



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
SOBRE A NÃO APRENDIZAGEM**

Janaina Borges da Silveira

Orientador: Prof. Dr. João Alberto da Silva

JANAINA BORGES DA SILVEIRA

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
SOBRE A NÃO APRENDIZAGEM**

**RIO GRANDE - RS
2013**

JANAINA BORGES DA SILVEIRA

**OBSERVATÓRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
SOBRE A NÃO APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Alberto da Silva.

**RIO GRANDE - RS
2013**

FICHA CATALOGRAFICA

S587c Silveira, Janaina Borges da
Observatório Nacional da Educação: Concepções dos
professores dos anos iniciais sobre o não aprender /
Janaina Borges da Silveira. - Rio Grande, 2014.
139 f.

Orientador: Prof. Dr. João Alberto da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Federal do Rio Grande - Programa de pós-graduação em
Educação.

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Formação de
Professores. 4. Anos Iniciais. I. Silva, João Alberto da. II.
Título.

CDU: 371.3

BANCA EXAMINADORA

João Alberto da Silva (Presidente/Orientador)

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Professor da Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Elisabeth Brandão Schmidt

Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela

Professora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Rosária Ilgenfritz Sperotto

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
UFRGS

Professora da Universidade Federal do Pelotas - UFPel

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por me guiar e dar força em todos os dias da minha vida.

Agradeço a minha mãe Marisa, meu porto seguro, que sempre me incentivou a seguir em frente e depositou toda a confiança nos meus estudos e, conseqüentemente, meu trabalho.

In memória aos meus avôs, Lourival e Marieta, pelos bons exemplos de vida e por toda dedicação.

Ao meu irmão, João Paulo, pelas palavras de apoio e pelo companheirismo.

Agradeço ao meu orientador, João Alberto da Silva, pela paciência, pelas palavras de incentivo, sugestões e problematizações durante os encontros de orientação. Agradeço pela disponibilidade, dedicação e principalmente pela confiança em acreditar em mim e meu trabalho.

Agradeço ao Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências – NUEPEC, do qual participo praticamente desde o início de minha trajetória.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação Educação – PPGEDU pela oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à FAPERGS pelo apoio e financiamento da bolsa.

Agradeço também aos professores participantes do Programa Observatório Nacional da Educação que contribuíram para esta pesquisa.

*“Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo, nem ensino.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem por justificativa compreender como os professores percebem a não aprendizagem, esse entendimento faz-se necessário entender para poder lidar com essa temática, cada vez mais latente nas escolas. Os objetivos do estudo são: compreender qual o pressuposto epistemológico que predomina na prática docente dos professores de anos iniciais; interpretar como se consolidam os processos de diagnóstico e seus encaminhamentos; e investigar quais as estratégias elaboradas pela escola para trabalhar com alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem (DA) em sala de aula. A pesquisa possui caráter qualitativo, sendo utilizado como método de coleta de dados o grupo focal e como método de análise dos dados o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O contexto do estudo é uma amostra representativa das escolas públicas da rede municipal de ensino regular do Ensino Fundamental da zona urbana da cidade do Rio Grande, RS. Os professores indicaram, em suas falas, indícios de uma concepção empirista, apontando vestígios a respeito da transmissão de conhecimento, bem como indicações de uma concepção construtivista. De modo geral, os professores destacaram ao longo da interação a importância da família inserida no contexto escolar e no que acontece na sala de aula com as crianças. Enfatizaram também que ao longo de sua formação não tiveram conhecimentos que poderiam servir de base para auxiliar em sua prática. Ao identificarem crianças com DA em sua sala de aula, os professores relataram que os encaminham para um atendimento específico na escola, a sala de recursos. Desse modo, analisar as concepções dos professores e fazê-los problematizar sobre sua prática pode ser uma estratégia para encarar e diminuir o processo de não aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Formação docente. Anos iniciais.

ABSTRACT

This study is intended to understand how teachers perceive non-learning; it is necessary to understand it in order to deal with this issue increasingly latent in schools. Thus, the objectives are: understanding which epistemological assumption prevails in the teaching practice of teachers in early years; interpreting how the processes of diagnosis and their referrals are consolidated; and investigating the strategies developed by the school to work with students diagnosed with learning disability (LD) in the classroom. The research has a qualitative character, using the focus group as a method of data collection and the Collective Subject Discourse as a method of data analysis. The context of the study is a representative sample of the municipal regular elementary education public schools in the urban area of the city of Rio Grande. Teachers showed in their reports indications of empiricism and pointed traces of knowledge transmission, as well as indications of a constructivist conception. In general, teachers highlighted the importance of family participation in their children's education, including what happens in the classroom. They also highlighted that throughout their training there was no knowledge that could serve as a basis to assist in their practice. Teachers also reported that when identifying children affected with LD in the classroom, they were sent to have a specific treatment at school, the resource room. Thus, analyzing the conceptions of teachers and making them discuss about their practice was found to be a strategy to face and reduce the process of non-learning.

Keywords: Learning. Teacher education. Early school years.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estado da arte/CAPES	24
Quadro 2	Instrumento de Análise dos Dados 1 – IAD1	58
Quadro 3	Etiquetagem das ideias centrais do DSC	59
Quadro 4	Instrumento de Análise dos Dados 2 – IAD2	59
Quadro 5	Instrumento de Análise dos Dados 3 – IAD3	60
Quadro 6	Instrumento de Análise de Dados 3 – IAD3	60
Quadro 7	Modelos pedagógicos e epistemológicos	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Disparidade do índice do IDEB – MEC/INEP	52
Tabela 2	Resultados Anos Iniciais SAEB/PROVA BRASIL 2011.....	53
Tabela 3	Taxas referentes aos Anos Iniciais (2010) – Tabela comparativa ..	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEAI	Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas
DA	Dificuldades de aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
RS	Representações sociais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
NUEPEC	Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 DELINEANDO A PROPOSTA	17
1.1 Caminhos percorridos	18
1.2 Trajetória da pesquisa	19
1.3 Estado da arte	22
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	26
2.1 Aprendizagem	26
2.2 Modelos epistemológicos e pedagógicos e a não aprendizagem	31
2.2.1 Empirismo – Diretiva	31
2.2.2 Apriorismo – Não diretiva	32
2.2.3 Construtivismo – Relacional	33
2.3 Desenvolvimento cognitivo	34
2.4 Dificuldades de aprendizagem	37
2.4.1 Discalculia	39
2.4.2 Dislexia	40
2.4.3 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH	40
2.5 Fracasso/insucesso escolar	40
2.6 Indisciplina	44
2.7 Motivação	45
2.8 Afetividade	46
2.9 Memória	47
2.10 Atenção	48
2.11 Metacognição	49
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	51
3.1 Objetivos	51
3.1.1 Objetivo geral	51
3.1.2 Objetivos específicos	52
3.2 Procedimentos de coleta de dados	57
3.3 Procedimentos de análise dos dados	58
3.4 Participantes	61

3.5 Instrumentos de coleta de dados	61
4 ANÁLISE DOS DADOS	63
4.1 Discurso sobre a transmissão do conhecimento –Empirismo	63
4.2 Discurso sobre a aprendizagem enquanto construção – Construtivismo	66
4.3 Discurso sobre a aprendizagem pela vivência	70
4.4 Discurso sobre diversidade, inclusão e formação docente	76
5 CONSIDERAÇÕES	82
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – Carta de Consentimento	95
APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal	96
APÊNDICE C.1 – Instrumento de Análise de Dados 1	98
APÊNDICE C.2 – Instrumento de Análise de Dados 2	121
APÊNDICE C.3 – Instrumento de Análise de Dados 3	130
APÊNDICE D – Manuscrito dos Grupos Focais	137

APRESENTAÇÃO

Um dos motivos iniciais que instigaram a produção desta pesquisa foi o fato de vir, ao longo dos anos na graduação, pesquisando e estudando sobre dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva. Foram dois anos estudando diretamente o tema, indo para o contexto escolar e vivenciando práticas inclusivas. Ainda, na graduação, emergiram estudos específicos sobre os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Matemática, bem como práticas pedagógicas para alfabetização matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todas as leituras, ao longo dos anos, as práticas de estágio obrigatório do curso de pedagogia e as atividades como bolsista desenvolvido do Observatório Nacional da Educação fizeram com que brotassem algumas inquietações. Com este trabalho, foi possível abranger a investigação a fim de chegar a possíveis respostas.

