Os alunos com este tipo de dificuldade não conseguem coordenar plenamente grupos de músculos em suas mãos. Essa dificuldade não tem impacto sobre sua capacidade intelectual, mas interferem no desempenho escolar porque prejudicam a capacidade de comunicação através da escrita<sup>8</sup>.

As crianças com problemas motores, geralmente são presenças indesejáveis em equipes nas recreações, isso ocorre porque muitas delas tem dificuldade em picar uma bola, usar um bastão, fazer uma cesta e outras atividades. Quando atrasam a equipe, esses alunos são taxados de preguiçosos, e de baixa inteligência.

Existe uma tendência a esses alunos com dificuldades motoras de sentirem raiva de si mesmos. Sentem-se derrotados, seus trabalhos são desleixados, seus cadernos inteligíveis.

As áreas cerebrais que controlam os movimentos das mãos e a boca estão relativamente próximas do córtex cerebral, e as crianças que têm problemas com a coordenação das mãos também, às vezes, têm problemas de articulação. Elas são duplamente frustradas em seus esforços para comunicarem-se e apresentam duplo risco para serem subestimadas intelectualmente. Os estudantes com deficiências motoras finas, entretanto, freqüentemente descobrem que seu sistema motor amplo não foi afetado. (SMITH et. al 2001, p. 56)

Essas dificuldades motoras finas ocasionalmente tendem a melhorar com o passar dos anos, contudo, a escola deve colaborar com alguns casos extremos e permitir o uso de gravador, para gravar as tarefas. Outra saída razoável seria fornecer cópias das atividades para que o aluno não sofra tanto com estas práticas.

---

<sup>8</sup> Um caso como esse está relatado no capítulo 4.

A digitação é uma habilidade que ajudaria estes indivíduos a melhorar seu desempenho na escola, mesmo porque, a medida que avançam em seus estudos a demanda crescente de comunicação exigirá cada vez mais a escrita.

### **LISTA DE VERIFICAÇÃO DE SINTOMAS PARA DEFICIÊNCIA MOTORA FINA**

Não raro, as crianças pequenas exibem muitos comportamentos desta lista. Porém, se os sintomas persistem ao longo das séries escolares, uma deficiência pode ser responsável:

Em casa:

- parece desajeitado e atrapalhado; com freqüência, deixa cair ou derramar as coisas, derruba os objetos;
- tem dificuldades para pegar e usar pequenos objetos, como peças de quebra-cabeças ou blocos de construções;
- tem problemas com botões, presilhas e zíperes ao vestir-se; considera muito difícil atar os sapatos;
- não tem sucesso com jogos e atividades que envolvem habilidades das mãos (“cama de gato”, lições de piano, basquete);
- apresenta fraca capacidade para colorir; não consegue manter-se dentro dos contornos do desenho;
- trabalhos de arte parecem imaturos para a idade (desenhos criados a partir da imaginação geralmente são melhores que esforços para copiar desenhos);
- dificuldade com o uso de tesouras;
- desajeitado ao segurar o lápis (pode segurá-lo de modo muito apertado ou muito frouxo);
- atrasos para aprender a escrever; a escrita é grande e imatura, as letras e os números são malformados;
- pode estar atrasado na aprendizagem da fala ou ter problemas de articulação.

Na escola:

- fraca caligrafia (desleixado, ilegível, pouco espaçamento, tamanho irregular das letras, nenhum estilo consistente, escapamento das linhas no papel);
- os papéis são descuidados (rasgados e amassados, com muitas rasuras, manchas e apagamentos incompletos);
- lentidão acentuada, esforço excepcional e frustração notados durante as tarefas

<p>escritas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- antipatiza com atividades de escrever ou desenhar, evitando-as;</li> <li>- os esforços de escrita são curtos e, com freqüência, incompletos;</li> <li>- o conteúdo/estilo das tarefas escritas é fraco (seu foco primário está sobre a obtenção de legibilidade);</li> <li>- os erros de cálculo são comuns, devido a numerais ilegíveis, amontoados e pouco alinhados;</li> <li>- em casos graves, dificuldades para aprender habilidades com o teclado.</li> </ul> <p>Fonte: Smith &amp; Strick, 2001 p.59</p>
--

**Figura - 8 Lista de verificação de sintomas para deficiência de coordenação motora fina**

## **2.6. As DA e os distúrbios**

As DA geralmente acontecem combinadas. Um aluno pode ter ao mesmo tempo dificuldades motoras finas e TDAH; também pode haver casos de alunos com dificuldades de processamento da linguagem e percepção visual. Neste aspecto é importante que seja lembrado que cada caso deve ser estudado individualmente, sem generalizações.

É extremamente difícil encontrar dois casos de DA iguais, o que torna a intervenção e identificação um desafio tanto na escola, como para os pais que acompanham a criança durante toda sua vida. Sobre esse ponto Smith et. al (2001,p.57), fazem o seguinte comentário:

Elas [as DA] têm um modo desanimador de apresentarem-se de diferentes formas à medida que o estudante progride em sua escolarização. Por exemplo, podemos dar um suspiro de alívio porque Susie finalmente aprendeu a ler, apenas para percebermos que sua ortografia é terrível. Quando a ortografia melhora, a professora de inglês da oitava série pode expressar desgosto por suas críticas literárias incoerentes. E, tão logo Susie aprende a escrever uma resenha docente, espera-se que ela o faça em espanhol – e memorize a tabela periódica, além de uma longa lista de datas da história americana. Dessa forma, os estudantes com dificuldades de aprendizagem geralmente necessitam de alguma espécie de auxílio durante todos os seus anos na escola, embora o tipo de auxílio necessário pode variar.

É bom que se pense sobre a “cura” das DA, como algo que infelizmente nunca poderá ocorrer, são problemas permanentes, que podem ser contornados com

estratégias eficazes, novas metodologias e consciência da própria pessoa quanto as suas limitações. O que se deve evitar é julgar algumas dificuldades que encontramos no caminho da alfabetização como sendo DA.

Mesmo as pessoas profundamente afetadas pelas DA, podem investir em suas potencialidades com atividades compatíveis com áreas que não estão comprometidas, e trabalhar em algo que lhes proporcione prazer.

A escola insiste em encaminhar alunos ao apoio pedagógico, um reforço escolar para alunos em dificuldades. O que geralmente ocorre é uma aversão ainda maior a escola, isso porque se está insistindo no erro do aluno e não concentrando-se em encontrar áreas em que ele tem um bom desempenho.

Os principais distúrbios, na realidade são quadros associados de várias dificuldades. Na escola esses distúrbios são conhecidos como Dificuldades de Aprendizagem e compõe-se principalmente das disfasias, dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e lesão cerebral.

### **2.6.1. Disfasia**

A criança pode ter dificuldade de expressão (disfasia expressiva) ou de compreensão (disfasia compreensiva). Há disfunção do lobo frontal na primeira área de Broca e do lobo temporal na segunda área de Wernick. Clinicamente o comprometimento é importante: são crianças que não elaboram frases, expressam as partes finais das palavras (“eta” por borboleta, “aço” por palhaço) com 3 ou 4 anos de idade. O atendimento fonoaudiológico deve ser precoce, nesta idade ou até antes. O risco de esta criança apresentar dislexia ou disortografia na idade escolar é muito grande.

Deve-se considerar que as “disfasias” são quadros preocupantes e graves, diferentes da “dislalia” ou “atraso simples da linguagem” em que ocorrem trocas simples e evoluem para melhora rapidamente. Com atendimento fonoaudiológico e se estiverem relacionados com falta de maturidade e fatores ambientais será facilmente superada.

Diferentes das disartrias, caracterizadas por voz arrastada, lenta, está relacionada à lesão na parte motora e não à área da linguagem leitura (dislexia).

### **2.6.2. Dislexia**

É uma dificuldade duradoura na aquisição da leitura. Para se constatar uma dislexia, é preciso descartar algumas outras situações que não devem ser confundidas. Segundo a Associação Brasileira de Dislexia<sup>9</sup> (ABD):

A criança não deve ter bloqueios emocionais que a impeçam de aprender; não deve ser nova demais para a alfabetização, isto é, exclui-se a imaturidade; deve ter tido pelo menos dois anos de escolaridade, com uma didática adequada. Isto significa que apenas aos 8-9 anos podemos afirmar que a criança é disléxica.

O quadro de dislexia pode variar desde uma incapacidade quase total em aprender a ler, até uma leitura quase normal, mas silabada, sem automatização. Surge em 7 a 10% da população infantil, conforme a ABD, independente de classe sócio-econômica, pois se exclui a didática deficiente.

O quadro básico é de uma criança que apresenta dificuldade para identificação dos símbolos gráficos. O distúrbio se encontra nas funções de percepção, memória e análise visual. As áreas do cérebro responsáveis por estas funções se encontram no lobo occipital e parietal, principalmente.

A criança disléxica não deve ser alfabetizada pelo método global, uma vez que não consegue perceber o todo. Precisa de um trabalho fonético e repetitivo, pois terá muita dificuldade na fixação dos fonemas. Necessita de um plano de leitura que inicie por livros muito simples, mas motivadores, aumentando gradativamente e só à medida que lhe for possível, a complexidade.

### **2.6.3. Disgrafia**

O termo disgrafia é a dificuldade parcial, porém, não a impossibilidade para aprendizagem da escrita de uma língua. Assim, de acordo com a divisão tradicional, a disgrafia se subdivide em: a 'disgrafia específica' ou propriamente dita, e 'disgrafia motora'. Na primeira delas não se estabelece uma relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e as frases. A isto se denomina

---

<sup>9</sup> Retirado da Internet: [www.abd.org.br](http://www.abd.org.br), acessado em 13/06/2002

simplesmente disgrafia. A segunda ocorre quando a motricidade está particularmente em jogo, mas o sistema simbólico não. A isto denomina-se discaligrafia, entendendo-a não somente como o resultado de uma alteração motora, mas também de fatores emocionais (restrição do eu, etc.), o que altera a forma da letra.

Os indicadores que se consideram para a disgrafia recebem os mesmos nomes que os indicadores de dislexia, apenas observa-se que na primeira estes ocorrem na escrita (inversão, substituição, translação, omissão, agregado, etc.) e, na segunda, na leitura.

Exemplos de alguns indicadores de Disgrafia<sup>10</sup>:

- Inversão de letras - ne x en; areonautas x aeronautas
- Inversão de sílabas - penvasa x pensava
- Inversão de números - 89 x 98; 123 x 213
- Substituição de letras - gogar x jogar; irnãõ x irmão
- Substituição de sílabas - ponta x pomba
- Substituição de palavras e substituição de números - menino x ninho; lindo x grande; 3225 x 325
- Casos especiais de agregado: - Por reiteração: quando se agrega uma mesma letra, sílaba, palavra ou número (passassada por passada).
- Por translação: pode ser prospectiva ou retrospectiva.
- Prospectiva: Ex: “toma tosopa” por “toma sopa”.
- Retrospectiva: Ex. “mea aproximei” por “me aproximei”.
- Omissão de Letras - tabém x também
- Omissão de sílabas - prinpal x principal

---

<sup>10</sup> Alguns destes dados foram retirados da Internet: [www.nib.unicamp.br](http://www.nib.unicamp.br) -acessado em 04/12/2001

- Omissão de palavras - por não voltar... x por favor, não voltar
- Omissão de números - 32 x 302
- Dissociação de palavra - ci ne x cine
- Contaminação de letras - fortese x fortes
- Contaminação de sílabas - sedeitou x se deitou
- Contaminação de palavras - haviaúma x havia uma
- Ignorância de uma grafia (dificuldade para evocar e representar uma grafia) - resíduo agráfico num sintoma disgráfico

O termo disgrafia motora (discaligrafia) consiste na dificuldade de escrever em forma legível. Os indicadores mais comuns da discaligrafia são: micrografia; macrografia; ambas combinadas; distorções ou deformações; dificuldades nos enlases; traçados reforçados, filiformes, tremidos; inclinação inadequada; aglomerações, etc.

A criança consegue falar e ler e as dificuldades ocorrem na execução de padrões motores para escrever letras, números ou palavras. Pode ocorrer defeito motor ou apenas na integração (neste caso a criança vê a figura mas não sabe fazer os movimentos para escrever as letras). Geralmente estas crianças são hipotéticas, desequilibradas, disárticas (fala lenta). Os graus de comportamento são variáveis.

Os casos em que ocorre um distúrbio importante da integração visual espacial e motricidade representam disfunção no lobo parietal e frontal. Quando há dificuldade apenas na produção de uma letra proporcional e legível a disfunção ocorre predominantemente no lobo frontal ou no cerebelo. Alguns autores chamam este último quadro de discaligrafia ou disgrafia motora. Esta situação não é um desleixo ocasional, e sim uma deficiência constante. Não se obtém uma produção mais adequada reprimendo-se a criança.

Deve-se comparar a sua própria obra, para obter um parâmetro da sua melhor produção. Este deve ser o objetivo a ser alcançado e não a perfeição, que para esse

aluno é inatingível. O professor deve trabalhar a conscientização do aluno para sua melhor performance e reforçá-lo positivamente sempre que a alcance.

#### **2.6.4. Disortografia**

A Disortografia muitas vezes acompanha a Dislexia, mas pode também vir sem ela. É a impossibilidade de visualizar a forma correta da escrita das palavras. A criança escreve seguindo os sons da fala e sua escrita, por vezes, torna-se incompreensível. Não adianta trabalhar por repetição, isto é, mesmo que escreva a palavra vinte vezes, continuará escrevendo-a erroneamente. É preciso trabalhar de outras formas, usando a lógica quando isso é possível, a conscientização da audição em outros casos, como por exemplo: em “s” e “ss”, “i” e “u” etc.

A disortografia pode ser observada na realização do ditado onde se apresentam trocas relacionadas à percepção auditiva. Por exemplo: F por V (faca/vaca).

Essa disfunção ocorre no lobo temporal. Na escrita espontânea (por redação, interpretação de textos lidos ou ouvidos) há também envolvimento das áreas visuais (lobo parietal e occipital).

#### **2.6.5. Discalculia**

Discalculia é a incapacidade de compreender o mecanismo do cálculo e a solução dos problemas. É um quadro bem mais raro e quase só acontece acompanhado de síndromes. O que ocorre com maior frequência é uma estruturação inadequada do raciocínio matemático, em função de uma didática inadequada e excesso de conteúdos.

A criança de primeira série não tem condições de operar sem o concreto e precisa estruturar demoradamente a construção do número e o raciocínio de situações problema. Se isto não lhe é permitido e lhe são exigidos logo números grandes e situações problema abstratas, ela não é capaz de compreensão e usa a estratégia da mecanização, que lhe impede a aprendizagem verdadeira.



A disfunção ocorre nos lobos parietais e occipitais.

### **2.6.6. Lesão Cerebral**

A lesão Cerebral afeta a criança como um todo. Pode ser sensorial, isto é, auditivo, visual ou mental. É um sério rebaixamento da capacidade intelectual ou ainda emocional grave, como Autismo ou Psicose.

No obstáculo sensorial a criança freqüentemente pode ser trabalhada em classe regular, mas o professor precisa receber orientação paralela de como atuar.

Sendo deficiência mental leve, também poderá ser trabalhada em sala de aula regular, mas necessitará também de um acompanhamento paralelo.

Se for uma deficiência mental moderada, ou um problema emocional sério, a criança deverá ser encaminhada a uma classe especial ou, se necessário, a uma escola especial.

O obstáculo global é diferente do funcional, no sentido de que afeta a criança como um todo e principalmente no caso da deficiência mental, a criança apresentará dificuldade em todas as áreas.

### **2.7. A atenção do professor**

O processo de letramento não se constitui em uma habilidade isolada, pertence a um processo lingüístico complexo, que acontece por volta dos 7 anos, no entanto, estabelecer idades é algo perigoso, porque diante de várias causas já vistas, isso pode ser retardado. Porquanto, esta habilidade aparecerá no decorrer dos anos do indivíduo.

O educador não pode arrogar-se ao direito de desconhecer ao menos os principais dificuldades, para estudar modos de agir quando elas aparecem. Convivemos com quadros bastante precários na educação do Brasil, muitas escolas não tem para onde encaminhar seus alunos, mesmo quando os problemas tem uma certa gravidade. Portanto, é muito importante conhecer sintomas e saber o que fazer em certos casos usando as ferramentas que se dispõe no momento, não deixando que a criança espere quatro, cinco anos para iniciar trabalhos que a ajudem.

Muitas são as saídas, porém nenhuma delas acontece sem ligação com o fator emocional. Fialho (2001, p.57), busca junto aos grandes cientistas da educação resposta a forma de aprender do ser humano e nos relata que,

Maturana sustenta que por trás de todo comportamento estaria um emocional. Piaget nos ensina que cognição e emoção são faces de uma mesma moeda. Pinker vai mais longe, concordando com Maturana e definindo-nos, não como animais racionais, mas guiados pelas nossas paixões.

### 3. METODOLOGIA

A primeira tentação do estudante é fazer uma tese que fale de muitas coisas. (...) quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se trabalha. (Humberto Eco)

A partir da revisão da literatura que embasou a fundamentação teórica-empírica referente ao objeto de estudo, delineou-se o encaminhamento metodológico mais adequado para realização da pesquisa.

A partir daqui será apresentada a metodologia utilizada para atingir os objetivos traçados, detalhando-se as questões de pesquisa, população e amostra, tipo de pesquisa, limitações e tratamento dos dados.

#### 3.1. Tipo de pesquisa

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo predominantemente descritivo e exploratório, portanto, de cunho qualitativo, que segundo Minayo (1998, p.22),

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.

Dessa forma, para conhecer e interpretar a realidade pesquisada, considerou-se a entrevista semi-estruturada como o instrumento mais viável, levando em consideração o alerta de Godoy (1995, p.28), quando afirma que:

A abordagem qualitativa enquanto exercício da pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Ainda segundo Godoy (1995, p.29), pesquisas de cunho descritivo exploratório vão tomando significado durante o processo, “partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação (podendo) o estudo qualitativo (...) ser conduzido através de diferentes caminhos”. Nesse sentido, o referido autor alerta para

levar em conta que documentos, de forma ampla, envolvem materiais escritos, dados estatísticos e elementos iconográficos, sendo que:

Tais documentos são considerados 'primários' quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou 'secundários' quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião de sua ocorrência. (GODOY, 1995, p.32)

O tipo de pesquisa, estudo de caso, segundo Godoy, tem sido bastante utilizado quando os pesquisadores buscam responder questões 'como' e 'quando' certos fenômenos ocorrem e sobre os quais não é possível exercer controle, pois estão expostos à vários fatores intervenientes, embora o foco de interesse sejam fenômenos atuais, como é o caso do estudo das Dificuldades de Aprendizagem que serão identificadas nos alunos das séries iniciais. Essa pesquisa também se caracteriza como um estudo multi-caso, o que não difere do estudo de caso, já que os alunos com Dificuldades de Aprendizagem que foram escolhidos pela amostra serão identificados e analisados individualmente.

Godoy (1995, p. 54) descreve a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; é descritiva; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são preocupação essencial do investigador e, os pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados.

Em virtude da opção da pesquisadora e do caráter descritivo ser eminentemente qualitativo para presente pesquisa, isso corrobora com que se quer investigar, já que se quer uma compreensão global do fenômeno Dificuldades de Aprendizagem e não somente um tipo específico. Para tanto, a análise qualitativa parece ser a que melhor se aplica neste caso, como salienta Godoy (1995, p.56), ao afirmar que “quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na busca da complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”.

### **3.2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Para delimitação do objeto de estudo será considerado o apontamento do professor de quais sejam os casos de Dificuldades de Aprendizagem em sua classe. O trabalho foi realizado com um professor de cada uma das quatro primeiras séries do ensino fundamental, para identificar a existência de alunos com traços de Dificuldades de Aprendizagem em suas salas de aula. Posteriormente foi organizando, segundo sua descrição, um estudo em relação a essas crianças.

Em análises mais detalhadas, entretanto, foi feito sondagens no ambiente escolar, bem como diretamente nas salas de aula onde esses professores possuem a regência, para que fossem identificadas as condições em que se dá o processo de aprendizagem das crianças. Também foi possível ter contato com esses alunos na hora das recreações para verificar suas reações nos demais ambientes da escola e em contato com outros professores.

É em seu seio familiar que a criança desenvolve suas habilidades de socialização, bem como conceitos que serão percebidos em todo o seu posicionamento social. Deste modo, a pesquisa seria falha se não levasse em consideração este aspecto.

Os pais das crianças selecionadas para um estudo mais detalhado foram ouvidos, alguns com visitas em seu próprio ambiente familiar, outros nas dependências da escola.

A população aqui considerada é composta dos alunos das séries iniciais que foram apontados pelos seus professores como vítimas das Dificuldades de Aprendizagem. Esperou-se encontrar um número estimado entre 15 a 30% do total de alunos, assim indicados pela bibliografia. Realmente este número pode ser confirmado, variando de 20 a 35% de alunos em dificuldades de aprendizagem em cada sala de aula.

Em relação às pessoas que compõem a direção, coordenação e especialistas (orientadores pedagógicos) da escola, foram indagados frente a esta problemática que

é apresentada no decorrer da pesquisa, levando em consideração as recomendações de Triviños (1992, p.84) , que delinea algumas condições básicas que devem ser consideradas no processo de escolha de um bom informante, que segundo ele será:

Alguém influente na comunidade, estar envolvida com o fenômeno que se pretende estudar, conhecer ampla e detalhadamente as circunstâncias em estudo, ter disponibilidade adequada de tempo para participar das entrevistas e encontros e ter capacidade de expressar o que sabe sobre o fenômeno em estudo.

### **3.3. Coleta e tratamento dos dados**

Os dados coletados foram de dois tipos: primários e secundários. Os dados secundários foram obtidos na bibliografia geral disponível sobre o assunto. Já, os dados primários foram coletados diretamente junto a Unidade Escolar, através dos alunos selecionados na amostra, professores e pais.

Para coleta dos dados optou-se por elaborar roteiros distintos de entrevista semi-estruturada (apêndice – D), com questões abertas, para facilitar a seqüência e a adequação do assunto em caso de desvio do eixo da pesquisa. Porém, teve-se a consciência que no decorrer das entrevistas surgiram dúvidas não previstas, no entanto, relevantes para o assunto em questão.

O roteiro dirigido aos professores contou inicialmente com dados em relação à turma de alunos de cada um: número de alunos, número de meninas e meninos, de onde vem, idade média da turma. E dados em relação ao professor: anos de magistério, grau de instrução, cursos realizados sobre o assunto, sua visão frente o problema. Posteriormente foram recolhidas informações de ordem mais específica em que a pesquisadora indagou a respeito dos alunos que o professor percebe uma dificuldade maior em realizar os trabalhos em sala de aula.

Após este primeiro contato iniciaram as visitas para observação dos alunos no ambiente escolar. Durante esta etapa também se pretendeu ter contato direto com o aluno, para esclarecer questões previstas no roteiro (apêndice – D), dentro e fora da sala de aula, porém, no ambiente escolar. Os pais destes alunos selecionados para

amostra forma entrevistados em visita a suas residências e em alguns casos na própria escola. Os dados foram tratados pelo método qualitativo, utilizando a análise de conteúdo como técnica de análise.

A apuração da análise do conteúdo das entrevistas orais foi em forma de elaboração de uma síntese das entrevistas, ou seja, uma matriz de análise e posteriormente a elaboração do texto analítico com análises conclusivas de cada sujeito entrevistado, porém, este texto foi desenhado ao longo do contato com o entrevistado no desvelamento do estudo.

O uso do computador apareceu durante o estudo de caso. O contato com alunos necessitava de um instrumento que prendesse a atenção da criança para que ela se sentisse à vontade em conversar com a pesquisadora. Cumprindo esta função o computador entrou em cena em alguns casos estudados e foi de grande importância.

Foi possível através desta investigação fundir as dificuldades encontradas em três categorias: os alunos que realmente apresentam Dificuldades de Aprendizagem, os alunos que a escola rotulou como sendo Dificuldades de Aprendizagem e aqueles alunos cujo problema não pode ser ainda definido por diversos fatores que serão tratados no capítulo três.

### **3.4. Limites da pesquisa**

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas de forma paralela a seus resultados. Entre estas, destacaríamos as seguintes:

A pesquisa está relacionada às próprias limitações do método de pesquisa empregado, o estudo de caso com análise qualitativa descritiva. Se por um lado este método possibilita a investigação mais aprofundada, é impossível generalizar as conclusões obtidas além da instituição pesquisada, apesar de fazer-se uma análise em profundidade de determinados aspectos inerentes às Dificuldades de Aprendizagem, ficando, portanto, seus resultados limitados à abrangência do estudo, que se restringe

à realidade da cidade de Florianópolis, em uma escola da rede estadual. Contudo, guardando a devida cautela, é possível considerar os resultados desta pesquisa em relação a outras escolas com características semelhantes, mesmo porque a pesquisa qualitativa permite fazer induções.

Apesar da relevância do problema que motivou este estudo, razões de ordem técnica podem causar restrições ao estudo. Um dos fatores limitantes a considerar, refere-se a falta de indicadores e a dificuldade de encontrar trabalhos recentes publicados no Brasil. Além de limitações de ordem temporal da pesquisadora impediram que o mesmo fosse ampliado a número maior de instituições. Os dados e, por consequência, os resultados desses estudos somente são aplicáveis à atuação da Escola pesquisada.

Apesar dessas limitações, dada a carência de intervenções eficazes a respeito das Dificuldades de Aprendizagem, acredita-se que os objetivos puderam ser alcançados. Também os resultados obtidos foram considerados como uma aproximação do fenômeno, cujo conhecimento poderá e deverá ser aprofundado em novas e mais abrangentes investigações, já que o objetivo de qualquer pesquisa é abrir novos horizontes.



## 4. OS ALUNOS PROBLEMA E A ESCOLA PROBLEMA: AUSÊNCIA DE OLHARES

Competência em educação é mobilizar um conjunto de saberes para solucionar com eficácia uma série de situações. (Philippe Parrenoud)

### 4.1. A pesquisa na escola

As estatísticas das DA nas escolas brasileiras, são na verdade uma aproximação da realidade e indicam uma incidência de 15% a 30% de DA dentre os alunos matriculados, segundo Antoniuk<sup>11</sup> (2000), e variando entre 3% a 7,8%, nos Estados Unidos segundo o *U.S. Department*<sup>12</sup>.

Nas quatro turmas de 1ª a 4ª série pesquisadas, o resultado obtido foi alarmante, em média de 20% a 35% dos alunos destas séries foram apontados pelos professores como alunos em risco de fracasso educacional resultante de alguma dificuldade.

As DA podem causar evasão escolar, já que o aluno desmotivado e com muitas experiências de fracasso tenderá em abandonar o ambiente hostil que lhe causa sofrimento. Os indicadores de evasão escolar são facilmente encontrados no Brasil, o que não ocorre com as DA.

Segundo a Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina, em média 5% das crianças e adolescentes matriculados na Rede Estadual de Ensino simplesmente abandonam a escola. Ainda segundo dados divulgados no caderno do Projeto Apóia<sup>13</sup> da CEE de Santa Catarina, de 100 criança matriculadas na 1ª Série do Ensino Fundamental, somente 57 completam a 8ª série.

Assim, por exemplo, somando os alunos de ensino fundamental das escolas estaduais, municipais, particulares e federais, em números absolutos, **em 1992**,

<sup>11</sup> Dado obtido através de artigo publicado no site: [www.pedagosite.hpg.ig.com.br/dificuldades.hym](http://www.pedagosite.hpg.ig.com.br/dificuldades.hym), acesso em 03/06/2000

<sup>12</sup> Dados obtido através de site da Internet: [www.kidsourse.com/schwab/developing.reading.skills.html](http://www.kidsourse.com/schwab/developing.reading.skills.html) - acesso em 05/07/2002

<sup>13</sup> Apóia: Programa de Combate à Evasão Escolar

**matricularam-se na 1ª série 153.353 crianças, mas oito anos depois, no final de 1999, somente 78.034 concluíram a 8ª série.** Como a repetência de uma maneira geral não pode ser considerada, pois em virtude dela qualquer turma tanto perde quanto ganha alunos, pode-se afirmar que em 8 anos o **abandono escolar foi de 75.319 crianças, correspondendo a 49,11%.** Que qualidade de vida terá no futuro esse contingente de pelo menos 500.000 (meio milhão) em oito anos? **Que tipo de cidadãos estamos preparando? Que profissionais terá a sociedade brasileira? Que mão-de-obra terão as nossas empresas, dada a necessidade de lidar com tecnologias sempre sofisticadas?** (CEE, 2001, p.7)

Esses dados não especificam motivos pelos quais os alunos não chegaram à oitava série, porém, problemas de aprendizagem associados a quadros de descaso por parte da escola e da família podem ser pistas da desmotivação de alguns alunos não prosseguirem os estudos.

Como já se apresentou no capítulo anterior, no estudo detalhado de alguns casos, os escolares foram divididos em categorias, ficando assim dispostos: alunos que realmente apresentam DA, alunos que a escola rotulou como sendo crianças com DA e alunos que devido ao pouco tempo de escola não se pode dizer se são ou não casos de alunos com DA específicas, ou apenas estão em fase de adaptação.

As DA encontradas nesta escola foram: Dificuldades de leitura, escrita, em matemática, agressividade, hiperatividade, timidez, alunos com lesão cerebral, um aluno autista, dificuldades motora, problemas de dicção.

As DA mais apontadas pelos professores foram: os problemas de leitura, escrita e matemática unidos a quadros de agressividade e hiperatividade, timidez, falta de atenção e coordenação motora. Esse resultado vem ao encontro do que a bibliografia aponta, enfatizando que o aluno com Dificuldades de Aprendizagem geralmente sofre de uma combinação infeliz, pois sua dificuldade não se dá isoladamente mas sim entrecruzada e combinada.

Para o estudo detalhado deu-se preferência aos alunos que apresentavam dificuldades mais comuns de se detectar nas séries. É importante frisar que os casos descritos a seguir não são os mais graves da escola, e os alunos não foram indicados pelos professores, mas sim, foram escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora.

## 4.2. Alunos que realmente apresentam DA – 1ª categoria

### 4.2.1. O Caso Andréia<sup>14</sup>

Andréia<sup>15</sup> é uma menina de 9 anos repetente de 1ª série, segundo descrição da professora, não escreve nem o próprio nome, não desenha, tem dificuldades para recortar, pintar, enfim, todas as atividades que envolvam habilidades motoras estão comprometidas. A história de insucesso também se repete com seu irmão André<sup>16</sup> de 10 anos, hoje repetente de 2ª série, ambos com suspeita de problemas neurológicos embora não exista na escola nenhum diagnóstico que comprove essa suspeita. São crianças alegres e têm um bom relacionamento com o grupo, apesar de muitos coleguinhas estarem rejeitando as presenças dos mesmos em grupos, alegando que o trabalho atrasa. Essas crianças vivem com os pais em um morro de Florianópolis, fazem parte da camada social desfavorecida. A mãe é jovem, porém, doente. Relatou na entrevista que teve muitos problemas na gravidez dos dois filhos, passando de cama praticamente os nove meses de gestação. A família possui pouca estrutura para ajudar os filhos com tarefas, são analfabetos e demonstram estar preocupados com o baixo rendimento dos filhos, pois gostariam que eles tivessem melhor sorte na vida. A escola pouco tem feito para minimizar o problema dos irmãos, possuem informações desconhecidas a respeito da família e todas as declarações foram baseadas em deduções. A professora é taxativa, quer um psicólogo pois não sabe o que fazer com Andréia, a orientação acha que a professora criou uma resistência a criança e pensa em trocá-la de sala. Os pais não sabem o que se passa na escola, mas demonstraram interesse em ajudar contando com uma prima que mora na casa ao lado e está cursando o Ensino Médio.

---

<sup>14</sup> Parte deste relato foi apresentado pela autora em forma de artigo no Fórum de Informática Aplicada a Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, na UNIVALI – Itajaí – SC em 27/08/2002.

<sup>15</sup> Os nomes de todas as crianças que aparecem no relato foram trocados para preservar a identidade dos sujeitos.

<sup>16</sup> Este caso será tratado especificamente ao longo deste capítulo.

Em um primeiro relato das dificuldades dos alunos a professora da Andréia comentou o seguinte em relação a menina:

Problema de família. Eu sempre chamava a família e ninguém vinha, até que veio um primo de 16 anos e disse que o pai trabalha o dia todo e a mãe está de cama em fase terminal de câncer, mas não resolve, encaminhei para orientação, minha turma 100% mora no Morro. Na família são uns amores entre eles, não é uma família que vive se pegando no pau, eles se dão bem.

Em uma visita a casa da menina pode-se saber mais alguns detalhes sobre a criança. A mãe tem 32 anos e está doente, porém, não em fase terminal, encontrava-se sentada dentro do barraco enquanto uma tia lavava a sua louça, pois segundo ela, tinha feito quimioterapia no dia anterior o que a deixava um pouco tonta. Tudo estava muito limpo e organizado.