Com a realização do estágio, inquietavam-me questões tais como: por que a professora não dava a devida atenção aos alunos que não estavam no ritmo de aprendizagem igual aos demais alunos? O que ela pensava a respeito desses alunos não aprenderem? Como não se preocupar com essas crianças? Com o passar dos meses e com as observações, questionava-me a respeito da prática do professor.

O paradigma atual da educação é baseado por um modelo de aprendizagem no qual a criança seja um sujeito crítico capaz de questionar pelas suas necessidades. Diante disso, a “verdadeira” aprendizagem acontece quando o aluno (re) constrói o conhecimento, formando assim julgamentos reais sobre o mundo a sua volta e, desse modo, possibilitando agir diante da existência.

A ideia inicial da pesquisa foi pesquisar especificamente sobre os processos de aprendizagem, o que foi delineando-se até chegar à grande questão do trabalho: **quais as concepções implícitas nos discursos dos professores de anos iniciais que influenciam na construção de um julgamento do processo de não aprendizagem.**

A pesquisa foi realizada com seis professores, com o auxílio dos quais pudemos compreender melhor o que subsidia sua prática pedagógica, especialmente percebendo como veem o não aprender. Como metodologia para o presente trabalho, foi utilizada a técnica do grupo focal, permitindo justamente cruzar

esses diálogos para construir uma melhor compreensão da problemática. Tais diálogos foram essenciais para que pudéssemos interagir com diferentes realidades escolares e diferentes perfis de professores.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, seguidos das considerações finais e de seis apêndices. No primeiro capítulo, “Delineando a proposta”, apresentamos explicitamente as inquietações, questões e interesses. Nesse tópico, expomos toda a trajetória detalhada para iniciar a análise do tema de estudo, a intenção e a justificativa da pesquisa, as questões norteadoras para a investigação e o estado da arte. Nesse capítulo, descrevemos toda a movimentação do trabalho, com o intuito de mostrar o processo inicial de pesquisa.

O segundo capítulo refere-se aos pressupostos teóricos que subsidiam a discussão ao longo da dissertação. Nele, anunciamos todos os conceitos e autores que contribuíram para o embasamento e construção do texto. Destacamos elementos teóricos, como a conceituação da própria aprendizagem e desenvolvimento cognitivo de acordo com Piaget, os modelos pedagógicos de Becker relacionados com o não aprender, as dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar, a indisciplina, a motivação, fatores que podem causar a não aprendizagem, assim como outros conceitos que podem ajudar a compreender melhor o processo de não aprendizagem.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos. Dissertamos detalhadamente sobre as questões que nortearam a pesquisa e seus objetivos, bem como relatamos o procedimento da realização do grupo focal e sua escolha para este trabalho, a utilização do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC para a análise dos dados, os participantes e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Além disso, apresentamos todo o processo de construção do DSC para mostrar como chegamos à construção dos discursos.

No capítulo quatro, apresentamos a discussão da análise dos dados propriamente dita, onde anunciamos os DSC finais e realizamos as análises. Ao longo da construção do DSC, surgiram quatro discursos coletivos, baseados na realização e análise do grupo focal, assim denominados:

- discurso sobre a transmissão do conhecimento (empirismo): aborda o modo como os professores enxergam o processo de aprendizagem;
- discurso sobre a aprendizagem enquanto construção: aponta vestígios dos professores que levam a uma concepção de aprendizagem construtiva;

- discurso sobre a aprendizagem pela vivência: relata discursos que trazem à tona a questão do aprender relacionado com o cotidiano de cada sujeito; e

- discurso sobre diversidade, inclusão e formação docente: abrange questões relacionadas à formação de professores, educação inclusiva e diversidade dos sujeitos em sala de aula, tratando cada um enquanto indivíduo único e com suas peculiaridades.

Nas considerações finais, resgatamos as inquietações iniciais da pesquisa e inter-relacionamos com os discursos, com a finalidade de encontrar respostas para as questões norteadoras do estudo. Desse modo, foi possível relacionar o não aprender com modelos pedagógicos e epistemológicos (BECKER, 2009).

1 DELINEANDO A PROPOSTA

A presente dissertação é parte de um projeto maior denominado Observatório Nacional da Educação, desenvolvido pela Capes/INEP¹, que possui como temática a investigação das práticas docentes para o reconhecimento de como os professores dos anos iniciais elaboram as avaliações dos processos de não aprendizagem.

Questões sobre a aprendizagem vêm ganhando destaque em pesquisas em todo o Brasil, sendo de suma importância entender como acontece esse processo e quem são seus principais atores e autores. Porém, na maioria das vezes, não pensamos no processo inverso: a não aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa tem como um de seus objetivos compreender quais as concepções implícitas nos discursos dos professores de anos iniciais que influenciam na construção de um julgamento do processo de não aprendizagem. O trabalho se destaca também pelos objetivos de identificar como se consolidam os processos de diagnóstico e seus encaminhamentos e investigar como a gestão da escola procede a partir do momento que recebe do professor uma avaliação de não aprendizagem.

Desse modo, a pesquisa justifica-se por discutir questões sobre a educação, partindo da compreensão de que se faz necessário ainda lutar para que tenha qualidade. Assim, acreditamos contribuir para um processo em busca de atitudes em prol de engajamento de todos pela concretização de uma sociedade justa e igual. A aprendizagem por ser um tema complexo, merece discussões para que se possa melhor compreendê-la a fim de auxiliar na sua reflexão.

O contexto da pesquisa é uma amostra representativa das 36 escolas² públicas da rede municipal de ensino regular do Ensino Fundamental, da zona urbana da cidade do Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul. Assim, a pesquisa compreende quatro escolas, escolhidas a partir de seus resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³, no ano de 2009, sendo duas que

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

² Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade do Rio Grande. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smec/>>. Acesso em: 04 out. 2011.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 04 out. 2011.

obtiveram as melhores colocações e duas que se posicionaram com os menores percentuais.

Constituindo-se de duas escolas de região considerada periférica e duas da região central do município, as escolas localizadas na zona urbana da cidade, identificadas para esta pesquisa a partir de seus resultados no IDEB 2009, são: EMEF Helena Small (5,4) e EMEF Mate Amargo (5,4), com os maiores índices; e EMEF Viriato Correa (3,4) e EMEF Profª Zelly Pereira Esmeraldo (3,4), com os menores índices.

1.1 Caminhos percorridos

Inicialmente, serão destacados alguns pontos da minha trajetória acadêmica e profissional que considero importante relatar para a compreensão a respeito das inquietações que motivam este trabalho. No curso de Magistério de nível médio, lembro-me de Maria Montessori, cujos estudos começaram a me chamar a atenção por serem realizados com crianças deficientes e com dificuldades no aprendizado. Quando realizei meu estágio, o fiz em uma turma de 2ª série, na qual havia dois alunos que eram encaminhados para a sala de recursos da escola. As crianças não reconheciam as letras e tampouco sabiam realizar pequenos cálculos matemáticos. Sempre que podia, buscava conhecer como era o atendimento da professora para com esses alunos a fim de auxiliá-los na aprendizagem.

Ao ingressar na graduação em Pedagogia, pela FURG, no ano de 2008, muito ouvi falar sobre inclusão. Porém, pouco percebia ações relativas a esse assunto desenvolvidas no âmbito universitário do primeiro ano. No ano de 2009, atuando como bolsista da Brinquedoteca, tive o privilégio de realizar visitas a algumas escolas municipais. As visitas tinham por finalidade possibilitar às crianças atividades lúdicas que visassem sanar algumas dificuldades de aprendizagem (DA) relatadas pelos professores, anteriormente, em conversa informal.