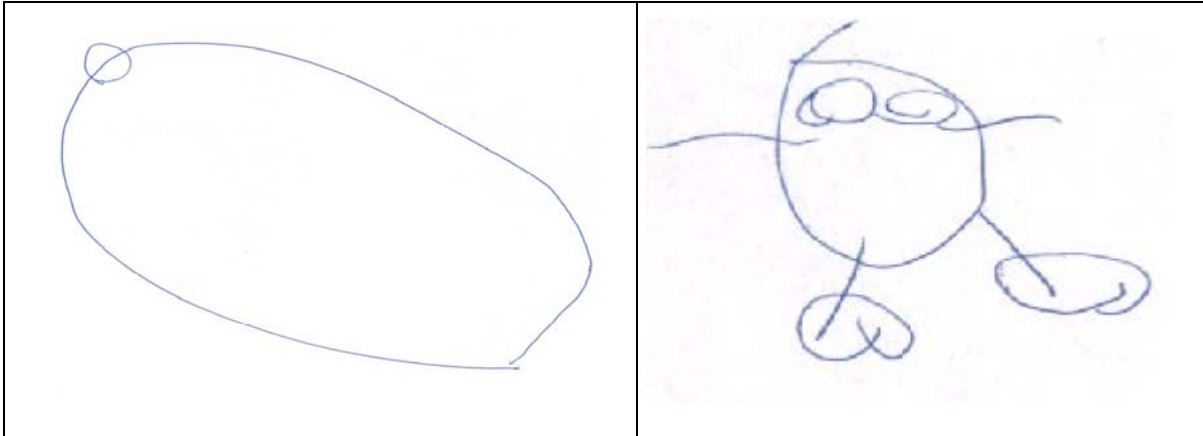
Foi falado bastante sobre seus filhos, e quando perguntada sobre o futuro deles, a mãe apontou para uma fresta do barraco de onde podia-se ver as pontes de Florianópolis e o centro (uma bela imagem), e disse: “espero um dia ter lugar para os meus filhinhos ali naquele mundo, mas para isso eles tem que ler, eu sei que eles não lê ainda, assim vai ser difícil”.

Para ilustração da produção de Andréia durante as aulas, as figuras abaixo exemplificam como tem sido seu desempenho. Na figura 10, Andréia desenhou a representação de uma casa. Na figura 11, foi solicitado que Andréia desenhasse ela mesma, e em seguida, na figura 12, uma boneca. Na figura 13, vemos três letras, é assim que Andréia escreve seu nome<sup>17</sup>.

Seus trabalhos não são pintados, ela tem uma dificuldade significativa em fazer um círculo, e muitos dos desenhos que foram solicitados que fizesse ao longo da pesquisa a menina recusou, demonstrando ter uma barreira muito grande em trabalhar com papel e lápis.

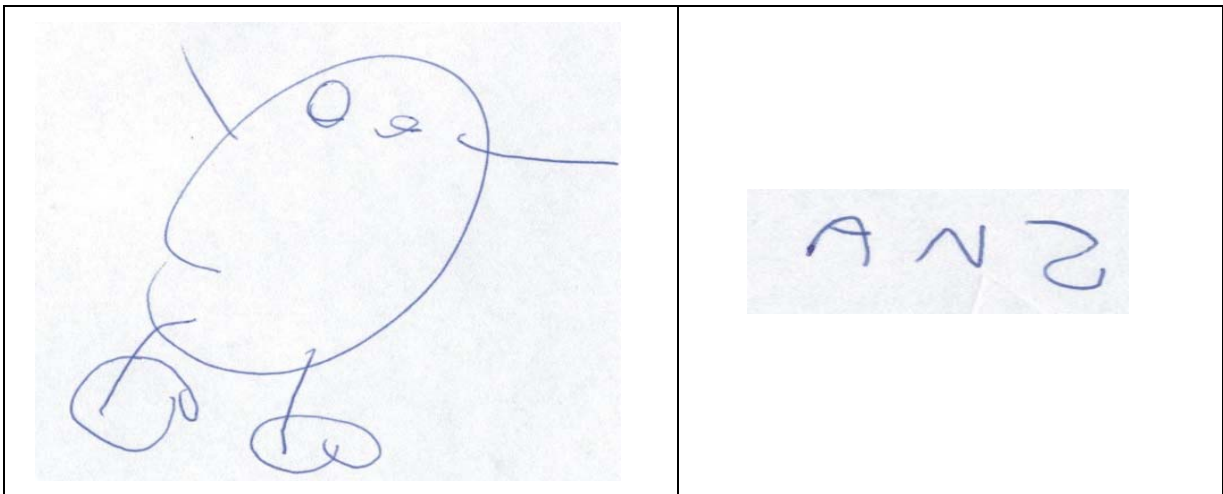
---

<sup>17</sup> Foi possível colocar este exemplo, pois o nome real e este fictício são semelhantes.



**Figura - 10 Representação gráfica de uma casa (à esquerda)**

**Figura - 11 Representação gráfica de sua auto-imagem (à direita)**



**Figura - 12 Representação gráfica de uma boneca (à esquerda)**

**Figura - 13 Representação do nome (à direita)**

Para Luria (1992, p.143), “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Ainda ressalta, no mesmo parágrafo, que:

As origens deste processo remontam há muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podendo até mesmo dizer que quando a criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

O que dizer de Andréia. Estas destrezas ao certo não foram desenvolvidas no mesmo ritmo que as crianças com desenvolvimento normal de sua idade. Alerta-se

que estes desenhos são apenas um elemento de exemplificação, porém, muitas outras evidências remetem a uma visão mais delicada de seu caso.

É possível encontrar pessoas que em idade adulta não gostam de desenhar, tem dificuldades em pintar, porém, é mais um esforço voluntário em decidir por não desenhar, do que realmente uma barreira interna.

A pesquisadora submeteu Andréia a algumas atividades baseadas em experiência de Piaget & Inhelder<sup>18</sup> com crianças de 2 e 7 anos. A decisão por esta atividade veio em primeiro lugar pela preocupação demonstrada na fala da professora:

Repetente, não sabe nem desenhar, problema visual, motor, eu fiz uns testeinhos superficiais, até porque eu sou leiga, ela não vê, mas não justifica tanta defasagem, se pedir para ela fazer uma bola ela não sabe. É a menina que mais me angustia em questão de aprendizagem, porque ela chora e diz: “professora eu não sei fazer”. Eu fiz crachá, ela não sabe nem achar, já escrevi pequeno grande o nome dela ela não sabe, só a primeira letra, não copia nem um quadrado e uma bola, ela se relaciona bem, é tranqüila, não é agressiva, mas a turma de alguma maneira já a excluiu. Assim, ela vem mostrar o caderno: “professora eu já acabei de copiar”, e os alunos dizem: “professora, mas ela não sabe fazer nada, ela não sabe nem fazer uma letra”, e eu digo que ela já terminou para ajudar, ela é o problema que mais me aflige, não é só cognitivo.

A atividade proposta foi a seguinte: com algumas representações de figuras planas como triângulo, retângulo e quadrado, a pesquisadora pediu para menina o nome daquelas figuras, ao que Andréia respondeu corretamente apenas o quadrado.

Como a habilidade motora estava muito prejudicada e uma tentativa de representação através de desenho seria difícil, seguindo o exemplo de Piaget et. al., foi solicitado que Andréia representasse as mesmas figuras com palitos de fósforo.

A técnica permite, com freqüência, melhor julgar intenções representativas do sujeito, mas ela tem inconvenientes: se o número de fósforos corresponde termo a termo os dos lados, há sugestão, se ultrapassa, a dificuldade de composição excede ordinariamente a da representação gráfica. (PIAGET & INHELDER, 1993, p. 70)

Tomando este cuidado, foi oferecido a Andréia uma caixa de palitos para que ela escolhesse com quantos iria trabalhar.

---

<sup>18</sup> Para conhecer melhor estes testes consultar: A representação do espaço na Criança, 1993.

A seqüência foi a seguinte: mostrava-se a figura e retirava para que ela memorizasse a forma e depois representasse com palitos. Todas as tentativas foram corretas, o que de uma maneira simples demonstrou que ela consegue memorizar e representar o espaço. O problema visual descrito pela professora está fora de cogitação.

A atividade deixou um pouco mais claro, que talvez a barreira maior neste caso seja justamente a coordenação motora fina de Andréia, necessárias para escrita.

#### **4.2.1.1. O contato com o computador**

Neste ponto aparece o computador como instrumento de trabalho para perceber a existência de algumas habilidades dessa aluna que nunca foi considerada especificamente<sup>19</sup>.

O computador é tratado como instrumento pois julga-se que o elemento mediador seja justamente o pesquisador, que auxiliava a criança em sua atividade.

Para que as estratégias funcionem como mediadoras de aprendizagem, é imprescindível que o professor que as planeja e organiza esteja imbuído de uma nova perspectiva para seu papel: o de ser, ele mesmo, um mediador pedagógico. Caso contrário não conseguirá nem planejar nem orientar a execução das técnicas como mediação pedagógica. (MORAN et.al. 2000,p. 167-168)

Quando Andréia ficou na frente de um computador pela primeira vez demonstrou algumas potencialidades que até então a escola não havia percebido. Foi solicitado que ela sentasse em frente a máquina, ao que prontamente atendeu, arrumando rapidamente a cadeira na posição ideal e já começou a bater no teclado.

Após a apresentação de alguns comandos do editor de texto, solicitou-se que Andréia escrevesse seu nome. Andréia no início segurava na tecla o que repetia

---

<sup>19</sup> No capítulo III se esclarece como surgiu o uso do computador nesta pesquisa, página 69.

muitas vezes a letra, mas após duas tentativas “erradas” já estava familiarizada com esse novo instrumento.

No computador, o erro pode não ser “fracasso” e sim exigir reflexão/busca de outro caminho; “erro construtivo. O erro pode conduzir à produção de uma nova situação, muitas vezes mais interessante do que a inicialmente proposta (‘erro criativo’). O erro é menos frustrante ao ser apontado pela máquina e não pelo professor. Muitas vezes quem aprende aparentemente causa o erro é o computador e não o sujeito, facilitando assim a colaboração da frustração e a revisão do caminho percorrido. (WEISS, et. al, 1999, p. 89-90)

Andréia escreveu seu nome, escreveu os numerais e após ser inserido o desenho de uma tartaruga, a menina, com ajuda da pesquisadora, encontrou as letras que compunham o nome do animal.

A alegria tomou conta de Andréia, uma experiência de sucesso em um exercício tão simples que sequer utilizou-se de um *software* atrativo para crianças na idade dela.

É importante frisar que o tamanho da fonte inicialmente foi a 20, após a familiarização da criança, a fonte foi reduzida para 12. Andréia continuou acompanhando normalmente. Mais uma vez pode-se notar que seu problema não é de visão.

Essa criança poderia ser melhor trabalhada com o auxílio do computador, pois sua história de problemas relacionados ao caderno, lápis e borracha estariam fora deste outro universo. Existe um mito entre alguns professores de que a criança precisa escrever para ler, uma forma linear de perceber o processo de alfabetização. Neste caso específico, o professor poderia estimular a menina para que aprendesse a ler no computador e após muitas experiências felizes com a informática passaria a um trabalho de escrita no caderno ou em conjunto caderno e computador.

No final da atividade, a menina foi deixada a vontade na frente da máquina. Reescreveu seu nome, os numerais sempre falando enquanto realizava as atividades, o que parece ser natural e espontâneo para ela falar enquanto age:

(1) A fala na criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para solução do problema em questão. (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire



na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VYGOTSKY, 1991, p.28)

Fala de Andréia enquanto trabalha:

Agora vou fazer o A ... nossa por que que tem um monte de um aqui . . . deixe eu ver, acho que essa letra tem no meu nome.. viu que todas as letras estão deste lado aqui . . .

Referiu-se a muitos numerais um, por ter observado o comando F1 e os numerais que compõe a calculadora no teclado. Também comentou sobre o lado esquerdo do teclado onde concentrava-se em maior número as letras que compõe seu nome.

Vários autores, como Sara Pain, Alicia Fernández, Maria Lucia Weiss, chamam atenção para o fato de que a maior percentual de fracasso na produção escolar, de crianças encaminhadas a consultórios e clínicas, encontram-se no âmbito do *problema de aprendizagem reativo*, produzido e incrementado pelo próprio ambiente escolar. (WEISS et. al, 1999, p.46)

Para as autoras supra citadas,

A Informática Educativa pode funcionar como recurso de prevenção a tais problemas, através de uma metodologia adequada, em que as atividades permitam a troca social, a estimulação psicomotora e o crescimento cognitivo. (WEISS, 1999, p.47)

Claro que o trabalho foi restrito pelo fator limitante do tempo de que se dispunha, porém, nestas poucas investidas foi possível verificar o quanto as crianças em dificuldades podem ter experiências de sucesso usando o computador.

Ao socializar as experiências com a professora, pode-se notar que ela ficou impressionada, sem acreditar que realmente tivesse sido sua aluna que participou deste trabalho.

Mais tarde após as investigações e entrevistas terem sido realizadas, a Orientadora Educacional da escola foi comunicada do caso. Imediatamente sua reação foi de tirar a aluna da professora atual e passa-la para outra turma. A pesquisadora comentou que isso poderia complicar mais, considerando que Andréia demonstrava muito carinho pela professora. Sugeriu-se um trabalho paralelo com esta menina no computador, tentando alfabetizar Andréia de uma maneira diferente.

Semanas após este diálogo, a pesquisadora foi informada que a OE trocou Andréia de sala. A reação da professora, que já era de se esperar, foi de muita tristeza. A escola transferiu o problema para outra professora e pouco considerou o trabalho desenvolvido com Andréia durante a pesquisa.

#### **4.2.2. O Caso André**

André é irmão de Andréia, tem 10 anos e está repetindo a segunda série. Sua primeira série foi muito difícil, passaram sete professoras durante o ano e nenhuma queria a turma alegando que nenhum aluno aprendia. André tem problema de visão, usa óculos e mesmo assim tem que sentar sempre na primeira carteira para poder ver o que está na lousa. Durante as aulas parece desatento. Tem dificuldades na escrita e leitura, o que tenta escrever apresenta erros. Segundo sua professora, André tem uma miopia muito grande, como se tivesse tido uma doença, relatou que precisa de acompanhamento se quiser ir para frente. É tímido, mas uma criança alegre. É responsável por trazer e levar a irmã da escola para casa. Sua mãe, que está muito doente, diz que ele é alegre em casa e sempre está com os livros e cadernos da escola, mas, que tem problema de visão grave e deveria ter trocado os óculos há algum tempo, mas não há dinheiro para isso. André é o filho mais velho do segundo casamento de sua mãe, tem mais dois irmãos, um rapaz que vive com avó em outra cidade, filho do primeiro casamento da mãe, e a irmã de 9 anos que está na primeira série. André ainda não lê sem a ajuda da professora, o que tenta escrever geralmente apresenta erros ortográficos. Em matemática, André também não tem tido grandes progressos, não consegue fazer operações de subtração, divisão e multiplicação, apenas consegue realizar operações fáceis de adição. Na sala de aula fica sempre muito sozinho, os amigos pouco procuram André para comentar atividades, trocar informações sobre algum exercício. Na educação física André tem medo de se soltar, fica sempre muito na defensiva, não demonstra gostar muito das aulas. No recreio brinca um pouco com os

colegas, fica um pouco com a irmã e divide seu lanche com ela. A escola nunca fez nada por ele, nunca encaminhou a oftalmologista, a um psicólogo. Na verdade a orientadora não conhecia nada do caso de André.

Após conhecer a história de André e ter um contato com o menino chegava a hora de conhecer sua família, tentar saber mais de sua vida através das pessoas mais próximas. O lugar onde o menino mora é muito perigoso, as pessoas da escola são muito receosas em subir o morro, então, tentou-se trazer os pais até a escola por várias vezes sem nenhum sucesso.

Conhecendo um primo seu da sétima série, solicitou-se a ele que indicasse o caminho até a casa do menino. Seguiu-se até o morro de carro e de uma altura em diante só seria possível passar a pé. Em meio muitos barracos chegou-se até sua casa, um barraco muito humilde e limpo.

O menino estava sentado no degrau da porta de sua casa com os cadernos da escola. Poderia-se supor que aquilo fosse um teatro para impressionar as pessoas da escola, demonstrando que ele estudava em casa, porém, ninguém sabia da visita.

André não tinha ido a escola aquele dia, apesar de nunca faltar. O menino estava machucado, havia caído da escadaria precária que leva até sua casa e estava com o rosto inchado. A mãe ficou com medo que os colegas e as professoras pensassem que ele tivesse apanhado, e não o mandou para o colégio, segundo ela André sempre cai, devido seus problemas de visão.