Além dessas atividades, participava de reuniões semanais no Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI) sobre os procedimentos que eram realizados com os alunos inclusos na universidade naquele ano. O Núcleo possuía, como voluntárias, uma profissional intérprete de libras, uma profissional com formação e prática educativa em Braille, uma psicopedagoga, além de psicólogas e dos

bolsistas. O meu ingresso no Núcleo possibilitou ampliar meu conhecimento acerca da inclusão escolar e universitária, das DA, das intervenções que o educador deve e precisa ter conhecimento para que a educação se torne mais igualitária para todas as crianças, além das políticas públicas referentes à educação especial.

No ano de 2011, já inserida no Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências, como bolsista do Observatório Nacional da Educação, pela Capes/INEP (projeto no qual atuo até o presente), comecei a me inserir nas escolas relacionadas ao mesmo programa. Na primeira escola escolhida, a mesma em que havia desenvolvido meu estágio de ensino, no curso de Pedagogia, conhecemos a sala de recursos e nos informaram como era o atendimento nesse espaço. A proposta de irmos para aquele ambiente fez com que me identificasse mais com o projeto como um todo, haja vista meu interesse em educação inclusiva e assuntos relacionados a aprendizagem e em DA.

Partindo ainda de observações nas escolas e diálogos com os professores das mesmas que participaram na universidade, foi com o tempo aflorando inquietações que me permitiram ao longo do tempo delinear as questões da pesquisa em si. Os encontros foram de fundamental importância para que o tema da dissertação obtivesse destaque e que pudesse, de certa forma, atender a uma demanda vinda das discussões dos professores. Pensar, repensar e refletir sobre a aprendizagem nos permite que possamos construir novos conhecimentos acerca da temática, com a finalidade de aprimoramento das práticas pedagógicas.

1.2 Trajetória da pesquisa

Assim, a partir dessa trajetória, este estudo tem por questão problematizadora **quais as concepções implícitas nos discursos dos professores de anos iniciais que influenciam na construção de um julgamento do processo de não aprendizagem**. De modo geral, pressupõe-se que a aprendizagem que hoje é realizada pelos professores tem caráter “*stricto sensu*”⁴ (PIAGET, 1974), uma vez que o professor sobrepõe o conteúdo e muitas vezes o aluno, ao não atribuir significado ao mesmo, fazendo com que o aluno apenas decore-o para uma

⁴ Aprendizagem *stricto sensu*: aquisição de informação; a aprendizagem de um conteúdo.

avaliação. Por sua vez, a aprendizagem “*lato sensu*”⁵ busca consentir que o aluno tenha autonomia na construção de seus saberes de acordo com o conteúdo ministrado pelo professor. Acredita-se que o não aprender é visto como vindo do aluno e sem qualquer relação com a ação do professor. Em geral, não há questionamento do modo como o professor ensina os conteúdos, que, por sua vez, em muitos casos, não tem sentido ao aluno.

Outras questões norteadoras surgiram ao longo do trabalho desenvolvido, caracterizando-se como subproblemas, são estas:

- **como os professores dos anos iniciais identificam os diagnósticos de processos de não aprendizagem e que critérios são utilizados; e,**
- **como a gestão da escola procede a partir do momento que recebe do professor uma avaliação de não aprendizagem.**

Como possível hipótese para a primeira questão da pesquisa, acreditamos que os professores efetivam os diagnósticos com base no senso comum, sendo atribuídos critérios vinculados à conduta. Aquele aluno que é muito inquieto ou aquele que mal conversa chama a atenção do professor para um possível problema de aprendizagem, gerando em ambos a falta de interesse pelas atividades escolares. No primeiro caso, a indisciplina pode surgir devido a um ensino sem significado, fazendo com que o aluno não respeite regras, nem o professor; no segundo caso, o aluno pode ser tímido, não ter indisciplina e considerado com problemas para aprender.

Em geral, os docentes utilizam como critérios de análise as condutas aparentes e os comportamentos das crianças, sem uma reflexão mais aprofundada ou uma investigação mais apropriada. Temos, também, por hipótese, que os estudantes diagnosticados com DA não as possuam de fato, sendo assim identificados em função de critérios não muito claros e provenientes de problemas de comportamento ou disciplina.

Para a segunda hipótese, entendemos que, de modo geral, a escola encaminha esses alunos ao ambiente da sala de recursos – um local que a grande maioria das escolas possui – e que os professores elaboram por si próprios algumas estratégias de ensino sem informação mais detalhada dos casos. O discurso do professor em realizar possíveis avaliações sobre a conduta do aluno é legitimado

⁵ Aprendizagem *lato sensu*: o indivíduo constrói novos conhecimentos gerando e ampliando seu desenvolvimento cognitivo.

muitas vezes pela escola, já que lhe é atribuído um domínio para realizar tais avaliações. Porém, não é adequado que isso aconteça, uma vez que o professor não é o profissional mais capacitado para tal função.

Com efeito, ao desconfiar que um aluno tenha alguma DA, o procedimento correto a ser realizado pelo professor e pela escola é encaminhar esse aluno a um Atendimento Educacional Especializado – AEE, com um profissional específico da área (neurologista, psicólogo, etc.), para que seja realizado um diagnóstico exato do que realmente essa criança apresenta. Cumpre salientar que este profissional pode melhor identificar se a causa é patológica ou comportamental ou de outra origem; somente então se realiza o tratamento adequado.

A partir de práticas docentes realizadas em escolas de Ensino Fundamental e de estudos obtidos durante a graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia, na FURG, foi possível notar que, no início do processo de alfabetização, acontecem os primeiros diagnósticos de não aprendizagem apontados pelos professores, muitas vezes em função do ritmo diferenciado de aprendizagem dos alunos. Esses processos de diagnósticos elaborados pelos professores dos anos iniciais da rede pública acontecem, na grande maioria, por um entendimento equivocado sobre o que seriam as DA, muitas vezes com base no senso comum.

Muito se fala em aprendizagem, no sentido de como e porque ela ocorre. Diante de tantas avaliações externas, como a Provinha Brasil e o SAEB, e perante índices assustadores de evasão, distorção de idade/série, abandono etc., verificamos a necessidade de rever e repensar a não aprendizagem. Dados como os do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostram o desempenho dos estudantes nessas avaliações, mas o motivo pelo qual acontece a não aprendizagem não é mencionado, não é justificado e tão pouco refletem sobre como modificar tais índices para compreender as causas.

Em geral, a forma como se cobra o conteúdo nas avaliações não condiz com o modo como se trabalha na escola. Na maioria das vezes, a escola não proporciona ao aluno a ação e a reflexão acerca do que lhe é ensinado; simplesmente o é. O ensino é diferente porque o professor pode, de modo geral, não refletir sobre sua prática. Isso não acontece intencionalmente, mas pelo fato de ele ter aprendido, nos tempos de sua escolarização e de sua formação, de determinada maneira e acreditar que seja desse modo. Apesar de os tempos serem outros, as

exigências serem outras, assim como as concepções de aprendizagem, o modo do seu ensino continua o mesmo.

Diante dessas questões, temos como objetivo geral da pesquisa interpretar qual o pressuposto epistemológico que predomina na prática docente dos professores de anos iniciais. Além disso, pretendemos compreender a base epistemológica que subsidia a compreensão de não aprendizagem dos professores, identificar como se consolidam os processos de diagnóstico e seus encaminhamentos, e investigar quais as estratégias elaboradas pela escola para trabalhar com alunos diagnosticados com DA dentro da sala de aula.

1.3 Estado da arte

Nesta presente seção iremos apresentar os estudos e pesquisas relacionadas à aprendizagem. Para tanto, foram realizadas buscas em sites como o Scielo Brasil⁶ e no Portal de Periódicos da Capes. Os sites foram selecionados por servirem de base para informação sobre trabalhos acadêmicos e científicos que contribuem para o levantamento de dados para o desenvolvimento da pesquisa. A investigação foi realizada somente com publicações no Brasil.

A busca foi feita pelas palavras-chave relacionadas à dissertação: “aprendizagem”, “formação docente” e “anos iniciais”. Posteriormente, as mesmas foram associadas para refinar os resultados. Ao buscarmos pelas três palavras-chave da pesquisa concomitantemente, não houve resultado algum. O mesmo aconteceu quando associamos as palavras “formação docente” e “anos iniciais”.

Por outro lado, com a busca pelas palavras “aprendizagem” e “anos iniciais”, obtivemos um resultado. O artigo relacionado discute o uso da modelagem matemática no Ensino Fundamental. O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa em que alunos que participaram do desenvolvimento de atividades de modelagem matemática e foram submetidos, um ano após o desenvolvimento, à resolução de questões em que os conteúdos que emergiram daquelas atividades estavam envolvidos. Os resultados da pesquisa apontam para o potencial da

⁶ <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 02/12/2013.

modelagem matemática em aproximar-se de conteúdos curriculares e marcar a aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em seguida, ao agregar as palavras “aprendizagem e formação docente”, encontramos sete resultados. Os artigos discutem assuntos tais como: o interesse pelo domínio da língua inglesa; pesquisa-formação com professores da educação básica; educação profissional; práticas avaliativas; interação entre professores; prática de leitura e saberes e formação. São eles:

- PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins e NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re) construções. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. 2013, vol.94, n.236, pp. 275-298.

- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo e BENEDETTI, Ana Mariza. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2009, vol.48, n.2, pp. 333-351.

- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ações empresariais e formação profissional: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.2, pp. 82-

- LONGHINI, Marcos Daniel e HARTWIG, Dácio Rodney. A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2007, vol.13, n.3, pp. 435-451.

- SANTOS, Janete Silva dos. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. *Ling. (dis)curso* [online]. 2012, vol.12, n.1, pp. 129-153.

- ZAIDAN, Samira; CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; OLIVEIRA, Bernardo J. e SILVA, Patrícia Gomes Carneiro da. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). *Educ. rev.* [online]. 2011, vol.27, n.1, pp. 129-160.

- GURGEL, Carmesina Ribeiro e RAIMUNDO, Hélio Leite. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 2006. v.15, n.54, pp. 145-168.

Dentre os trabalhos analisados nessa etapa, destaca-se o trabalho de Santos e Benedetti (2009), que investiga o interesse pelo domínio da língua inglesa como

ferramenta de comunicação para inclusão no mundo globalizado, bem como a oferta de seu ensino para crianças. O artigo busca refletir acerca da formação do docente para atuar junto a esse público em especial.

Já o artigo de Perrelli et al. (2013) investiga professores da Educação Básica e seus processos de aprendizagem da docência, discutindo sobre suas reconstruções da pesquisa e os principais conceitos, por exemplo, formação docente e pesquisa-formação. Ainda com relação à prática docente, o trabalho de Gurgel e Raimundo (2006) analisa as práticas avaliativas na perspectiva do docente a fim de buscar referenciais que possam instrumentalizar a aquisição de competências a fim de avaliar aprendizagens.

Ao realizar a busca nos periódicos da Capes⁷, iniciamos a procura diretamente pelo assunto da pesquisa, filtrando apenas os artigos publicados no último ano. Realizamos a busca pela palavra-chave principal: “aprendizagem”. Foram encontrados 491 resultados, que foram subdivididos nas seguintes categorias: educação, psicologia e saúde. O quadro abaixo contém o resultado quantitativo da busca de acordo com as categorias:

Quadro 1: Estado da arte/Capes

Categoria	Nº de trabalhos
Educação	408
Psicologia	51
Saúde	32

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse contexto, destaca-se o trabalho “Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas” (GIUSTA, Agnela Da Silva. Educ. rev. [online]. 2013, vol. 29, n.1, pp. 20-36.), que debate as concepções de aprendizagem que comumente subsidiam as práticas pedagógicas, remetendo às contradições que marcam a produção do conhecimento psicológico.

Outro trabalho, intitulado “Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem” (LOPES, Raquel Caroline Ferreira; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Rev. CEFAC [online]. 2013, vol. 15, n.5, pp. 1214-1226), tem como objetivo a investigação da concepção de professores acerca dos distúrbios de aprendizagem. O estudo buscou revelar diferentes aspectos

⁷ <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome&mn=68> Acesso em: 08/12/2013.

referentes à maneira como a aprendizagem é percebida no cotidiano da sala de aula; por exemplo, que fatores atribuem como causas do problema, como se posicionam frente à questão, além de verificar se houve mudança de conhecimento após a orientação fonoaudiológica.

Ainda no que diz respeito à aprendizagem, o artigo “Pensando sobre a aprendizagem de conceitos em sala de aula” (CARLINO, Eliana Prado. Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 137-150, jan./abr. 2013) explicita o movimento que acontece por meio das inter-relações que envolvem alunos, professores e conhecimentos. O trabalho discute o fato de que muitas são as teorias de aprendizagem a subsidiar a atividade do professor, quando este se propõe a trabalhar um determinado conhecimento ou conceito em sala de aula.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os referenciais teóricos que serviram de alicerce para subsidiar a pesquisa. Através das leituras, foi possível ampliar o conhecimento e debater sobre questões que emergem ao longo da temática da aprendizagem enquanto processo.

Serão apresentados os temas sobre a aprendizagem em si para que possamos discutir, a partir desse conceito, a ideia de um não aprender; temas sobre os modelos pedagógicos (BECKER, 2009) relacionados a não aprendizagem e como ela pode ocorrer; e como se dá o desenvolvimento cognitivo também associado à aprendizagem.

Já dentro das discussões do não aprender, buscamos referenciais sobre o fracasso escolar, abordando como e se pode acontecer, bem como sobre a indisciplina, que em alguns momentos é correlacionada como fator para que não se tenha a aprendizagem. Abordamos ainda tópicos como a motivação, afetividade, que são muitas vezes apontados na relação em sala de aula, favorecendo o processo de aprendizagem, além de assuntos como atenção, meta-cognição e memória, que vão ao encontro de uma discussão neurobiológica de como se dá a aprendizagem e o possível não aprendido.

2.1 Aprendizagem

A aprendizagem é um tema complexo e que possui inúmeras concepções, sendo um assunto muito abrangente. Essa temática está fundamentada aqui por princípios epistemológicos próprios da concepção de aprendizagem dentro de uma visão construtivista. Um dos principais teóricos utilizados para desenvolver o conceito é Jean Piaget.

O processo de aprendizagem consiste em o organismo obter elementos que subsidiem seu conhecimento edificando uma representação, os quais, quando armazenados na memória, são utilizadas pelo sujeito para gerar comportamentos em resposta aos requerimentos vindos do ambiente (BECKER, 1994). Para isso,

faz-se necessário que o sujeito tenha maturação de suas funções biológicas e que possua interações com o meio que o rodeia, possibilitando o desenvolvimento de habilidades necessárias para dar conta das exigências que o meio lhe impõe.

O ponto central da ideia de Piaget (1974) é que o conhecimento parte da ação. Assim, distinguem-se dois tipos de aprendizagem:

- aprendizagem *stricto sensu*: refere-se à aquisição de informação, sendo, então, a aprendizagem de um conteúdo. Esse tipo de aprendizagem se dá num processo de assimilação e acomodação. Dessa forma, supõe-se que o sujeito tenha estruturas anteriores de pensamento; e

- aprendizagem *lato sensu*: engloba, de certo modo, a equilibração e a aprendizagem *stricto sensu*, trazendo a abstração reflexiva e sendo, assim, a “verdadeira aprendizagem”, já que nela o indivíduo constrói novos conhecimentos, gerando e ampliando seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, os processos cognitivos irão construir-se como um alongamento dos seus processos biológicos.