Durante toda conversa foi possível perceber a preocupação da mãe com o desempenho dos filhos no colégio.

Eu sei que eles são fracos, que ele não lê ainda, eu vejo aqui em casa. Eu não posso fazer nada, também não sei lê, e o pai dele sabe só prá se virar. Eu sempre tô falando: “André tem tarefa”, eu até digo para prima deles que tem mais estudo e gosta deles que ela pode ajudar, mas ele sempre fala que não tem. Eu não sei o que fazer. Brigar eu não brigo, eles já sofre demais professora, meus filhos sofre, a gente passa necessidade, eu não vou bate neles porque não aprende não vou.

A escola deveria esforçar-se para instrumentalizar os pais para que ajudassem seus filhos em casa, fornecendo cartilhas, livros e diversos materiais para

essas crianças que partilham um universo pouco intelectualizado. Simplesmente chamar os pais na escola e dizer que devem ajudar seu filho não faz sentido.

Ficou claro a preocupação desta mãe diante da impotência sua para resolver a dificuldade de seu filho. Quando se insistiu em saber sobre alguma tarefa de casa a mãe revelou que:

Como a professora vê a gente é pobre e não tem nem tevê. Outro dia o André tinha que fazer uma tarefa de televisão. Ele tinha que assistir o Sítio do Pica-Pau Amarelo e desenhar quem mais gostava e depois conta lá na escola. Foi uma briga, ele não fica sem fazer o que a professora pede de jeito nenhum, foi na vizinha, eu fui com ele e assistiu, só que era perto do almoço e eu queria voltar e não teve jeito, ele ficou lá assistindo, chegou em casa e desenhou o saci prá levar pra aula.

Para Bourdieu (1992) as classes mais populares não vêem sentido próprio na escola, não tem fruição, tentam fazer atividades de forma mecânica, seria ao seu ver uma forma “militante de aprender”. Já as camadas sociais mais favorecidas conseguem ver um sentido no que a escola passa, aí se dá o tipo de “aprendizagem diletante”, e nesses casos a escola atinge sua potência máxima. Para este autor a cultura familiar é também a do aluno.

André também manifesta preocupação com as atividades escolares. Para este menino a tarefa foi difícil, envolveu outras pessoas, ele não tinha tevê, a mãe teve que ir com ele pois é perigoso criança andar sozinha pelo morro.

Observa-se um contexto talvez não previsto pela professora, no que se refere ao esforço despendido na tarefa, muito mais do que para aquele aluno que tem a tevê.

Quando a professora foi interrogada sobre as tarefas de André, em poucas palavras disse: “Nunca faz nada, não pega em um caderno em casa, nunca fala nada na sala é muito tímido, insistir é perda de tempo”.

O que aconteceu na casa do menino foi relatado a professora e ela disse que “eles sempre acham um jeito de se safar”.

Essas atitudes e interpretações feitas pela professora são irreais, porém, é mais fácil deixar só para família a culpa do aluno apresentar esse ou aquele

problema, acreditar que o culpado são eles, que na escola tudo está correto. O veredicto foi dado: “é perda de tempo”. Todo esforço em fazer o que foi solicitado não adiantou de nada, seu saci (o desenho que fez de tarefa), sua opinião na escola não são importantes. É um quadro clássico de reprodução, pode-se ter mais clareza disso através das palavras de Bourdieu (1992, p.64):

Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessárias tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto a realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre grupos e classes (reprodução social).

#### **4.2.2.1. O contato com o computador**

A experiência com André não é muito diferente do que aconteceu com sua irmã. Ele elaborou frases no computador com a ajuda da pesquisadora, coisa que segundo a professora é impossível no caderno. Ele não escreve na linha, mas como o editor de texto fez isso por ele ficou fácil de André colocar suas idéias na tela e não precisar da borracha a todo o momento. Neste trabalho se potencializou o que André faz bem que é inventar histórias, mas agora usando um instrumento.

Numa segunda-feira à tarde a professora conversou com André e lhe disse que naquele dia faria algumas atividades na sala de informática. O menino dirigiu-se a esta sala. Chegando lá sentou-se em frente a um computador já ligado no editor de texto e sorria, talvez tentando esconder um certo nervosismo frente ao desconhecido.

Foi solicitado que André escrevesse seu nome. Nenhuma explicação prévia, nenhuma orientação para começar desta ou daquela forma. André começou a procurar pelas letrinhas instintivamente e escreveu, olhou para pesquisadora, estava feliz.

Em seguida foram apresentados alguns comandos a André, como por exemplo: onde apagava letras, deixava maiúscula, pulava para outra linha e assim por diante.

André fez os numerais de um a dez, separando-os por traço, aos moldes do que faz no caderno, escreveu muitas vezes seu nome, escreveu o nome da escola. Ficou livre para fazer o que quisesse; neste momento se familiarizava com a máquina.

Após esta etapa, com a ajuda da pesquisadora, André inseriu uma figura no texto, era uma pombinha branca. Através de conversas foi possível conhecer o que André sabia sobre este animal. Então, a partir daí ele escreveu o nome do bichinho, frases sobre ele e até inventou uma história que foi sendo tecida com auxílio, pois André tem dificuldades de escrever sozinho, não confia que faz certo. Ficava com medo de fazer erros até que soube que o computador também corrigia, aí encarou tudo como uma brincadeira exclamando: "Viu, agora eu fiz certo, você não precisa mais ficar vermelho".

Parece que André fala com o computador, referindo-se ao traço vermelho que fica embaixo das palavras que o computador não reconhece.

Sobre o pombo André escreveu:

O pombo é lindo.  
O pombo voa.  
O pombo vive na praça.

Depois das frases ele fez a história:

O pombo  
Eu tinha um pombo na minha casa.  
Um dia o pombo fugiu lá no Mercado Público e eu chorei.  
Meu pai foi lá e não achou mais ele.  
Agora ele fica sempre lá junto com os amigos dele.

Claro que André precisou de muita ajuda para fazer este texto, apresentava erros muito comuns em crianças que estão iniciando a alfabetização, escrevendo foneticamente. Contudo, André teve sucesso, gostou do trabalho, teve uma experiência de sucesso em meio a tantos fracassos.

O trabalho foi impresso. André ficou orgulhoso de ver algo tão bonito produzido por ele. Conversou muito, como qualquer criança de dez anos, curiosa cheia de idéias e vontades. A satisfação deste menino em ver seu trabalho bonito não se pode descrever em palavras.

Contou sobre seu irmão mais velho que não mora com eles, falou sobre seu caderno: "É feito tudo assim [fazia movimentos laterais indicando riscos e borrões], eu não sei fazer bonito, a professora acha feio..."

A auto-imagem desta criança está precisando ser reconstruída com urgência, ele se vê como um fracassado e está crescendo com esta idéia.

Quando André retornou para sala manifestou interesse em ir novamente fazer esta atividade com computador. A professora veio recebê-lo na porta e a pesquisadora mostrou o trabalho que André realizou.

A professora não manifestou interesse e achou muito para ter sido o menino que produziu, disse que acha muito difícil com 26 alunos ir até a sala de informática e ela não sabe mesmo mexer em computador. Que pena!

#### **4.2.3. O Caso Daniel**

Daniel é um menino de 11 anos que está na terceira série. É multirrepetente, foi lhe dada a chance de passar para terceira série, pois já é muito grande para ficar na segunda série. Não lê, não escreve, não tem concentração nenhuma é extremamente agressivo e rebelde com todos na escola. Já bateu em uma professora e na orientadora. Este ano está com uma professora nova na escola e tem estado um pouco mais calmo. Frequenta a Casa da Liberdade<sup>20</sup> no período da tarde. Nesta instituição, Daniel recebe constantemente atendimento psicológico, já foi inclusive feito avaliações das quais a escola não pode ter acesso, mas a psicóloga passou verbalmente para Orientação que ele é um caso grave de Hiperatividade e Agressividade e o problema é a família. Daniel tem um histórico de vida muito triste. Sua

---

<sup>20</sup> Local destinado a menores carentes. Nesta casa os menores são atendidos por psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, recebem aulas de informática e fazem outras atividades no período oposto ao do colégio.

irmã<sup>21</sup> mais velha, de 15 anos, relatou que seu pai não trabalha honestamente, vende drogas no morro e fuma maconha dentro de casa junto com seus quatro filhos de 4, 8, 11 e 15 anos de idade. Sua mãe faz limpeza em uma loja da cidade, trabalha muito para sustentar os filhos pois o pai não dá dinheiro para ninguém em casa. Daniel já foi pego pela irmã e pela mãe fumando maconha e cigarro, a irmã contou que cigarro ele fuma sempre e maconha de vez em quando. Nos finais de semana Daniel sai de casa para esmolar na cidade, acompanhado de uma menina, colega dele, que segundo consta é péssima referência. Sempre foi problema na escola, está sempre debochando das pessoas, dando chutes em paredes, portas e colegas. Seus irmãos também sempre foram problema na escola, até o de quatro anos que está no jardim tem tido comportamento agressivo com os colegas. Em casa o comportamento de Daniel não é diferente. Ele briga com os irmãos, bate, não ajuda fazer nada e só quer ficar na rua até altas horas da noite. Apesar da pouca idade não obedece ninguém, a mãe chora contando como é o relacionamento em casa. A orientadora toda semana fala com ele, disse que ele tem que ser levado com carinho, se tentar impor ele fica muito bravo.

O caso da agressividade deste menino é um em meio muitos nesta escola. Crianças revoltadas como ele são comuns. O trabalho da professora está extremante difícil, Daniel não é o único na sala a ter este comportamento.

Sua professora é nova na escola, trabalhava em colégio particular e está atônita com tanta violência, deu o seguinte depoimento ao ser perguntada sobre o trabalho com Daniel:

Eu estou trabalhando o emocional, tudo no emocional. Eu agrado ele, tento ser amiga dele e acho que estou conseguindo. Eu disse: “Daniel, você tem que me ensinar este mundo que você vive”, eu pedi se ele viu armas e ele disse que muitos, aí pedi se ele já viu drogas e ele disse que já. Então, falei para ele: “Você me ensina como é teu mundo neste meio que eu não sei nada, que eu te ensino no meu, porque eu nasci dentro de uma igreja e só sei coisa de amor e você me conta da violência e a gente vai se ensinando”.

Em visitas a sala de aula de Daniel, algumas surpresas se apresentaram. O menino em uma ocasião trabalhava em grupo tentando solucionar um problema. Terá

---

<sup>21</sup> Não foi possível falar com a mãe, mas a escola indicou a irmã, alegando que é mais fácil conversar com a menina, pois a mãe não tem controle emocional e chora muito ao conversar sobre seus filhos.



a estratégia da professora funcionado? As palavras de incentivo começaram a fazer a diferença? Talvez seja cedo demais para ter essa resposta, mas o fato é que Daniel tem melhorado na escola.

A irmã que contou um pouco sobre a vida do irmão disse:

Lá na Casa da Liberdade ninguém mais agüenta ele. Ele é muito nervoso, bate em todo mundo. Agora aqui na escola ele está melhorando, mas não sei, já brigou no recreio e nunca abre o caderno em casa. Ele só fica na rua e anda junto com aquela menina que quer ser homem.

Ao ser questionada sobre o comportamento do pai e da mãe em casa a menina respondeu:

A mãe chora e sofre muito, ela sofria comigo quando eu era igual ao Daniel, eu era assim também<sup>22</sup>. O meu pai nem liga disse que filho dele não pode levar desaforo para casa, tem que ser como ele. ... meu pai briga e bate, xinga demais, e quando fuma maconha eu fico muito triste. No começo minha mãe brigava com ele, agora nem liga deixa ele fumando a maconha lá no canto dele e nem deixa a gente falar nada para ele não brigar.

Para Freire (1987, p.52),

As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram os lares, que incrementam o clima de opressão. Quanto mais se desenvolvem estas relações de feição autoritária entre pais e filhos, tanto mais vão os filhos, na sua infância, introjetando a autoridade paterna.

Pode-se supor que Daniel repete na escola o que acontece no lar. Qualquer que seja a provocação ele parte para o ataque.

#### **4.2.3.1. O contato com o computador**

Após um rápido dialogo entre Daniel e sua professora, o menino foi encaminhado junto a pesquisadora para um trabalho no laboratório de informática.

---

<sup>22</sup> A menina tem um histórico semelhante ao do irmão, porém, já faz dois anos que não se envolve em problemas na escola. Está frequentando uma classe de aceleração e no final do ano conclui o Ensino Fundamental.

Daniel estava visivelmente nervoso, retorcia os dedos, dava pequenos pulinhos e chutes no chão. Foi solicitado que ele sentasse a frente do computador. Prontamente Daniel sentou e continuou mexendo-se muito, não relaxava.

Uma tentativa de conversa foi frustrante, Daniel não responde a perguntas, fica olhando para cima, para baixo, batendo os dedos na mesa e só ri, um sorriso de deboche.

Após ser solicitado que ele escrevesse seu nome, pois o computador já se encontrava ligado no editor de texto, Daniel pediu para ver o caderno que a pesquisadora segurava na mão, pois só escrevia seu nome se copiasse do caderno. Então copiou seu nome.

Daniel batia com muita força no teclado, estava perturbado.

A pesquisador perguntou se ele já trabalhou com computador, ao que respondeu; “Já usei o computador um monte de vezes, lá na Casa da Liberdade a gente usa muito”.

Apesar do menino freqüentar aulas de informática na Casa da Liberdade, apresentou uma dificuldade extrema em encontrar as letras e situar-se no trabalho com o computador. Devido sua agressividade no trabalho, com freqüência batia em certos comandos, o que ocasionava a abertura de janelas que o irritavam ainda mais, ele repetia: “Essa droga não funciona, é uma droga...”, dentre outros palavrões.

Em seguida, a pesquisadora sugeriu que Daniel escrevesse alguma palavra que ele sabia. Ele recusou-se dizendo que não sabia nenhuma, então, pediu que a pesquisadora escrevesse seu nome. Daniel não conseguiu ler o nome, precisou da ajuda para identificar as letras.

Como se percebeu que o trabalho não estava trazendo nenhuma experiência positiva ao menino partiu-se para um trabalho com figuras.

Inseriu-se várias figuras na tela, e solicitou-se que Daniel falasse o que era, tentando identificar com que letra iniciava. Exemplo: inseriu-se uma tartaruga, Daniel deveria responder que a palavra tartaruga iniciava com a letra T.

Cabe salientar que foi um fracasso, o menino não se permitia pensar, debatia-se na cadeira, estava irritado.

Enquanto o trabalho era impresso Daniel batia na mesa e por muito pouco não derrubou a impressora no chão. Ficou feliz em ver os desenhos e seu nome impresso, pediu para levar e se foi correndo para a sala.

O trabalho com Daniel teve uma resposta negativa, não levou o menino a experimentar o sucesso, ao contrário disso, deixou-o até mais envergonhado e ressaltou sua defasagem na aprendizagem.

Pode-se supor que um fator que prejudicou o trabalho foi a falta de um *software* específico para seu nível de desenvolvimento, em que a atividade com símbolos não fosse solicitada.

(...) as crianças com diferentes tipos de problemas como dificuldade de simbolização, problemas psicomotores ou ainda dificuldade de relacionamento correm o risco de ser ainda mais prejudicadas, uma vez que a Informática surge como mais um obstáculo na vida escolar (...). (WEISS et. al, 1999, p.63.).

A escolha de trabalhos adequados a criança, sejam no computador ou com outros recursos são uma garantia de resultados positivos. Daniel precisa liberar sua agressividade, precisa de algo que prenda sua atenção e ao mesmo tempo proporcione interatividade.

O trabalho com crianças hiperativas e agressivas é muito difícil, demanda muito empenho e paciência por parte do professor. Especificamente a Informática Educativa pode proporcionar a melhora da atenção e concentração dessas crianças. Weiss et. al, após uma experiência de trabalho com editores de desenho com uma menina que apresentava hiperatividade, relataram que a criança:

Demonstrou maior organização do pensamento à medida que pôde começar a verbalizar, contar histórias sobre o que produzia. Tanto nas histórias como nos desenhos carregados de vermelho, roxo e preto, descobriu nova forma de descarregar suas tensões, ao mesmo tempo em que aos poucos, derrubava as barreiras que lhe dificultavam a aprendizagem. (WEISS, 1999, p.69)

Com certeza o diagnóstico feito na Casa da Liberdade, que indica um caso de agressividade e hiperatividade, são confirmados após a observação e trabalho com Daniel, bem como, através do relato feito pela professora, e a irmã do menino.