Piaget resume os dois tipos de aprendizagem da seguinte maneira:

Encontramos assim [...] a distinção necessária entre a aprendizagem no sentido amplo e a aprendizagem no sentido restrito. O que é aprendido s. str. nada mais é do que o conjunto das diferenciações devidas à acomodação, fonte de novos esquemas em função da diversidade crescente dos conteúdos. Em compensação, o que não é aprendido s. str. é o funcionamento assimilador com suas exigências de equilibração entre a assimilação e a acomodação, fonte de coerência gradual dos esquemas e sua organização em formas de equilibração nas quais já discernimos o esboço das classes com suas inclusões, suas intersecções e seus agrupamentos como sistemas de conjunto. Mas devido a essas interações entre assimilação e a acomodação, a aprendizagem s. str. e a equilibração constituem esse processo funcional de conjunto que podemos chamar de aprendizagem s. lat. e que tende a se confundir com o desenvolvimento (PIAGET, 1974, p. 85-86).

A aprendizagem que hoje, em geral, é proporcionada pelos professores possui caráter *stricto sensu*, uma vez que o professor aplica o conteúdo e o aluno, normalmente, ao não atribuir significado ao mesmo, apenas decora-o para uma avaliação. Em geral, esse tipo de aprendizagem pode ser naturalizada para o professor, já que ele se estabiliza e, muitas vezes, não se preocupa em buscar algo novo que possa propiciar o interesse e a ação do aluno. Por outro lado, a aprendizagem *lato sensu* busca permitir que o aluno tenha autonomia para construir seus saberes de acordo com o conteúdo ministrado pelo professor que, por sua vez,

questiona o aluno a fim de que busque estratégias novas para construção e transformação do conhecimento.

A diferença entre os dois tipos de aprendizagem é latente, mas o que muito acontece nas salas de aula atualmente é a proposta de uma aprendizagem *stricto sensu* que busca resultados *lato sensu*. Ou seja, o aluno simplesmente memoriza o conteúdo aplicado pelo professor, pois não tem sentido algum, mas o que o professor espera de retorno do aluno é que este realmente aprenda um conteúdo que tenha significado para a escolarização dos anos posteriores. Porém, isso de fato não acontece.

Logo, com base nessa situação – esse retorno *lato sensu* esperado pelo professor, mas que acaba não existindo – é que surgem os diagnósticos equivocados de patologia ou problemas de aprendizagem. A percepção equivocada do professor faz com que muitas vezes realize uma análise não qualificada e determinada em muitas situações.

A aprendizagem se refere à obtenção de uma resposta individual de cada sujeito, aprendida em função das experiências. Piaget diferencia aprendizagem de desenvolvimento da seguinte forma:

[...] desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações – provocada por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado – limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e essa opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem (PIAGET, 1964, p. 176).

Quando a criança adquire um novo conhecimento, ela tenta ajustá-lo, ocorrendo assim a assimilação, que consiste no processo de acrescentar esse novo dado às estruturas cognitivas já existentes. Para Piaget, a assimilação é definida como

[...] uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1996, p. 13).

Nesse sentido, para que o aluno aprenda, o professor precisa provocar uma situação que permita que o aluno revele de forma espontânea um pensamento sobre

uma determinada questão imposta pelo educador, sendo necessário que a criança pense, reflita e construa seu conhecimento. A falta de possibilidade para que isso aconteça resulta na não aprendizagem.

Piaget (1974) destaca que a aprendizagem se dá juntamente com o desenvolvimento do sujeito, ou seja, quanto mais o sujeito interage com o meio e o objeto de conhecimento, mais ele desenvolve estruturas mentais que vão sendo adaptadas de acordo com a evolução do pensamento. Essas estruturas mentais acrescentam-se às que já existem, tornando o pensamento mais lógico e formal:

As estruturas de um conjunto são integrativas e não se substituem uma às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde (PIAGET e INHELDER, 1978, p. 132).

O processo de aprendizagem abrange a assimilação e a acomodação, na medida em que participamos de forma ativa dos acontecimentos assimilamos as informações mentalmente e modificamos o conhecimento, alcançado em diferentes modos de agir sobre o meio.

Desse modo, a investigação detém-se na aprendizagem *lato sensu*, considerando que para fazer sentido é necessário que haja ação do sujeito no processo de aprendizagem, havendo problematização e reflexão sobre a ação. Por isso que para Piaget (1974) a aprendizagem se dá na atividade, na ação do sujeito, de modo que este compreenda de onde e como é construído o conhecimento.

O que acontece atualmente é que a maioria das escolas, mesmo que se digam construtivistas, desenvolvem a aprendizagem pelo modelo *stricto sensu*, o qual, conforme mencionado anteriormente, ocorre através de uma memorização. Assim, o aluno armazena os conteúdos, mas não sabe como é o processo de estruturação do mesmo, apenas decorando fórmulas e datas que não lhe fazem significado algum. Em virtude disso, surgem as dificuldades de aprendizagem, que leva a criança a outras consequências, tais como falta de atenção, repetência, evasão, desmotivação.

O papel distorcido e equivocado exercido pelas escolas em relação à aprendizagem *lato sensu* é um dos motivos mais significativos para a não aprendizagem dos alunos. Dentre outros fatores que influenciam nesse processo podemos destacar as dificuldades e/ou patologias dos alunos: a desmotivação, a repetência, a evasão, a pressão dos pais com a escola e com o próprio aluno, etc.

Esses fatores sociais ou biológicos precisam ser investigados e tratados de forma mais específica, pois não são determinantes para a não aprendizagem, mas certamente contribuem para que ela não aconteça ou ocorra em déficit.

Macedo (2010) nos traz a ideia de uma escola inovadora, que é reconhecida por objetivar as potencialidades e dificuldade das crianças, dando ênfase no processo de ensino-aprendizagem e nos diversos métodos que possam permitir às crianças aprenderem o que precisam. Nessa escola, o autor aponta para uma tríade de suma importância para um sistema educacional adequado para todas as pessoas: a aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento.

O autor destaca a função do professor enquanto mediador no processo de aprendizagem, em que o professor tem de explicar, propor problemas, fazer com que o aluno aja sobre o objeto de conhecimento para ter uma compreensão do que lhe é ensinado. A escola inovadora se relaciona com a escola construtivista, já que nesse caso o professor propõe que o aluno explore o objeto de conhecimento, problematizando sua ação sobre ele, para que possa construir novos conhecimentos.

Todos os sujeitos podem aprender a aprender, ou seja, podem descobrir respostas para ocasiões ou dificuldades, movimentando conhecimentos de experiências anteriores ou mesmo projetando uma solução do presente para o futuro, interagindo com essas situações de forma individual. A aprendizagem seria o processo pelo qual o cérebro se opõe aos estímulos do espaço, acionando as sinapses e as deixando mais “intensas”. Diante disso, as sinapses formam circuitos que atuam as informações com competência molecular de armazenamento das mesmas.

Corroborando com essa ideia, Fonseca ressalta o seguinte:

Aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região específica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é no seu todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem é um resultado de complexas operações neurofisiológicas. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas (FONSECA, 1995, p. 128).

Para Dias, o sujeito é agente do seu conhecimento e destaca a aprendizagem como

[...] a capacidade e à possibilidade que o indivíduo tem de selecionar e perceber informações, conhecer, experiência, compreender, interpretar,

associar, armazenar e utilizar essas informações oriundas do meio. Estas capacidades proporcionam a associação e integração dessas informações dos conhecimentos que o indivíduo possui, garantindo relacionamentos afetivos, e melhor qualidade de vida no meio em que vive (DIAS, 2004, p. 393).

2.2 Modelos epistemológicos e pedagógicos e a não aprendizagem

Nesta seção, seguindo os Modelos Epistemológicos apontados por Becker (2009), relacionamos a não aprendizagem com o papel do professor e do aluno nesse processo. Abaixo, mostraremos cada Modelo Epistemológico e cada Modelo Pedagógico originado das diferentes epistemologias e concepções acerca da prática docente e especificamente do contexto de sala de aula.