A professora foi informada sobre o uso de drogas que o menino vem fazendo e também de seu desempenho no trabalho com o computador. A primeira providência que a professora se propôs em tomar é a realização de um esclarecimento sobre o uso de drogas.

Um fator favorável ao desenvolvimento deste menino na escola diz respeito à professora, que tornou-se amiga de Daniel e está conseguindo muitos progressos.

#### **4.2.4. O Caso Maria**

Maria tem 13 anos, está repetindo a quarta série. Fez dois anos de cada série, porém não aprendeu a ler. É uma garota alegre, risonha e bem cuidada. Maria faz amizade fácil e tem cadernos impecáveis. Copia todos os exercícios para encobrir sua dificuldade em ler, copia páginas e páginas dos livros didáticos. Sua dificuldade estende-se a matemática já que não lê absolutamente nada. A professora diz que Maria tem preguiça. Em casa Maria adora cantar, decora letras de música com muita facilidade. Foi criada pela mãe e pela avó, seu pai abandonou a mãe ainda grávida, porém, sempre manteve contato com a menina que demonstra gostar muito dele. Sua mãe tem oscilado entre a casa e o hospital nos últimos 5 anos, apresentando crises de esquizofrenia, e já esteve internada em clínicas psiquiátricas por longos períodos. Quando isso ocorre a avó solicita o auxílio de uma tia de Maria para ajudar a cuidar da casa, porém, a menina experimenta muita rejeição vinda desta tia. Constantemente Maria é chamada de “burra” e outras palavras pejorativas quando a tia pedia para Maria fazer algum serviço e ela não sabia.

A professora quando relatou a história comentou que:

Maria não se alfabetizou até o ano passado, é repetente, teve oportunidade de vir para escola para um reforço e não veio. Ela passou o ano todo sem eu poder atendê-la pelo número de alunos que tinha, pela minha carga horária, não consegui atender a Maria como eu deveria atender, mesmo porque eu não tive suporte para isso, e ela repetiu o ano, foi o único caso de repetência que teve. Boa aluna, bem relacionada. Mas também junto com a Maria veio um aluno da aceleração. Ela copia tudo, vive copiando, mas não lê nada, vive copiando como uma maneira de burlar o analfabetismo dela. A família é até estruturada, eu acho. Vem sempre muito bonita pra escola, limpa, alimentada, não passa necessidade, a mãe trabalha, tem tios que ajudam.

A falta de esclarecimento sobre a vida de Maria chamou muito a atenção da pesquisadora. Sempre que a professora foi questionada sobre a menina, repetia muito as palavras “eu acho, não tenho certeza”, porém, a menina já é por dois anos sua aluna.

Sobre a vinda de sua mãe para escola, a professora disse o seguinte:

É uma mulher muito bonita, linda mesmo, mas não tá nem aí, a Maria disse que ela tá doente. Tá nada, isso é papo, uma mulher jovem daquela doente é papo, o que os pais não querem é se comprometer com o problema do filho.

Após as entrevistas com a professora e as observações da menina no ambiente escolar, foi solicitado a professora que encaminhasse Maria até a biblioteca com seu caderno para conversar com a pesquisadora.

Maria chegou contente, colocou os cadernos sobre a mesa e sentou-se. Durante a conversa a menina contou que realmente não sabe ler, tem muita dificuldade em distinguir letras. Seu caderno realmente é muito organizado, porém, nota-se que as respostas em exercícios não correspondem a pergunta feita.

A menina comentou que gosta da escola, dos colegas, mas acha que a turma é muito bagunceira para ela. Disse que tem dificuldade de ouvir a professora e como tem sempre que sentar na última carteira, por ser uma das mais altas da sala, é sempre prejudicada.

Ao ser questionada sobre trabalhos com música na sala de aula Maria disse: “É sempre a mesma coisa, copiar, copiar, não tem música”.

E sobre as aulas de reforço que a escola ofereceu no ano anterior Maria fez o seguinte comentário: “Eu vim umas vezes, mas sempre chegava aqui e não tinha

professora daí a vó não deixou mais eu vim, e eu não gosto de vim mesmo aqui de manhã”.

Sobre a sua família Maria contou que:

A vó não quer que eu vá visitar meu pai, e nem quer que eu diga que gosto dele, mas eu gosto dele e dos meus seis irmãos do outro casamento do meu pai, ele casou três vezes, eu brinco lá na casa dele e ele gosta de mim. A minha mãe tem um namorado, eu também gosto dele, mas quem eu mais gosto é da vó. A mãe fica sempre doente e tem que ir para o hospital.

Solicitou-se que Maria comentasse mais sobre o problema da mãe, ao que a menina disse: “Ela fica nervosa, grita e chora, aí a gente já sabe que ela vai se internada. Lá no serviço dela todo mundo já sabe, é problema na cabeça”.

Ao final da conversa com esta pré-adolescente, foi comentado sobre seus óculos. A pesquisadora elogiou os óculos, dizendo que ela ficava muito bonita com eles. Tamanha foi a supressa quando Maria respondeu:

Só tem dois dias que estou com o óculos professora, eu sempre tinha dor de cabeça e sentava atrás da sala e não via o quadro, então a vó levou eu no médico e ele disse que eu tenho miopia e estigmatismo.

Claro que não se pode remeter as DA de Maria ao seu problema de visão, porém, após outras investigações constatou-se que a escola nada teve a ver com o empenho da avó em levar Maria ao oftalmologista.

Nesta mesma oportunidade em que aconteceu este contato com Maria, a pesquisadora comentou sobre a disponibilidade de sua mãe vir até a escola para conversar. Foi esclarecido para Maria que o assunto seria sua dificuldade em ler, ao que a menina manifestou uma alegria em de repente poder aprender a ler, dizendo: “Se ela falar com você, você vai me ensinar a ler?”

As palavras de Maria tocam qualquer pessoa, ela tem um desejo enorme em ler e ser como os outros colegas, admite sua dificuldade, porém, não sabe sozinha como contorná-la.

Maria disse que toda segunda-feira sua mãe tem folga e que viria até a escola conversar com a pesquisadora.

Na segunda-feira, pontualmente 14:00, a mãe de Maria chegou a escola e dirigiu-se a biblioteca da escola para entrevista. Realmente é uma mulher jovem, educada e muito bonita.

A mãe de Maria manifestou alegria em poder conversar sobre o problema da filha, disse ter muita preocupação quanto à dificuldade dela em ler. Contou que Maria canta o dia todo em casa enquanto ajuda a avó no trabalho doméstico. Fez um pedido comovente com as seguintes palavras: “Professora, ajude minha filhinha, eu não sei o que fazer, eu queria que ela estudasse mais, só que vejo que isso não vai acontecer”.

Quando esta mãe foi questionada sobre sua participação em reuniões da escola, ou se a professora já havia lhe chamado na escola, ela respondeu:

Para falar a verdade, a única vez que alguém me chama na escola para falar do problema da minha filha foi hoje, nunca me chamaram especialmente para isso. Eu já vim em muitas reuniões, se eu não posso vem a minha mãe, só que é só para falar de coisas gerais, uniforme, agenda, horário. Hoje eu estranhei de vim aqui falar sobre ela, acho que isso já podia ter acontecido.

Realmente é muito estranho a escola nunca ter chamado a mãe de uma aluna multirrepetente para conversar. Esta mulher tem 32 anos, estudou até a 7<sup>a</sup> série e tanto pela idade, quanto pelo fato de ter quase concluído do ensino fundamental, poderia ser mais bem preparada pela professora e auxiliar sua filha em casa.

Continuando esta conversa, a mãe relatou que tem esquizofrenia, e quando entra em crise fica internada. Já passou períodos de 5 meses de internação e não está plenamente curada. Relatou que é muito difícil para Maria quando ela está doente, pois sua irmã mais nova fica tomando conta da casa e humilha muito Maria. Contou que Maria é xingada por sua irmã que repete para todos ouvirem que “ela vai ser doméstica, é burra demais, não sabe nada”.

Nesta conversa foi aconselhado a esta mãe que se possível mantivesse sua filha fora de contato com sua tia, pois constantes humilhações só tornam as coisas piores para Maria.

Quanto aos óculos, a mãe relatou que há muito tempo percebia que Maria não enxergava direito, que constantemente batia-se em portas e para copiar do livro tinha que ficar muito próxima. Apenas agora ela teve dinheiro para levar a menina no oftalmologista. Esta família sobrevive com a aposentadoria da avó, salário da mãe da menina como faxineira de um famoso clube de Florianópolis e dependendo do mês o pai de Maria manda cinquenta reais.

Nota-se depois deste relato como as informações que a escola tinha a respeito da vida desta menina estavam equivocadas, e quanto esclarecedor é uma conversa com a família da crianças em DA.

Antes da mãe ir embora da escola, a pesquisadora solicitou que ela esperasse um pouco para falar com a Orientadora Educacional, que naquele dia estava na escola.

A pesquisadora rapidamente relatou um pouco da história para Orientadora, que conhecia uma parte do problema, visto que Maria sempre estudou nesta escola. Juntas decidiram chamar a mãe e entregar algumas cartilhas de alfabetização para instrumentalizá-la na tentativa de que faça um trabalho paralelo em casa. A escola colocou-se a disposição no que precisasse.

O processo de alfabetização pressupõe uma relação sócio-cultural, por este motivo a importância da escola tentar levar a leitura para dentro da casa da criança através de seus familiares. Garcia (1986, p.19), afirma que:

A criança que vive num ambiente estimulante vai construindo prazerosamente seu conhecimento do mundo. Quando a escrita faz parte do universo cultural também constrói conhecimentos sobre escrita e leitura. Ler é conhecer. Quando mais tarde ela aprende a ler a palavra, já enriquecida por tantas leituras anteriores, apropriar-se-á de mais um instrumento de conhecimento de mundo.

A mãe foi feliz para casa, comprometendo-se em colaborar.

Após duas semanas, em conversa informal com Maria, a menina comentou que todos os dias tem estudado com sua mãe e já está aprendendo muito.

Foi uma iniciativa muito pequena perto do que poderia ser feito por esta aluna, porém, a superação de barreiras às vezes exige alternativas muito simples para que a família consiga fazer sua parte.



A professora foi informada dos resultados da conversa, sobre o problema de saúde da mãe, sobre a necessidade de chamar os pais na escola, porém, o que se pode notar foi um total descaso.

### **4.3. Alunos que a escola rotulou como casos de DA – 2ª categoria**

#### **4.3.1. O Caso Carlos**

Carlos estuda na segunda série, tem sete anos e nunca repetiu. A professora relatou que Carlos é muito tímido, distraído, desatento e não sabe fazer as tarefas. Ele ainda não lê com firmeza, às vezes não consegue identificar algumas letras. Seu caderno é um pouco desleixado, mas pode-se compreender perfeitamente o que escreve. Ele não faz perguntas e quando tem dificuldades nas atividades, chora. A escola não conhece a família ainda apesar do menino já estudar nesta mesma UE há três anos. Ele é o filho mais novo, tem outros dois irmãos, uma irmã que faz o Ensino Médio e um irmão que estuda no período noturno na oitava série do Ensino Fundamental. Carlos vive com a família, seu pai e sua mãe trabalham, porém, sua irmã fica responsável pelo menino durante o dia.

A primeira conversa com Carlos aconteceu no pátio da escola. A professora comunicou ao menino que alguém iria falar com ele um pouco. Carlos desceu as escadas, e aproximou-se sorridente da pesquisadora.

Iniciaram a conversa e Carlos falava muito. Contou que tinha muita vontade de cachorro-quente mas que sua mãe não deixava ele comprar, que ela usava o dinheiro para jogar baralho com sua avó e suas tias e não dava para ele.

Prosseguindo a conversa, Carlos contou sobre sua casa nova, que seu pai que é pedreiro estava fazendo, contou sobre sua irmã, sua bicicleta e sobre os colegas do bairro que ele brinca muito.

Quando questionado sobre suas tarefas de casa, a escola e a professora, Carlos disse: "Eu gosto da professora mas eu fico muito sem fazer nada, ela demora muito, eu fico com sono, não gosto de ficar sem fazer nada".

Talvez a chave para distração de Carlos tenha sido encontrada. Muitos alunos não gostam da monotonia da escola, ficam desatentos na sala de aula por que a atividade não está lhes chamando a atenção.

A conversa foi encerrada e Carlos voltou saltitando para sala de aula, ficou apenas no ar o que estaria acontecendo nesta sala de aula para que a professora descrevesse o problema do menino como timidez e distração, se em uma conversa com alguém estranho Carlos falou de tantas coisas importantes da sua vida.

Ao conversar com a professora ela disse o seguinte sobre Carlos: "Esse menino mora no morro, já viu, lá é um desastre. Não vai, não vai , não vai, não tem jeito, não sei mais o que fazer".

Geralmente a clientela vinda da favela é estigmatizada, como se não pudesse existir algum aluno que aprendesse mesmo vindo de lá. O preconceito sobre esta questão é muito bem colocado por Teves (1992, p.29):

As condições de vida do aluno passam a servir de critérios a sua própria identificação: ele é morador da favela, seus pais, quando conhecidos vivem separados. Ele convive com péssimas condições de higiene, o vocabulário familiar é bastante restrito, sua alimentação é bastante precária, enfim, é possível identifica-lo mediante uma metodologia específica classificatória. O resultado desse tipo de tratamento do aluno é confundi-lo com suas condições de existência. Identifica-se nele mais o que lhe falta ou o sentido que têm para ele aquelas faltas. Elabora-se, com isso, o discurso descritivo da carência.

Talvez este seja um pouco o caso de Carlos, o menino não demonstrou carência e nem dificuldades de aprendizagem, porém, está estigmatizado porque vem do morro.

Vendo os cadernos do menino, foi possível notar as atividades que faz "errado", segundo sua professora. Carlos apaga com freqüência e faz tudo muito rápido, pinta os desenhos de qualquer jeito, não usa traço e as operações matemáticas são armadas de qualquer modo.

A secretária da escola informou-me que Carlos tem telefone em casa. A pesquisadora ligou e consegui falar com sua mãe marcando uma conversa na escola. No horário combinado lá estava a senhora, muito preocupada para saber o que Carlos tinha aprontado.

A mãe foi informada que não se tratava de repressões, mas o que se desejava era algumas informações sobre seu filho, como por exemplo: seu comportamento em casa, quem ajudava o menino com as tarefas, com quem brincava e etc.

A mãe muito atenciosa falou que Carlos só quer fazer tarefas com o pai, que às vezes chega muito tarde do serviço, comentou que Carlos adora brincar na rua com seu primo e é muito difícil convencer o menino a entrar em casa quando ela chega do trabalho.

A conversa transcorreu sem muitas surpresas, tratava-se de um caso muito comum, quando as crianças acham a brincadeira muito mais importante que a escola.

Sobre a timidez de Carlos na escola, a mãe ficou surpresa, pois disse que o menino tagarela tudo em casa o que acontece na escola e nunca mostrou-se tímido.

No final desta conversa, a pesquisadora comentou algumas queixas da professora e solicitou que a mãe ficasse um pouco mais atenta aos cadernos de Carlos, especialmente na sua organização, para que seu desempenho na escola melhorasse ainda mais.

Passadas duas semanas a professora de Carlos conversou com a pesquisadora sobre o menino e disse: “Depois de muito puxar a família resolveu ajudar, agora ele até que está fazendo, só quero ver quantos dias vai durar”.

Mostrou os cadernos do menino e a mudança ocorrida foi visível. Tudo estava em seu lugar. Uma simples conversa foi o suficiente. Caso Carlos novamente comece a relaxar no caderno, o caminho ideal é novamente chamar sua mãe e de maneira muito cordial falar sobre as dificuldades encontradas no trabalho com seu filho.

Esse é um caso de rótulo, o menino não tem problema algum de aprendizagem, porém, se as coisas continuassem caminhando como estavam, sem atenção por parte da família e da escola poderia tomar proporções maiores.

#### **4.4. Alunos que ainda não se pode afirmar se são casos de DA: 3ª categoria**

##### **4.4.1. O Caso Ana**

Ana é uma menina de 9 anos, está na 1ª série. É o primeiro ano que está na escola. Sua mãe comentou que moravam muito longe da escola e ela não mandava Ana por medo de acontecer algo de ruim com a menina. Ana tem mais três irmãos, um menino de 10, uma menina de 5 e sua irmãzinha casula de 1 aninho. Ana mora na beira da praia, pertinho da escola, junto com seu padrasto, a mãe e os irmãos. A professora queixa-se de que Ana é muito tímida, não olha ninguém nos olhos, não conversa em sala e está tendo muitas dificuldades para escrever, ler e reconhecer as letras. Em casa a menina ajuda nas tarefas domésticas, cuida dos irmãos e também é tímida.

Quando as entrevistas com a professora, com Ana e com sua família iniciaram ninguém sabia que este era o primeiro ano que a menina freqüentava a escola, todos achavam, devido à idade de Ana, que ela era repetente.

A professora comentou o seguinte sobre Ana: “Sério problema estrutural, 9 anos e escreve tudo espelhado, raramente faz certo, repetente que até vai mais só se eu for do lado dela ela vai”.

Os professores, às vezes, confundem problemas na escola, com problemas sociais, como se uma coisa acontecesse por causa de outra. Lógico que influencia, porém, quando a pesquisadora fazia a pergunta sobre as crianças com dificuldades, imediatamente os professores descreviam carências dos seus alunos. Isso ocorre, por ser mais fácil culpar a sociedade, do que procurar uma solução individual.

Um ponto que repetiu-se muito durante os relatos foi a comprovação de que a escola não conhece a história de seus alunos, observa-se acima que esta

professora fala em repetência, quando na realidade esta menina nunca havia pisado em uma escola. Abaixo mais uma vez a professora faz um comentário que não expressa a realidade dos seus alunos:

A minha turma é 100% da favela, (do morro), eu tenho aqui dentro os filhos dos maiores traficantes do morro. As outras turmas não é assim, elas (as outras professoras) tem alunos do bairro aqui de perto, mas os meus parece que foram escolhidos “a dedo”, todos da favela.

O caso de Ana então deve ser uma exceção, pois a menina mora na praia muito próxima da escola, em uma casinha humilde, porém, em um lugar privilegiado.

A primeira vez que a pesquisadora conversou com Ana, a menina manteve-se de cabeça baixa, sorria e só balançava a cabeça. Da segunda vez foi combinado que Ana não poderia mais balançar a cabeça para responder, teria que falar.

A menina tem um vocabulário pobre, suas respostas são curtas, e ficou muito nervosa conversando com a pesquisadora, que se optou por não insistir mais evitando amedrontar a criança. As únicas coisas que falou foi de seus irmãos, e que morava no sítio e veio para Florianópolis, comentou que preferia o sítio.

Passaram-se alguns dias da conversa com Ana e em uma tarde quando a pesquisadora chegava no colégio encontrou Ana e sua mãe entrando na escola. A pesquisadora apresentou-se e pediu para conversar com a mãe, que segurava a irmãzinha de Ana de um ano no colo.

A mãe comentou que estava na escola para avisar que o seu filho mais velho não poderia vir naquele dia, pois estava com uma ferida muito grande no pé. Comentou que o menino chorou a noite toda de dor e ela levou no médico e ele recomendou banhos de água morna, e por esse motivo deveria mantê-lo em casa.

Esse comentário a essa altura pode ser considerado inútil, porém, a leitura deste pequeno acontecimento reporta-nos ao valor que esta mãe dá a escola, que saiu de sua casa para justificar a falta do filho. Mais uma vez a palavra da escola em relação a família entra em contradição, quando diz que os pais não se preocupam com escola, professora e com o próprio filho.

Voltando ao fato, a mãe seguiu dizendo o seguinte:

Eu estou com o “coração na mão”, ele chorou baixinho a noite toda de tanta dor, eu não podia fazer nada, não tinha remédio em casa, e o meu marido não é pai de nenhum dos meus filhos, ele não suporta criança chorando, quando ouviu ele chorando gritou “Cala boca que amanhã cedo tenho que trabalhar”. Ele é sempre assim com os meus filhinhos, mas eu não posso reclamar ele sustenta quatro criança que não são dele.

Nestas poucas palavras colocadas pela mãe quase chorando, nota-se duas situações de conflito: a primeira, refere-se aos filhos não serem do marido e, portanto, não terem o direito de expressar aquilo que gostariam, e a segunda, a da mãe que vendo-se em uma situação financeira difícil é obrigada a passar por cima disso sem reclamar. E é neste universo que vive Ana.

Quando a mãe foi questionada sobre o tratamento que os filhos recebem do padrasto, disse que é melhor do que o tratamento que recebiam do pai, que a abandonou ainda grávida da filha menor. Comentou que ele leva as crianças em festa, só não quer bagunça em casa depois que ele chega.

A respeito das tarefas da escola comentou que nunca ajuda os filhos porque é analfabeta, mas gostaria muito que eles fossem bem sucedidos na vida para não sofrerem como ela.

Em todas as entrevistas com os pais, pode-se notar um discurso ideológico que é passado pelos meios de comunicação de massa, de que a escola é o caminho mais curto para que as pessoas alcancem o sucesso. Os pais acham que basta o filho estar na escola para que ocorra uma transformação.

Segundo Bourdieu (1992, p.108), “a distância maior de conhecimentos que ocorre na sociedade são justamente nas áreas em que a escola não atua, nas áreas de atuação escolar (matemática, português, química, etc.) a distância entre as pessoas é menor”. Essa afirmação reforça o fato dos pais de classes menos favorecidas depositarem na escola suas mais altas aspirações em relação a seus filhos.

Relata-nos, Garcia (1986, p.19) que,

A criança que vive num ambiente estimulante vai construindo prazerosamente seu conhecimento do mundo. Quando a escrita faz parte do seu universo cultural também constrói conhecimentos sobre a escrita e sobre a leitura. Ler é conhecer. Quando mais tarde ela aprende a ler a palavra, já enriquecida por

tantas leituras anteriores, apropriar-se-á de mais um instrumento de conhecimento do mundo.

O que os pais não observam neste contexto, são as oportunidades que os filhos da classe média-alta dispõem. Podem viajar, aprender uma língua estrangeira, possuem material para leitura e informação de boa qualidade em sua casa. Através desta discussão é interessante que se observe o seguinte no caso de Ana, que a menina nunca foi para escola, no ambiente pobre de informações, recursos e leitura em que cresceu, é no mínimo razoável que tenha dificuldades na escola, ainda mais se tratando do primeiro semestre.

Este caso é um dos muitos que existem na escola. O veredicto, “esta aluna tem DA”, é descabido pelo fato de ser a escola algo novo para a criança. Enquadra-se nesta categoria que não recebeu sequer um título classificatório devido a dificuldade de chegar a alguma conclusão. Como a menina pode despertar e aprender com um bom ritmo tão logo esteja familiarizada com esta novidade, pode também apresentar dificuldades que por ora não nos cabe prever já que estes fatos e a curta observação não permitem que se faça suposições.

O fato que precisa ser evitado diz respeito a estigmatização da criança. É comum, em alguns casos, as crianças experimentarem alguns fracassos até se adaptarem ao novo ambiente. O cuidado do professor reside justamente em ajudar a criança a superar esta fase difícil que se bem encaminhada não deixará seqüelas.

#### **4.5. Ações da escola para superação de problemas de aprendizagem**

No aspecto relacionado às ações que a escola vem desenvolvendo para minimizar os problemas de aprendizagem podem-se destacar: a Orientação Educacional, o Programa de Aceleração, as reuniões de pais na escola, a participação da universidade através de pesquisas e de um modo mais genérico as iniciativas dos próprios professores.

#### **4.5.1. Orientação Educacional**

A Orientação Educacional é realizada por uma pedagoga que trabalha 20 horas semanais na escola. Existe outra pessoa contratada para mais 20 horas, porém, devido a problemas de saúde encontra-se afastada do trabalho.

Para uma escola com 750 alunos a carga de trabalho é muito grande, portanto, o trabalho tem ficado aquém do que desejam os professores e do que realmente necessitaria esta UE .

Foi possível durante a pesquisa acompanhar algumas ações da OE, que se resumiram em separar brigas, falar com alunos agressivos, mandar alguns bilhetes e chamar alguns professores para conversar.

Pode-se sentir que apesar da boa vontade o trabalho acaba sendo muito superficial, pois são tantas as atividades que é impossível dar atenção a um caso até o fim, investigando a família, encaminhando para especialistas, etc.

Durante o estudo realizado, foram tantas as reclamações que a pesquisadora tentou ajudar a OE no que pode, conseguindo material sobre trabalhos com alunos agressivos, profissionais voluntários (psicólogos, pedagogos, grupo de teatro), para contribuir na prática desta escola. Sinceramente, isso pode até abrandar por ora os problemas, mas não é suficiente.

A pedido desta OE, foi feita a socialização da pesquisa realizada na escola. Admite-se que essa prática foi muito difícil. Foi um desafio conversar com os professores que trazem consigo uma visão das DA muito divergente do que a pesquisadora acredita, e pode até certo ponto, comprovar na observação empírica. O motivo para o desconforto da pesquisadora deve-se ao fato dos professores estarem muito na defensiva. Ao menor indício de uma crítica ao método, a escola, todos ficavam indignados e jogavam a culpa na direção. A direção por sua vez, culpava os professores e assim por diante.



A OE está ligada a uma professora que representa a Direção Pedagógica da escola. Infelizmente não foi possível muitos contatos com essa professora devido a carga de trabalho burocrático que realiza na escola.

Enfim, esse trabalho não se envolve realmente na parte pedagógica da escola, funciona como um serviço de emergência para onde encaminham-se alunos nos momentos de crise.

#### **4.5.2. Programa de Aceleração Escolar**

O Programa de Aceleração foi criado pelo Governo Estadual em 1999, e divide-se em três anos. São Classes específicas para alunos com defasagem idade-série ter a chance de acelerar a conclusão do ensino fundamental. Este programa divide-se em três níveis, o nível – 1 representa as séries de 1ª e 2ª série, o nível – 2 representa alunos de 3ª e 4ª série, e o nível – 3 representa alunos de 5ª à 8ª série. Após os alunos concluírem estes três anos podem ingressar no ensino médio.

Este programa tem contribuído com crianças multirrepetentes ou que pararam de estudar a alguns anos. O aluno é nivelado e entra em uma das turmas conforme seu desempenho nas avaliações feitas por professores e então tem a oportunidade de estudar com alunos de sua faixa etária e ainda agilizar sua escolarização.

Percebe-se que este trabalho vem dando bons frutos, e muitas pessoas estão empenhadas para isso acontecer. O Governo determinou a contratação de uma pessoa exclusiva para planejar as atividades e coordenar as três turmas de cada UE, esta professora é denominada “articuladora escolar”, o que já garante apoio aos professores que realizam este trabalho pioneiro e com metodologia própria.

#### **4.5.3. Reuniões na escola**

Para relatar sobre as reuniões que acontecem na escola optou-se por dar um exemplo que teve-se a oportunidade de participar enquanto a pesquisa foi desenvolvida.

Os pais dos alunos da professora da 2ª série foram convidados para participar de uma reunião na escola. A reunião foi marcada em uma quinta-feira às 11:15 da manhã. A professora justificou o horário dizendo que nos outros dias tinha folga da educação física e não iria “abrir mão” da folga se poderia fazer quinta-feira perto do horário da saída para ser rápido.

Tentou-se saber sobre o que trataria a reunião, ao que a professora respondeu:

Sempre é bom fazer reuniões, tem muita coisa prá falar, mas nem adianta pois elas não vêm, não tão sem aí pros filhos, eu já cansei, faço porque a Orientadora quer que faça, então a gente faz.

Tanta coisa que os pais poderiam aprender, tanta coisa para ser discutida, porém, a escola tem feito pouco caso da presença dos pais na escola.

Realmente ela tinha razão quanto a presença, comparecerem oito pais, ou melhor, oito mães. Enquanto esperavam dar o horário para entrar na sala, foi possível saber a expectativa destas mães a respeito da reunião e o que acham de vir para escola. O relato de uma mãe foi mais um desabafo do que declaração:

A gente sai de casa deixa seis filhos pequenos na hora do almoço e tem que vim, senão dizem que a gente não quer saber dos filhos, eu vim mas to com o coração na mão, eles tão lá sozinhos, porque que a escola não faz reunião ou bem cedo, ou a noite que é mais fácil.

Outra mãe disse: “Nem adianta vim aqui, é sempre o mesmo blá-blá-blá, tem que fazer isso e aquilo em casa, mas a gente sabe que não consegue”.

A escola deveria procurar um horário confortável as duas partes, contribuir com os pais, sem sacrificar dias de folga. Talvez uma saída fosse fazer uma enquete junto à comunidade para que sugerissem horários.

A professora da primeira série relatou na entrevista que tanto a reunião geral para pais, como para os professores, é realizada sem pauta nenhuma e os pais e professores ficam muito tempo esperando o início que sempre ocorre com atraso.

#### **4.5.4. As pesquisas na Escola**

A escola está sempre aberta a pesquisas da Universidade, abre suas portas para estágios e atividades que julgue contribuir com seu desenvolvimento e também colaborar com as pessoas que o fazem. Porém, talvez não estejam tão abertos assim as críticas que possam surgir.

Durante a pesquisa realizada, outros grupos de pesquisadores estavam na escola realizando trabalho sobre “Literatura Infantil”. Foi muito interessante perceber esta abertura, pois já é um indício de que percebem seus problemas e buscam colaboradores.

#### **4.5.5. Atitudes dos Professores**

Os professores reclamaram muito durante as entrevistas que tem que agir sozinhos frente as dificuldades de seus alunos. Afirmaram que carecem de diálogo com direção e OE.

Em sala de aula alguns fazem o que podem para ver seus alunos desenvolverem-se. Uma professora da terceira série destacou-se nas atitudes de carinho que manifesta com seus alunos. Procura agir sempre com bom senso e conversando muito com a turma, promove atividades diferentes como passeios, pinturas, entrevistas e etc.

A escola dispõe de biblioteca, videoteca e laboratório de informática, que durante os três meses em que a pesquisa foi realizada pouco foram utilizados pelos professores. Infelizmente predomina o método tradicional de ensino onde o uso do quadro-negro, dos livros didáticos são muito requisitados.

Uma professora disse na entrevista que não pode separar sua frustração diante da desvalorização do professor de sua prática. Ela segue comentando que as vezes pensa em fazer diferente mas não tem estímulo nenhum.

Dentre o universo pesquisado encontram-se realidades bem distintas entre os professores. A professora da 1ª série nunca havia trabalhado em escola, passou no

último concurso realizado em 2001 e trabalha 20 horas semanais nesta UE, é pedagoga e está muito disposta em criar condições para o desenvolvimento de seus alunos.

A professora da 2ª série está quase se aposentando, faz 13 anos que trabalha nesta mesma escola, fez Normal (nome dado ao Magistério da sua época). É muito calma, porém, está cansada, trabalha 40 horas semanais nesta escola e disse que não vê a hora da sua aposentadoria chegar. É muito tradicional em sua prática, exige silêncio absoluto mas demonstra carinho por seus alunos.

A professora da 3ª série também iniciou este ano na escola, passou no concurso e já tem um pouco de experiência de escolas particulares. É biblioteconomista e está fazendo pedagogia, disse que não está satisfeita com o trabalho e com o salário, pretende encerrar o ano e sair. Está trabalhando 20 horas na UE, e nos outros períodos é professora de outra instituição. Esta professora é muito dedicada, inovadora e realmente desempenha um bom trabalho, está sempre atenta a novidades que a escola tem a oferecer. Também, observou-se no decorrer do estudo que ela procura trocar informações com os colegas a respeito de atividades. Gostou muito de participar da pesquisa e solicitou muito material sobre DA.

A professora da 4ª série está há 20 anos na escola. É uma pessoa muito dinâmica e atuante politicamente na escola. Observou-se durante o estudo que embora se preocupe com muitas questões políticas que envolvem o professor, deixa muito a desejar na sala de aula. Está sempre ausente na sala, houve casos de alunos seus que se espancaram até o desmaio em uma de suas saídas. Outro ponto que chamou a atenção foi referente ao seu material. Durante toda investigação solicitou-se o número de alunos que tinha em sala, o que até no último dia não se obteve, pois, seu diário nunca estava na escola. Suas aulas resumem-se a fazer exercícios dos livros didáticos. Isso pode ser comprovado mediante a observação de algumas aulas, do relato de seus alunos e também dos cadernos de algumas crianças da classe.

A professora de Ed. Física é nova na escola. Durante a pesquisa faltou muito por motivos de saúde. Algumas aulas dela que se teve a oportunidade de participar resumiram-se a jogar bolas, bambolês e bastões no pátio para as crianças brincarem.

Durante o período da pesquisa foi possível identificar poucas ações diferenciadas aos alunos com DA. De modo geral, esses alunos lutam sozinhos contra seus problemas, pois, o atendimento especializado é falho e os recursos didáticos que possibilitariam um maior desenvolvimento ainda são insuficientes.

## 5. CONCLUSÕES

*No vemos las cosas como son. Vemos las cosas como somos. (El Talmud)*

Os estudantes com DA, não tem uma inteligência inferior, eles podem demonstrar suas habilidades em muitas áreas. Durante todo trabalho de investigação com esses alunos, foi possível identificar suas potencialidades em atividades que infelizmente a escola não tem oferecido oportunidade de descoberta.