2.2.1 Empirismo – Diretiva

De acordo com Becker (2009), o modelo pedagógico empirista tem como uma de suas características centrais o fato de dispor as cadeiras devidamente enfileiradas e afastadas umas das outras para evitar que as crianças troquem conversas. Se o silêncio e a quietude não se fizerem logo, o professor gritará. Só depois ele começará a dar a aula.

Nesse modelo, o professor é o sujeito que tem voz, que dita os conteúdos, sendo o único que ensina. Já ao aluno apenas é atribuído o papel de escutar, copiar e aprender (BECKER, 2009). É como Freire (1983) faz menção a uma educação bancária que “educa” para a passividade, para a acriticidade, sendo nessa concepção o sujeito bom aquele que não pensa por si próprio, aquele que é passivo ao conhecimento.

O professor age dessa forma por realmente acreditar que a aprendizagem se dê pela “transmissão” do conhecimento, através de um mecanismo de “absorção” dos conteúdos que acontece pelos sentidos, isto é, a visão, a audição, etc. Assim, a boa aula seria aquela em que os sentidos dos alunos estão mobilizados e focados no professor. Nesse modelo se o professor não possui um determinado controle sobre a atenção da turma, então não haveria aprendizagem.

Nesse contexto, compreendemos que os fatores comportamentais, por serem os mais aparentes, destacam-se e chamam a atenção do professor na sala de aula. Ou seja, os alunos mais quietos e menos participativos ou aqueles que não param

no lugar e conversam o tempo todo despertam o olhar do professor, que logo busca indicar uma causa para tal comportamento.

Se o aluno se comporta dentro do esperado e mesmo assim não aprende, então, a culpa dessa não aprendizagem está na recepção da “transmissão”, isto é, algum dos sentidos está prejudicado. Ou o aluno não enxerga bem, tem problema de audição, ou, contemporaneamente, são feitos os diagnósticos de patologias como déficit de atenção e hiperatividade.

Dentro do Modelo Epistemológico Empirista, o foco do professor é sempre o ensino, e diante disso procura justificar a não aprendizagem no olhar do outro, sem repensar o seu próprio papel. O aluno acaba sendo mero receptor do conhecimento e o professor o transmissor, em geral considerando-se como alguém que transmite muito bem, já que o problema está no aluno. Não há uma reflexão a respeito da prática docente, o papel do professor quase nunca é questionado e revisto.

Para fazer uma breve reflexão, não podemos deixar de pensar que uma das causas da não aprendizagem pode estar no modo de ensino do professor, havendo uma falha na transmissão do saber. Geralmente, nesse caso, o que acontece é que a criança não aprende, pois não atribui significado ao que é dado, sendo o conteúdo meramente transmitido e reforçado através de exercícios de repetição que não geram sentido.

2.2.2 Apriorismo – Não diretiva

Neste modelo, o aluno já traz um saber próprio, precisando somente organizar ou preencher-se de conteúdo. O professor deve intrrometer-se o mínimo possível, agindo apenas como mediador no processo de ensino. Acredita-se que desse modo o aluno aprende por si mesmo.

Tal modelo pedagógico, segundo Becker (2009), aponta para a existência do dom ou talento para fazer algo. Por exemplo, uma vez se acredite em conhecimento trazido por bagagem hereditária, os filhos de pais empresários herdariam o talento para exercer a mesma profissão. Assim, com filhos de pescadores aconteceria a mesma coisa, herdariam o dom para se tornar pescadores também. Ou, ainda, a criança terá facilidade em matemática porque seu pai ou irmão também possui essa habilidade.

Nessa perspectiva, fatores sociais prévios também são predisposições para que haja a não aprendizagem. Por exemplo, a causa do não aprendizado de uma

criança estaria no fato de pertencer a uma família de baixa renda e extremamente carente, assim, não teria talento para aprender. A carência de saneamento e a precariedade das suas condições de vida seriam determinantes para a aprendizagem do sujeito uma vez que a capacidade de aprendizagem se tornaria um fator inato.

Diante desse modelo pedagógico, o professor age como mediador do conhecimento que o aluno traz consigo, de sua vivência de mundo, facilitando o processo de aquisição de novos saberes com o meio no qual o sujeito está inserido. Logo, o não aprender é visto como ligado a fatores biológicos do sujeito (maturação), bem como a fatores sociais.

No caso de depositar a crença da aprendizagem no dom e no talento, a não aprendizagem acontece em função da ausência destes. Como se tratam de habilidades adquiridas de modo inato, não cabe alteração. Frente ao não aprendido, não há o que fazer a não ser conformar-se de que o sujeito não possui dom ou talento naquele campo de conhecimento.

2.2.3 Construtivismo – Relacional

No construtivismo todas as crianças podem aprender, de um jeito ou de outro, dentro das suas especificidades. Não existem impossibilidades, mas necessidades diferentes para cada sujeito, que no seu momento aprende ao seu modo. De modo geral, a dificuldade da criança pode estar no tempo da escola e não no seu tempo, já que o primeiro impõe um determinado nível de aprendizado que é proposto a cada ano, e a criança muitas vezes pode não conseguir acompanhar esse ritmo. Observamos outro modo, que é o fato de proporcionar à criança a chance de aprender com seus próprios erros. Assim, os próprios erros deixam de ser uma arma de punição e passam a ser uma situação que nos leva a entender melhor nossas relações.

Becker (2009) destaca que o professor que procura fundamentar sua aula na pedagogia relacional/construtivista traz para a sala de aula algum material que tenha algum significado para os alunos e propõe que ele explore o objeto de conhecimento, problematizando sua ação sobre ele, para que possa construir novos saberes. Para que essas novas aprendizagens sejam construídas, é necessário que o aluno aja sobre o objeto e que responda às indagações sobre essa exploração para si mesmo.

O professor construtivista acredita que tudo que o aluno construiu serve de patamar para continuar a erguer novos elementos, tendo como base os que ele já possui, sendo capaz de estar em constante transformação e podendo aprender sempre. Como resultado de uma sala de aula na qual predomina esse modelo pedagógico, podemos destacar a capacidade de o aluno descobrir e buscar novos saberes, dando significado à aprendizagem. Ele age dessa forma por acreditar e compreender que o aluno só aprenderá, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação.

Becker (2009) aponta também que o aluno precisa ser sujeito ativo no processo de aprendizagem, sempre buscando interagir com o objeto de conhecimento para, então, transformá-lo. Assim, a aprendizagem depende do desenvolvimento, e este, por sua vez, da ação do sujeito, que nasce da necessidade percebida pela estrutura cognitiva.

Após a apresentação dos Modelos Epistemológicos referentes ao contexto da sala de aula, ao longo do trabalho, destacaremos o resgate de outros conceitos de fundamental importância para a compreensão e o delineamento teórico da pesquisa. A seguir, os mesmos serão discutidos especificamente com a finalidade de sustentação teórica da pesquisa.

2.3 Desenvolvimento cognitivo

Conforme mencionado anteriormente, aprendizagem e desenvolvimento acontecem concomitantemente, mas são independentes. Isto é, a criança pode ter maturação e equilíbrio, por exemplo, e mesmo assim não aprender. Muitas das habilidades não são somente resultados do amadurecimento. Por exemplo, aprendemos a pensar e a nos comportarmos de novas maneiras pela observação dos nossos pais e a interagir com eles. Cada criança é diferente e pode alcançar as distintas fases de desenvolvimento mais cedo ou mais tarde do que outras crianças da mesma idade.

Agora, discutiremos sobre como acontece o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Para Piaget (1970), o desenvolvimento cognitivo é disposto por essas estruturas mentais que, por sua vez, são compostas por “esquemas de ação” e “operações de caráter lógico-matemático”. Para o autor, o desenvolvimento é um

contínuo processo de construção e reconstrução que acontece em um encadeamento de ações mentais. As estruturas são conjuntos inatos que vão maturando e adquirindo caráter distinto por meio de uma ação chamada de “equilibração” que ocorre entre o sujeito e seu ambiente

A construção do conhecimento acontece por meio da percepção do sujeito sobre a realidade que o cerca. O desenvolvimento é dividido em estágios e cada novo período acontece somente quando há um equilíbrio entre as assimilações e acomodações alcançadas no estágio anterior. Assim, a aprendizagem depende do desenvolvimento das estruturas cognitivas. Por meio dessas assimilações e acomodações estáveis e consecutivas, cada sujeito obtém seu próprio conhecimento.