Segundo a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1998), é contestada a visão tradicional da inteligência como uma capacidade única. Ele propôs que todos os indivíduos possuem pelo menos sete inteligências diferentes, agora podemos dizer oito, pois recentemente ele incluiu mais uma em sua lista, a inteligência naturalista, juntando-se as demais que são: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, cada uma com seu próprio sistema simbólico e seus métodos de solução de problemas, que infelizmente a escola como está organizada hoje, pouco abre espaço para manifestação dessas inteligências em suas crianças.

É importante considerar que a escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, e que seja oportunizado a ele demonstrar suas reais potencialidades. A escola tem valorizado apenas o conhecimento verbal e matemático, deixando de fora tantos conhecimentos importantes para sociedade.

Verificamos que as culturas se beneficiam com essas diferenças de inclinações culturais encontradas na população. Nós conseguimos “preencher” nossos numerosos papéis e posições mais efetivamente porque as pessoas apresentam perfis de inteligência diferente. Mesmo numa determinada profissão como o Direito, encontramos indivíduos com diferentes misturas de forças nas áreas de linguagem, lógica e entendimento interpessoal. Agora que as razões que levam a estas diferenças em habilidade e inclinação se tornaram mais claras, uma linha uniforme de educação faz ainda menos sentido. (GARDNER, 1993, p.71)

De acordo com este comentário do autor, é possível fazer a ligação com todas as realidades das mais diversas profissões e esperar que a escola seja capaz de estimular as diferenças de aptidões nos seus alunos e a descoberta de novos talentos.

### 5.1. Verificação das Questões de Pesquisa

A pesquisa realizada na escola delineou-se a partir das questões de pesquisa elaboradas na fase de projeto. As expectativas de resultados neste momento devem ser contrapostas a estas elaborações anteriores e sistematizadas para que se perceba o alcance reflexivo conquistado durante o estudo de caso.

É importante salientar que algumas das questões de pesquisa não foram confirmadas, outras, porém, confirmaram-se e abriram um leque de questões para análise que reportam a maiores esclarecimentos futuros. A partir daqui será apresentada cada uma delas para verificação.

Questão de Pesquisa: Existem DA comuns entre crianças das classes de alfabetização que podem ser elencadas e encontradas com maior freqüência?  
Verificação: Foi verificada nesta escola uma incidência muito grande de dificuldades que se repetem entre as séries pesquisadas, dentre elas: Agressividade e Hiperatividade combinadas a sérias dificuldades de leitura e escrita, e os problemas de ordem motora combinados com timidez e problemas graves de escrita. Em termos numéricos pode-se afirmar que de 20 a 35% dos alunos matriculados nas séries pesquisadas apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, sendo a agressividade a maior delas, com cerca de 20% dos casos apontados pelos professores. O que ocorre em geral é uma combinação de várias dificuldades, as crianças com problemas só de escrita ou só de leitura ou em alguma outra área foram insignificantes.

Questão de Pesquisa: É possível identificar fatores comuns que aproximem do motivo pelo qual as crianças apresentem esses problemas?

Verificação: Para ser identificado de maneira completa, os fatores comuns que podem aproximar os motivos pelos quais as crianças apresentam DA, necessitava de diagnósticos médicos e psicológicos que até se esperava encontrar na escola. Alguns alunos que estudam há muito tempo na escola e tem algum tipo de dificuldade poderiam ter sido encaminhados para especialistas, no entanto, a escola não possui nenhum. Portanto, por este motivo esta questão não pode ser verificada em toda sua extensão, apenas pode-se remeter a fatores psicológicos grande parte das

dificuldades dos alunos. Alguns estudantes analisados apresentam alguns traços comuns no que se refere ao ambiente hostil de que participam. São crianças carentes que fazem parte de famílias pouco estruturadas, no entanto, esta regra não pode aqui ser considerada, já que a clientela de toda escola pesquisada convive neste mesmo universo. Utilizar o parâmetro de que aluno carente e com família pouco estruturada estão mais próximos de uma DA seria uma conclusão incorreta, no entanto, um canal aberto para mais pesquisas.

Questão de Pesquisa: O professor vê as DA dos alunos como resultado dos problemas de um contexto familiar e pessoal que se articulam formando uma rede que leva os aprendizes ao sucesso e ao fracasso?

Verificação: Com toda certeza esta questão de pesquisa foi confirmada. Existe um discurso do ponto de vista do “coitadinho” que ronda as escolas. Qualquer problema que os alunos apresentem é resultado de problemas na família. Quando os professores eram questionados sobre os problemas de seus alunos, o que estava se tentando saber era alguns indicativos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Porém, as respostas iniciavam sempre com as seguintes frases: “é sujo, a família não cuida, o pai bebe, o irmão é traficante, mora no morro, a mãe não liga para ele, mora em barraco”, dentre outras observações deste tipo. É importante observar que o ambiente influencia no desenvolvimento do indivíduo, no entanto, o que pode parecer hostil para uma pessoa para outra é perfeitamente normal. Afirmar que um aluno tem DA porque passa por necessidades sócio-econômicas é no mínimo resvalar em posturas simplistas, pois as DA ocorrem em todas as camadas sociais. Problemas de lesão cerebral ou processamento de informação podem originar alguns tipos de DA, mas, só podem ser diagnosticados por especialistas da área médica, e esse fator pode não estar diretamente relacionada com as condições de vida do ser humano.

Questão de Pesquisa: É o meio em que a criança vive, um fator intrínseco ao seu desenvolvimento escolar?

Verificação: A verificação que se fez não pode ser confirmar essa questão. Muitas crianças da escola pesquisada que participam de um ambiente violento, carente de afetividade e alimentação apresentam um desenvolvimento normal. Durante o período da pesquisa muitas histórias foram sendo contadas pelos professores e



algumas até pelos próprios alunos. Um menino de primeira série convive com tráfico de drogas e violência em sua casa, para nós esse é um ambiente que poderia interferir muito em seu desenvolvimento e até mesmo em seu relacionamento com os colegas, no entanto, é um menino doce, muito inteligente e capaz. E assim poderia-se comentar muitos outros casos de alunos que passam fome, ou que já passaram em alguma época de sua vida e apresentam um desenvolvimento na escola absolutamente normal. Acredita-se que um ambiente onde as pessoas são informadas, tem um mínimo de estrutura e se relacionam bem favorece o desenvolvimento da criança, porém, não é só o meio que irá determinar o rendimento do aluno na escola.

Questão de Pesquisa: A escola preocupa-se com os alunos com DA, oferecendo-lhes possibilidades de melhorar seu desempenho e vencer seus problemas?

Verificação: Parte dos professores manifestaram muita preocupação com as DA de alguns de seus alunos, eles sentem-se impotentes diante de tantos problemas, contudo, são poucas as iniciativas que possibilitam uma melhora de desempenho da criança. Na investigação direta com os alunos pode-se perceber a falta de novas alternativas de trabalho com essas crianças, os professores reclamam da falta de incentivo, da falta de materiais, mas não fazem uso do que tem a sua disposição. Os alunos pesquisados nunca tinham trabalhado na sala de informática, sendo que a escola recebeu 20 computadores do Programa Proinfo do Governo Federal em 2001.

A sala de informática está restrita aos alunos de 5ª a 8ª série, os professores das séries iniciais estão despreparados para trabalhar com esta nova tecnologia. Quando questionados sobre o uso do laboratório de informática disseram que os seus alunos ainda não possuíam *login* e por isso não poderiam usar. Alguns professores também demonstraram sua incapacidade de lidar com a máquina, porém, ao ser sugerido que um aluno da 8ª série auxiliasse no trabalho em forma de monitoria, alguns professores disseram que nunca haviam pensado nisso e outros rejeitaram.

Questão de Pesquisa: Através da pesquisa bibliográfica e das experiências vivenciadas no estudo de caso será possível pontuar alguns meios de contribuir para que novas estratégias de trabalho com crianças com DA na escola objeto deste estudo?

Verificação: Atitudes simples tem funcionado com crianças cuja experiência na escola tem sido apenas fracasso. O sentimento de pertença deve ser estimulado, alguém acuado, jamais vai demonstrar as potencialidades que possui. Tornando o ambiente escolar acolhedor, aceitando a criança como ela é, oferecendo meios para que se desenvolva, já é uma garantia de dar certo o trabalho em sala de aula.

Conhecer o aluno e sua família pode ajudar a dar pistas sobre a maneira de agir com a criança diante de algumas DA. A escola deveria comunicar-se mais com a família, insistir neste contato que pode esclarecer o porquê de certas atitudes de alunos que não necessariamente tem DA, mas podem estar passando por momentos difíceis.

Usar esta nova tecnologia que chegou as escolas de maneira consciente, será importante até mesmo para o professor superar seus mitos em relação à informática e junto com seu aluno perceber o quanto é estimulante utilizar o computador. A informática educativa é uma maneira eficiente de conseguir a atenção das crianças, a motivação para aprender está diretamente ligada com as emoções, a superação de barreiras e a desmistificação do fantasma, que para muitos professores, é o computador.

Weiss et. al. (1999, p.89-92) apontam algumas vantagens do uso do computador na escola para alunos com Dificuldades de Aprendizagem. Para essas autoras o computador:

- Pode ser lúdico, instigante e atrativo, diferente do caderno e quadro que os alunos estão acostumados.
- É sinônimo de status social, faz com que seu usuário sinta-se parte do mundo moderno, dá uma sensação de ser inteligente. Os alunos sentem como se fossem mais inteligentes que seus pais e professores.
- Possibilidade a resposta imediata, pois cada ação há sempre uma resposta do computador.
- O erro pode produzir resultados interessantes. No computador o erro pode não ser fracasso e sim exigir reflexão/busca de outro caminho, e é menos frustrante.
- O computador não é autônomo, não faz nada sozinho.
- Favorece a flexibilidade de pensamento.
- Estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico.

- Possibilita o desenvolvimento do foco de atenção – concentração.
- Reforço o autoconceito, quando o aluno “vence o computador”, em *softwares* de desafios e jogos educacionais.
- A informática Educativa favorece a expressão emocional.

As alternativas devem considerar os recursos que a escola dispõe, por este motivo se fez questão de enfatizar o uso do computador, por ser esta uma novidade na escola da qual todos devem ter acesso. Os professores com alguma resistência a máquina, poderiam pedir auxílio a alunos das séries mais adiantadas que já estão familiarizados a esta nova tecnologia.

A escola recebeu alguns *softwares* que estão a disposição do professor e devem ser usados. Acredita-se que esse instrumento poderá ser muito útil, como já se comprovou em algumas experiências no estudo de caso, especificamente para alunos com DA.

## **5.2. O alcance dos objetivos**

De acordo com os objetivos específicos elaborados para esta investigação, foi possível durante todo o desenvolvimento discutir o que se pretendia. As DA encontradas foram descritas ao longo do capítulo III. Também procurou-se elaborar uma classificação aproximada das DA relatadas no estudo de caso deste mesmo capítulo.

Foi possível conhecer o olhar do professor em relação aos alunos com DA durante as entrevistas e principalmente na observação de sua prática. Durante a transcrição dos relatos dos casos estudados, tentou-se mesclar juntamente com o problema do aluno, a atitude e a maneira do educador encarar os educandos que vivenciam estes problemas. Talvez, este objetivo foi o mais complexo de ser alcançado em sua plenitude, visto que a presença de um investigador modifica a forma das pessoas descreverem um fenômeno e procederem diante dele. Para isso, teve-se o cuidado de conhecer aspectos do círculo de relações que envolvem o professor, sendo ouvindo os pais, o aluno e os especialistas da escola em vários momentos.

Os professores comentam de sua preocupação com o aluno, porém, essa percepção ainda está aquém do que se espera em termos de atitudes frente aos problemas detectados. O que a maioria dos docentes quer, é realizar diagnósticos, encaminhar os educandos para psicólogos, psicopedagogos ou médicos. O que vai fazer a diferença no desenvolvimento da criança em dificuldades não é um diagnóstico, mas a forma de encaminhamento que a escola irá providenciar.

A criança com DA não pode ser deixada de lado até que a escola faça um encaminhamento para diagnóstico, que de acordo com a pesquisa constatou-se que isso nunca aconteceu. Os professores deveriam buscar por alternativas que dispõe no momento, pois, quanto mais o tempo passa, mais grave tornam-se as DA visto que o aluno geralmente vai experimentando insucessos que destroem sua auto-imagem.

Pode-se alcançar elementos suficientes para detectar os fatores favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento dos alunos com DA durante toda construção. Dentre os fatores favoráveis encontram-se a preocupação da maioria dos pais, o carinho de alguns professores no relacionamento com seus alunos e a abertura da escola para pesquisas nesta área. Entre os fatores desfavoráveis a superação dos problemas foram a falta de novas metodologias educacionais, falta de especialistas na escola para prestarem suporte ao professor e falta de envolvimento com a família do aluno.

Existe uma preocupação em se apontar estratégias, pois cada caso de DA deve ser considerado individualmente. De maneira geral o trabalho com as novas tecnologias com certeza podem contribuir muito na motivação em aprender e também na descoberta de novas habilidades do aluno com repetidas experiências de fracasso, é claro considerando a realidade pesquisada, que dispõe deste único recurso tecnológico para chamar a atenção de seus alunos.

O uso de alguns *softwares* educacional poderia contribuir no trabalho, deixando o aluno mais interessado em aprender, mas, o fator humano está acima de qualquer outro recurso. Sem que o professor compreenda que necessita conhecer o aluno, entender suas dificuldades e se dispor procurar meios de contribuir com ele, nenhum tipo de recurso fará algo sozinho.

### 5.3. Proposta para outros trabalhos

A pesquisa permitiu conhecer melhor o cotidiano da sala de aula, as práticas vivenciadas pela escola, as angústias de professores, e a falta de motivação que ronda o ambiente educacional. Observou-se que a escola não discute seus problemas, pouco planeja e sente-se sobrecarregada diante de tantas funções que deve desempenhar, que acaba perdendo seu foco principal que é o aluno.

Muitos programas inovadores criados pelo governo para prover atendimento a alunos diagnosticados como lentos, com dificuldades ou em risco de fracasso escolar, são excelentes em sua teoria, apresentam um material de ótima qualidade, as capacitações para professores também são de ótimo nível, no entanto na prática deixam a desejar. Existe uma confusão de conceitos entre os professores do que seja um aluno com dificuldades de aprendizagem, pois são noções que passam pelo bom senso, vivência e principalmente pela busca por leituras que esclareçam melhor o que é DA.

Nesse sentido, surgem algumas sugestões de trabalhos futuros que poderão contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com DA e também para melhorar a prática da escola de uma maneira geral:

- Uma lacuna observada diz respeito a própria formação do educador para trabalhar com alunos especiais. Durante as entrevistas as professoras reclamaram que não se sentem preparadas para atender esta clientela. As capacitações oferecidas, segundo elas, contemplam estes tópicos, porém, muito longe da realidade que vivenciam. Os cursos de Pedagogia também deixam a desejar; uma professora de primeira série comentou durante a entrevista que nunca havia pisado em sala de aula até o início deste ano, que seu curso de pedagogia foi baseado em projetos e ela sequer fez estágios. A proposta que pode-se indicar, seria a realização de uma pesquisa nos cursos de formação de professores para desta forma perceber como estes futuros professores estão sendo preparados para trabalhar com a escola inclusiva.

- Estudos que contribuam especificamente em fornecer estratégias de trabalho com a informática para os alunos com DA seriam certamente bem vindos. Preparar alguns *softwares* em conjunto com professores, envolvendo-os no desenvolvimento do trabalho para que forneçam pistas de que habilidades o aluno precisa desenvolver.
- Estudar alternativas de mudanças na estrutura da escola para facilitar trabalhos com informática, desenvolvimento motor, teatro e artes. Sugere-se a organização de um programa em que as crianças tenham a chance de participar de atividades que permitam a descoberta de seus talentos.

Uma falha observada na prática educacional é com certeza a falta de recursos humanos. A presença de alguns especialistas se faz necessária para auxiliar o professor com sugestões de metodologias na prática pedagógica. Não se trata nem de diagnósticos, que com certeza seriam bem vindos, mas de um acompanhamento mais detalhado do trabalho e da aproximação tão importante entre a escola e o lar da criança. O professor que trabalha 40 horas na UE não pode deixar a classe sozinha e fazer visitas às famílias de seus alunos, por isso a necessidade de uma equipe que prestasse esse suporte ao trabalho escolar.

Na última semana da pesquisa foi realizada a socialização dos dados com os professores das séries iniciais. Neste dia foi possível detectar um fator muito preocupante para esta escola, o diálogo entre os educadores é extremamente difícil de acontecer. Existe um jogo de forças entre os membros da coordenação e dos professores que dificulta um entendimento e a escolha de alternativas comuns para enfrentar os problemas da escola.

Acredita-se que os especialistas da escola precisam dar voz ao educador e se engajar com ele na busca por soluções, as DA dos educandos não é um problema que o professor deva resolver sozinho.

#### **5.4. Considerações finais**

Quando se optou por este tema de pesquisa certamente já tinha-se a noção dos muitos vieses que viriam entrelaçados ao estudo. A escola, em especial as públicas, vivenciam inúmeros problemas, dentre eles estão: falta de comprometimento

da comunidade educacional, falta de verbas e formação profissional. Esses aspectos estiveram presentes durante toda investigação, unidos as tendências vindas da sociedade, como o uso das novas tecnologias e os princípios da educação inclusiva.

As crianças com DA sentem-se excluídas da escola, os métodos utilizados não contribuem para despertar todo potencial deste aluno. As atividades que o aluno faz bem, gosta e se destacaria são esquecidas pelo professor que é guiado por cronogramas, datas e disciplinas. A sociedade mudou, as novas tecnologias ganham cada dia mais terreno, no entanto, a escola não está conseguindo acompanhar esse desenvolvimento e continua adotando posturas tradicionais na resolução de seus problemas.

O estado em uma perspectiva de economia ou retorno de investimento como produção de riquezas para o país, poderia investir na reabilitação de jovens em DA, pois já teríamos uma garantia de retorno social, com pessoas bem preparadas. Também existe uma pesquisa nos EUA<sup>23</sup>, que aponta uma incidência de 80% de jovens considerados delinqüentes juvenis, como indivíduos com hiperatividade. Que simplesmente nunca receberam tratamento adequado. Pensando neste aspecto uma política voltada a reabilitação dessas pessoas só traria benefícios a toda sociedade.

O professor convive com uma dicotomia ditada pela sociedade, é tido como importante na vida de qualquer pessoa, no entanto pouco valorizado. Esse problema retarda o processo de mudança, as pessoas precisam estar motivadas para melhorar seu trabalho. Contudo, é necessário que os profissionais da educação persigam uma postura ética em relação ao aluno, que assim como ele convive em uma sociedade excludente.

Os diretores de escola podem ser autoritários, o calendário arbitrário, o currículo muito inflexível, porém, não cabe deixar tudo como está por isso. "Já que ensinar é uma forma de intervenção no mundo" (Freire,1999), a proposta seria a de interferir com o melhor, aprendendo e ensinando a sentir mais e a ser mais.

---

<sup>23</sup> Encontrada na Internet: [www.chem-tox.com/pregnancy/learning\\_disabilities.htm](http://www.chem-tox.com/pregnancy/learning_disabilities.htm) – acessado em 05/07/2002.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJUARIAGUERRA e GRAJAN. *Manual de Psicopatologia*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

ALMEIDA, Rejane M. ALVES, João B. *Dificuldades de Aprendizagem: Problemas de aprendizagem ou problemas de ensino*. In: Fórum Nacional de Educação, São Luis, MA, Anais nº 1, p.58-60, 2002.

ALMEIDA, Rejane M. ALVES, João B. *A Informática e as Dificuldades de Aprendizagem: Repensando o olhar e a prática do professor no cotidiano da sala de aula*. Fórum de Informática Aplicada a Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais, Itajaí, SC. Anais nº ISSN:1677-2822...(CD-ROM): UNIVALI, 2002.

ALMEIDA, Rejane M. ALVES, João B. *Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização: Repensando o olhar e a prática do professor no cotidiano da sala de aula*. 6ª Jornada de Educação Especial, Marília, SP. Resumos: nº 6, p.56 – 57, 2002.

AMARAL, Cleber Canabrava. *50 dicas pra administração do Déficit de Atenção em Sala de Aula*. Disponível em [www.chadd.org](http://www.chadd.org). 1992, Acesso em 25/11/2001.

BRASIL. *Lei Nº 7853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional, para Integração da Pessoa Portadora de Deficiências – CORDE, institui a tutela jurisprudencial de interesses coletivos ou difusos destas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Pública, define crimes e outras providências.

BRASIL. Constituição, 1988. *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a diretrizes de Bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, Nº 248, de 23 de dezembro, 1996.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo, SP: Cultrix, 1982.

COLL, César, PALACIOS, Jesus, MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem Escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, Vol.3. 1995.

CORREIA, Luís Miranda. *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para classificação e unificação de conceitos*. Braga, PT: Associação dos Psicólogos Portugueses, 1991.



CORREIA, Luís Miranda; MARTINS, Ana Paula. *Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como entendê-las?* Disponível em [www.educare.pt/bibliotecavirtual](http://www.educare.pt/bibliotecavirtual), Porto Editora, Coleção Educação. Acesso em 24/10/2002.

CRUZ, Vitor. *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto, PT:Porto Editora, 1999.

DAMÁSIO, António R. *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 4ª ed.

DOCKRELL, Julie, McSHANE, John. *Crianças com Dificuldades de Aprendizagem \_ Uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. *Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo, SP: Ática, 1990.

DUNN, Kathryn Boesel. *Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas 1997.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo, SP: Cultrix, 1977.

FIALHO, Francisco Pereira. *Ciências da Cognição*. Florianópolis: Ed. Insular, 2001.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo, SP: Cortez, 3ª ed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ,: Ed. Paz e Terra, 30ª ed, 1987

FONSECA, Vítor. *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 2ª ed.

GARCIA, Regina Leite. *Alfabetização de alunos de classes populares: ainda um desafio*. Rio de Janeiro, UFR, Tese de Doutorado, 1986.

GARDNER, Howard (org). *A teoria das inteligências múltiplas na educação infantil: Atividades Iniciais de Aprendizagem*. Porto Alegre- RS: Artmed, 2001.

GERBER, Adele. *Problemas de Aprendizagem Relacionados a Linguagem*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1993.

GODOY, Arilda Schmidt. *Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades*. São Paulo: ERA, 1995.

GOMES, Mª de Fátima (org). *Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização*. Belo Horizonte, MG: Autêntica 2000.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M.;LOYD, J. W. *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

JOHNSON, D. *Review of research on specific reading, writing and mathematics disorders*. In: J. F. Kavanagh and T.J.Tuss (eds), *Learning Disabilities: Proceedings of the national Conference*. Parkton, MD: New York, 1998.

KETELE, Jean-Marie, ROEGIERS, Xavier. *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa, Pt: Instituto Piaget, 1993.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível – Reinventando o Ensinar e o Aprender*. Porto Alegre, RS: Editora Meditação, 1997.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos, BEHRENS, Marilda Ap. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAIN, Sara. *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed. 1993.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *A Representação do Espaço na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: LDB - Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. *Proposta Curricular (Temas Multidisciplinares) “Abordagem às Diversidades no processo pedagógico”*. Florianópolis, 1998.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 01/96*, de 15 de fevereiro de 1996.

SANTA CATARINA Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. *Política da Educação Inclusiva*. Florianópolis, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. *APÖIA: Programa de Combate à Evasão Escolar*. Florianópolis, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. *Projeto Classe de Aceleração Nível 1,2,3*. Florianópolis, 1999.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e Realidade Escolar*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993. 9ª ed.

SMITH, Corinne, STRICK, Lisa. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre, RS: Ed. Artmed, 2001.

TEVES, Nilda. *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, FaE/UFRJ, 1992.

TORRES, Elisabeth Fátima. *As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de Jovens e Adultos da Educação Especial*. Florianópolis, UFSC - Tese (Dsc – Engenharia de Produção) 2002.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1992.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 4ª ed. 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ícone, 1985.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed. 1991.

WEISS, Alba Maria Lemme, CRUZ, Maria Lúcia R. *A Informática e os Problemas Escolares de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1999.

## APÊNDICE A – A carta apresentada à escola no momento da pesquisa



UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E SISTEMAS  
MESTRADO EM MÍDIA E CONHECIMENTO  
MESTRANDA: REJANE MARIA DE ALMEIDA  
PROFESSOR ORIENTADOR: Dr. JOÃO BOSCO DA MOTA ALVES



### SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Ilmo. Sr.(a)

Conforme é de seu conhecimento estou iniciando as atividades de pesquisa de campo sobre o *olhar do professor a respeito das Dificuldades de Aprendizagem na fase de alfabetização, apresentadas pelos alunos*, sob a Orientação do Prof. Dr. João Bosco da Mota Alves.

Para que este estudo possa se realizar necessito da participação dos professores das séries iniciais desta escola, bem como da participação dos especialistas que trabalham nesta Unidade Escolar, e de alguma forma estão ligados as atividades pedagógicas da escola.

Neste contexto, solicito a permissão para realizar o estudo nesta Unidade Escolar, entrevistando professores e especialistas que tem informações relevantes ao tema, analisando atividades de alunos, observando algumas aulas e atividades recreativas.

Saliento que este estudo não pretende interferir, de forma alguma, no desenvolvimento e organização da Instituição, porém, consciente que sempre há interferência, procurarei ser discreta nesta investigação. Seguirei os preceitos éticos abaixo relacionados:

- Os sujeitos aderem voluntariamente ao estudo, cientes da sua natureza e circunstâncias que envolvem o processo da pesquisa;
- A identificação dos sujeitos será protegida;

- Os registros de dados serão feitos de acordo com a autorização;
- Evitar-se-á distorções em relação aos dados;
- Os resultados serão apresentados antes da publicação em um momento de conversa com a comunidade escolar a ser definido a data.

Para viabilização desta pesquisa que seguirá os preceitos éticos descritos, solicito sua colaboração.

Agradeço antecipadamente a valiosa colaboração, não só a mim enquanto pesquisadora, mas para o tema que merece ser estudado dentro da nossa realidade e coloco-me à disposição para o que julgar necessário.

Atenciosamente,

---

Rejane Maria de Almeida

Florianópolis (SC), abril de 2002.

Rua das Acácias, 77  
Condomínio Jardim Villandry,  
Bloco – A2, Apto-403  
Bairro Carvoeira  
Cep – 88040 560  
Florianópolis – SC  
Fone – 48 233-5140 - 9901-1046

**APÊNDICE B – Termo de Aceite de Participação dos professores**

**UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E SISTEMAS  
MESTRADO EM MÍDIA E CONHECIMENTO  
MESTRANDA: REJANE MARIA DE ALMEIDA  
PROFESSOR ORIENTADOR: Dr. JOÃO BOSCO DA MOTA ALVES**

**TERMO DE ACEITE E PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO SOBRE AS DIFICULDADES  
DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**

Ciente do conteúdo e preceitos éticos da Pesquisa a ser realizada, concordo em participar da entrevista relacionada ao *olhar do professor sobre as Dificuldades de Aprendizagem na fase de alfabetização*.

Aceito que faça uso do gravador e que se necessário seja reproduzido algumas atividades realizadas por alunos, bem como de documentos relevantes ao assunto no auxílio de registro de dados.

Responsável

Florianópolis (SC), \_\_/\_\_/2002.

**APÊNDICE C – Coleta de dados para entrevista Semi-estruturada com os Professores**

**UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PÓS - GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E SISTEMAS  
MESTRADO EM MÍDIA E CONHECIMENTO  
MESTRANDA: REJANE MARIA DE ALMEIDA  
PROFESSOR ORIENTADOR: Dr. JOÃO BOSCO DA MOTA ALVES**

**ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

1) Identificação do(a) entrevistado(a):

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Função na Unidade Escolar:

Séries que Leciona:

Número de Alunos: meninos ( ) meninas( )

Idade dos alunos:

Horas de trabalho semanal:

Tempo de trabalho no magistério:

Breve resumo da experiência docente:

## **APÊNDICE D – Questões a Serem Analisadas nas Entrevistas Semi-Estruturada**

### **PRIMEIRO PASSO – Grupo dos Professores**

A entrevista será dirigida a quatro professoras da escola que trabalham com as séries iniciais do ensino fundamental.

- 1- Número de alunos da sala e idade. (saber a quantidade, perceber se existe superlotação e também se existe disparidade de idade entre aluno x série)
  
- 2- Número de alunos que apresentam algum tipo de dificuldade, seja ela de atenção, motora, linguagem ou matemática. (neste ponto será feito um pequeno relato de cada tipo, com dados como: família que pertence, número de filhos do casal, se já foi feito algum encaminhamento e diagnóstico, posição da professora frente ao problema)
  
- 3- Formação da professora, anos de magistério, comentários a cerca de experiências vividas na educação. (cursos que participou, experiências com crianças portadoras de necessidades especiais) Aqui será uma investigação sobre a postura da professora em relação aos alunos com dificuldades, este ponto da entrevista visa detectar as angústias ou formas de facilitar o trabalho com crianças com essas dificuldades, sua opinião a respeito da formação que recebeu na universidade (quando for o caso), se existia uma preocupação com esse tipo de trabalho, como ela acha que foi sua formação: aprendeu na prática, com a teoria ou uma mistura dialética entre teoria e prática.
  
- 4- Existência na escola de especialistas onde essas crianças podem ser encaminhadas. Como se dá este encaminhamento, ele é eficaz.



## SEGUNDO PASSO – Grupo dos Alunos

Nesta etapa a criança é o foco da pesquisa, porém, em todo momento será solicitado o apoio do professor e esclarecimentos do cotidiano deste aluno.

- 1- Observação dessas crianças apontadas pelos professores como alunos com dificuldades de aprendizagem. (Perceber como são atendidas, como está sua imagem entre os colegas e com elas mesmas, analisar como está acontecendo o convívio entre professor x aluno, verificar também as horas de recreação como essas crianças se relacionam)
  
- 2- Observar tarefas, cadernos e atividades desenvolvidas por esses alunos.

## TERCEIRO PASSO – Grupo dos Pais

Nesta última etapa a família do aluno será entrevistada.

- 1 - Como é o ambiente onde vive este aluno de uma maneira geral?
- 2 – O que a família acha da escola e o que espera dela?
- 3 – Como a família encara o baixo rendimento do aluno na escola?
- 4 – A família faz algo para ajudar a criança a desenvolver-se, ou seria capaz de colaborar?

## **Anexo A - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

### Capítulo V

#### Da Educação Especial

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os super-dotados

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para respectivo nível do ensino regular.

## **Anexo B - CARTA DE PIRENÓPOLIS**

A partir do encontro “Uma Escola de qualidade para todos respeita a diversidade” realizado em Pirenópolis (GO), de 13 a 18 de junho de 1999, os Estados lá presentes assumiram, coletivamente, através da Carta de Pirenópolis, o compromisso de efetivar uma Política de Educação Inclusiva. A carta ficou assim estabelecida:

1. Articular órgãos governamentais, organizações de defesa e de direito, órgãos não governamentais de e para pessoas com deficiência, e instituições de ensino superior, visando a implantação da prática de inclusão.
2. Acompanhar e orientar, de forma articulada, as ações dos municípios na política de educação infantil.
3. Comprometer e responsabilizar todo o sistema educacional público e privado na garantia do atendimento aos alunos com necessidades especiais, a partir de uma política de inclusão social.
4. Dotar as unidades escolares de materiais, equipamentos e mobiliários adaptados.
5. Construir e manter indicadores confiáveis que permitam análise da qualidade e planejamento das ações relativas a política de inclusão.
6. Tornar públicas ações, informações e recursos como uma das dimensões de suporte da educação especial e ao exercício do direito do cidadão.
7. Garantir acessibilidade através da adequação dos espaços físicos nas unidades escolares, onde os educandos com necessidades educacionais especiais estejam inseridos. Garantir, também, que as novas construções obedeçam as normas técnicas da ABNT.
8. Implantar e/ou implementar suporte e atendimento escolar de forma a garantir o pleno desenvolvimento humano para todos.
9. Estabelecer parcerias, prioritariamente, entre a educação, assistência social e saúde, envolvendo as três esferas de governo.
10. Orientar e assessorar a construção e/ou reconstrução do projeto político pedagógico, fundamentado no princípio de uma escola para todos.

11. Garantir a formação inicial e continuada da comunidade escolar, com vistas a inclusão das pessoas com necessidades especiais e o efetivo atendimento à diversidade.

12. Definir uma política de educação profissional de forma participativa, orientada pelos princípios da inclusão.

13. Estabelecer estratégias de discussão do atual modelo de avaliação para definir a questão do diagnóstico, assim como a sua finalidade e efeitos.

No cumprimento ao que determina a Constituição Federal a LDB -lei 9394/96 e o Plano Nacional de Educação.

Pirenópolis, 18 de junho de 1999.