O conhecimento, uma vez assimilado, compõe as vivências que nos admite encarar as novas ocasiões, assimilar outras experiências e estabelecer novos conceitos. Esse conhecimento, quando assimilado, é transformado em uma nova forma de ação, levando à acomodação entre o nosso organismo e o ambiente no qual vivemos.

Portanto, de acordo com Piaget (1973), o desenvolvimento se dá pelo processo de equilibrações sucessivas das estruturas cognitivas que vão evoluindo tendo por base a forma da estrutura anterior. Logo, sem maturação suficiente não há desenvolvimento.

Ao longo da ação, é possível juntar novos elementos nos esquemas já existentes (assimilação) e fazer obtenção de novos esquemas ou modificar os já existentes (acomodação). Esse processo se dá a partir do equilíbrio e desequilíbrio das estruturas mentais, propiciando constante assimilação e acomodação.

Piaget (1974) destaca alguns fatores de desenvolvimento que explicitam a passagem do conjunto de estruturas para outras. São eles:

- a maturação: ela é condição necessária do desenvolvimento, mas não é condição suficiente para a passagem ocorra;
- a experiência física: é agir sobre os objetos, retirando suas características materiais antes que o sujeito possa agir sobre os mesmos;
- a experiência lógico-matemática: consiste ainda em agir sobre os objetos, mas com a finalidade de retirar (não dos objetos) das ações e coordenações do sujeito as qualidades dos objetos, apropriando-se da ação prática;

- a transmissão social: um professor pode ensinar e o aluno não aprender, e esses alunos que não conseguiram aprender precisarão construir estruturas apropriados equivalentes à complexidade desses conteúdos para assimilar a sua organização lógica; e

- a equilibração: acontece em dois momentos, a assimilação e a acomodação.

Partindo dessa integração consecutiva e sucessiva das estruturas, na expectativa de que cada uma delas ocasione a construção da que vem a seguir, Piaget dividiu o desenvolvimento cognitivo em estágios ou períodos. Para Piaget e Inhelder (1978, p. 131) “cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares” e “a ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que as caracterizam possam variar de um indivíduo para outro, conforme o grau de inteligência, ou de um meio social a outro”.

Cada estágio é caracterizado pelo aparecimento de novas estruturas que diferem das anteriores pela ação de suas coordenações e pela expansão do campo de aplicação. Essas novas estruturas obedecem a peculiaridades momentâneas que vão sendo alteradas de acordo com o avanço no desenvolvimento em função da precisão de ter um melhor preparo das mesmas. Conforme Piaget (1967, p. 14): “cada estágio se constitui, então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa”.

Para Piaget, o desenvolvimento implica estabelecer uma relação de aprendizado entre o organismo e o meio em que esse organismo vive. A aprendizagem que decorre dessa interação do sujeito com o objeto é construída de acordo com os estágios do desenvolvimento cognitivo:

- 1º estágio: Senso-motor (0 a 24 meses) – a criança é carente de linguagem, interagindo com os objetos a partir de suas sensações e ações motoras;

- 2º estágio: Pré-operatório (2 a 7 anos) – a criança desenvolve a competência simbólica, caracterizando-se pelo egocentrismo, no qual a criança ainda não é capaz de colocar-se na perspectiva do outro;

- 3º estágio: Operações concretas (7 a 11/12 anos) – a criança adquire a capacidade de formar relações e coordenar pontos de vista diferentes, próprios e do outro, e de integrá-los de forma lógica e coesa; e

- 4º estágio: Operações formais (11 ou 12 anos em diante) – a criança aumenta suas capacidades conquistadas anteriormente, conseguindo raciocinar sobre hipóteses, e, através dos esquemas, efetuar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. Nesta fase, o sujeito atinge a forma mais aprimorada da equilíbrio, alcançando o padrão intelectual que persistirá consigo por toda sua vida. Os conhecimentos posteriores consistirão numa ampliação dos saberes adquiridos.

Contribuindo com as ideias de Piaget, Becker (2009) afirma que as capacidades cognitivas que faz com que tenhamos competência de pensar sobre algo, de tomar decisões, de realizar atividades, de nos comunicar não existiam no momento de nosso nascimento. Essas capacidades são construídas pelo sujeito e aumentam qualitativamente e quantitativamente, sempre, em um processo contínuo nunca concluído.

A influência do meio vai sendo incorporada ao sujeito pela sua própria ação, compondo as ações de assimilação e acomodação. Na primeira, o sujeito busca algo que precisa do meio, com a finalidade de que isto lhe traga algo novo; na segunda, acontece a transformação dos esquemas ou estruturas, com o objetivo de acomodar os que são novos, realizando a diferenciação das estruturas já existentes e das novas que são acomodadas com a nova ação.

2.4 Dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem (DA) são apontadas como um dos fatores para a não aprendizagem. De acordo com Smith e Strick (2001), na maioria das vezes, as DA não englobam somente um problema, mas vários deles decorrem de um maior e conseqüentemente mais grave.

Para García-Sánchez, o conceito de DA é entendido como

[...] um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da recepção, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, são atribuídos à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si mesmas, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo

mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes), não são o resultado dessas condições ou influências (1990, p. 35 *apud* PACHECO, 2005, p. 47).

Para Paín (1986), o não aprender não representa um quadro constante, sendo que os problemas de aprendizagem se referem a casos difíceis, encarados pela criança (dita normal ou não) com perspectiva de aprendizagem como um sinal que introduz no seu comportamento. O educador precisa somente identificar quais as dificuldades que surgem em sua sala de aula que compreenda os aspectos orgânicos, neurológicos, fisiológicos, patológicos, mentais e psicológicos em que o indivíduo vive.

A mesma autora assinala alguns fatores que merecem ser considerados a partir do momento em que se faz um diagnóstico de uma DA:

- fatores orgânicos: doenças como miopia, lesões genéticas, neonatais ou pós-encefálicas, déficit alimentar crônico dentre outros;
- fatores específicos: frequentemente ligados a uma indeterminação na lateralidade do sujeito;
- fatores psicógenos: em que o problema de aprendizagem pode aparecer como uma reação neurótica;
- fatores ambientais: envolvem as possibilidades reais do meio, bem como as características da moradia, bairro e escola; e
- fatores de ordem cognitiva: como as áreas mais afetadas, apontamos as capacidades em leitura, matemática ou escrita, que são áreas que observam as atividades básicas do cotidiano.

Smith e Strick (2001) defendem que, mesmo que uma criança apresente um bom desempenho em algumas áreas específicas, em outras são geralmente acometidas da sensação de fracasso por não conseguirem realizar o que a grande maioria consegue. Desse modo, acreditamos que um dos papéis da escola seja o de buscar rever sua metodologia, buscar uma orientação para os professores e pais favorecendo uma educação que privilegie o principal ator do processo de aprendizagem: a criança.

Conforme mencionado anteriormente, a patologia geralmente é apontada como causa para o fracasso escolar e, conseqüentemente, para a não

aprendizagem. Destacamos a seguir os principais distúrbios aparentes nos discursos dos professores ao realizarem um diagnóstico.

De modo geral, quando percebe algum atraso ou déficit do aluno em sala de aula relacionado a alguma área específica, o professor realiza um encaminhamento para que essa criança receba um atendimento diferenciado. O caso é repassado à coordenação educacional da escola, que o conduz a um médico ou psicopedagogo, psicólogo ou neurologista quando necessário. Todavia, muitas vezes, esse encaminhamento é dado pelo senso comum do professor, que pode compreender de modo equivocado que, por exemplo, uma criança com problemas de disciplina possa ter uma dificuldade de aprendizagem ou que uma criança que fala alto possa ter uma patologia.

Quando a criança é encaminhada a um médico especialista para que possa atendê-la, é importante que os pais ou responsáveis se atentem para o tipo de atendimento que é prestado. Em muitos casos, a medicação não é necessária, pois apenas um tratamento psicológico pode ajudar a solucionar ou amenizar caso. Quando se faz necessário o uso de medicação específica, é preciso observar quais os sinais que a criança pode apresentar ao inserir tais medicamentos para que seja prestada a dosagem apropriada ao tipo de patologia identificado.

Seguem alguns dos transtornos mais comuns, abordando aspectos como sintomas e o tratamento para as crianças que os apresentam.

2.4.1 Discalculia

A Discalculia é um distúrbio neurológico que afeta a habilidade com números e faz com que a pessoa se atrapalhe em operações matemáticas, fórmulas, na utilização da matemática no dia-a-dia, etc. Pode estar também associado à dislexia (JOSÉ e COELHO, 2010).

Entre os comprometimentos de uma criança com discalculia, podemos destacar os de ordem da organização espacial, da autoestima, da memória, das habilidades sociais e os na leitura e linguagem. Durante o tratamento, um psicopedagogo pode auxiliar a levantar sua autoestima, dando valor às suas atividades e descobrindo qual seu processo de aprendizagem através de instrumentos que ajudarão em seu entendimento.

2.4.2 Dislexia

A dislexia é um distúrbio na leitura que afeta também a escrita, sendo detectado normalmente a partir da alfabetização, período em que a criança inicia o processo de leitura. Seu problema torna-se evidente quando tenta soletrar letras com bastante dificuldade, sem obter sucesso (JOSÉ e COELHO, 2010).

Algumas características do disléxico são a confusão de letras e/ou sílabas, inversões de sílabas, dentre outros. O tratamento de uma criança disléxica deve ser realizado por um especialista e deve ser individual e frequente. Durante esse tratamento deve-se usar material estimulante e interessante, a fim de reforçar a aprendizagem visual.

2.4.3 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Na maioria dos casos, as pessoas com TDAH são inquietas, detestam coisas monótonas e repetitivas, além de serem impulsivas. A criança pode apresentar-se inquieta, não conseguindo permanecer sentada, abandonando sua cadeira em sala de aula, falando em demasia e dificilmente brincando silenciosamente, mas sempre gritando (JOSÉ e COELHO, 2010).

As crianças portadoras de TDAH apresentam mais problemas psicológicos que as crianças que apenas possuem outras dificuldades, sendo a baixa autoestima, oscilações grandes do humor e sensação de fracasso as queixas mais frequentes.

2.5 Fracasso/insucesso escolar

Sabe-se que o fracasso escolar é uma problemática que vem de muitas décadas, sendo carregado de mitos pela grande dificuldade de lidarmos com ele. Ante a realidade ainda presente, Collares (1992) enfatiza a necessidade de desmistificar o fracasso escolar e como ele vem sendo instituído.

Alguns argumentos, de cunho apriorista, refletem que os problemas na aprendizagem surgem, na maioria das vezes, em crianças de classes populares, já que estas trazem consigo “problemas psicológicos, biológicos, orgânicos e socioculturais”. A mesma autora destaca que afirmativas como estas são preconceituosas e em suas pesquisas tem observado que as escolas atribuem em geral o fracasso escolar à desnutrição e às condições adversas de saúde, ignorando

as redes socioculturais por que transcorrem para justificar do mau rendimento. Diante disso,

[...] estas crianças são encaminhadas a um serviço médico ou a um serviço de saúde mental, onde são atendidas por médicos ou psicólogos imbuídos dos mesmos preconceitos da professora - são profissionais que, embora na maioria dos casos sem formação adequada, não hesitam em atribuir às crianças, sem avaliação aprofundada, um retardo mental, que justificam ser consequência do estado de desnutrição. Para as crianças pobres, assim, fracasso escolar é sinônimo de deficiência intelectual (COLLARES, 1992, p. 26).

As causas do fracasso escolar uma vez anunciadas para o lado da saúde mental ou para a desnutrição recaem para a medicalização, aumentando assim o conceito da patologização, cada vez mais comum atualmente nas escolas. Se a causa é patológica, é preciso medicar, mas primeiramente é preciso saber com base em que essa afirmação é realmente realizada pelos professores ou pela escola. Corroborando com essa ideia, Collares e Moysés destacam o seguinte:

O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar... Porém, se as crianças continuam não aprendendo, a isto se agrega, em taxas alarmantes, a incorporação da doença... Uma doença inexistente (COLLARES e MOYSÉS, 1994, p. 31).

Soares (1986) aponta algumas explicações para determinar os possíveis fatores responsáveis pelo fracasso escolar. Uma delas seria que as causas do fracasso escolar vêm dos indivíduos, já que a escola oferece igualdade de oportunidades a todos, estando à causa na carência de condições para a aprendizagem. Assim, o insucesso se explica pela incapacidade do aluno de se adaptar ao que lhe é ofertado.

Outro ponto apontado pela autora aborda o déficit cultural, no qual os alunos de origem das camadas populares apresentam maior probabilidade de fracasso, pois pertencem a classes menos aptas a aprendizagem. Portanto, as desigualdades sociais seriam responsáveis pela desvantagem e o mau rendimento desses alunos, já que estes apresentam deficiências cognitivas.

Com relação à influência do meio sobre o processo de aprendizagem, Kramer (1982) relata que o determinismo sociológico aponta como origem do fracasso de aprendizagem a família e o meio social da criança. Trata-se da privação cultural, que traz a falta de acesso a bens culturais como um dos fatores causadores da falta de

estímulos para a aprendizagem, como se o meio exclusivamente pudesse ter influência nesse processo.

O fracasso escolar reúne inúmeros outros fenômenos, além das dificuldades sociais e culturais, tais como: baixo rendimento escolar do aluno, reprovação, distorção idade-série, evasão, dificuldades escolares.

Além disso, as causas do fracasso escolar podem ser intraescolares (currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores, as avaliações) e extraescolares (saneamento básico, péssimas condições econômicas). Quando há a reprovação de um aluno, ele é rotulado, taxado como incompetente para seguir adiante em seus estudos, e este fato diminui seu interesse e autoestima. O ato de repetência não leva esse aluno a uma melhor aprendizagem nem a melhorar seu desempenho.

A esse respeito, Fernandez afirma:

Fracasso escolar afeta o aprender do sujeito em suas manifestações sem chegar a aprisionar a inteligência: muitas vezes surge do choque entre o aprendente e a instituição educativa que funciona de forma segregadora. Para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar para a situação promotora do bloqueio (FERNANDEZ, 2001, p. 33).

Ademais, muitas vezes, acontece de no cotidiano da sala de aula as atividades propostas pelo professor serem definidas pelos conteúdos dos livros didáticos, de modo imposto, não levando em conta o interesse, a visão de mundo do aluno. Essa visão distorcida da teoria e prática não consegue estabelecer uma relação direta com o processo educativo, contribuindo para que o fracasso escolar seja caracterizado como um problema de aprendizagem. No entanto, não poderia ser esse mesmo fracasso caracterizado um problema de “ensinagem” já que não se produz exclusivamente em sala de aula?

Piaget (1974) destaca que para alcançar uma educação para a liberdade, o aluno precisa ser provocado a ampliar sua inteligência ativa e sua criticidade, desenvolvendo a razão e a moral, uma tomada de consciência:

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob o regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. O pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob a coerção e a repetição verbal (PIAGET, 1998, p. 154).

Sob essa visão pedagógica, a sala de aula não pode ser configurada como somente um lugar que abrigue alunos e professores durante o período do trabalho escolar. Ela deve ser vista, primeiramente, como um espaço educativo. Precisa haver uma prática que faça com que os alunos tenham predisposição a aprender, que faça com que eles sejam sujeitos ativos nas tarefas escolares, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Corroborando com essa ideia, Crahay destaca:

A repetência não ajuda os alunos em dificuldade escolar a superar aquilo que atrapalha seu desenvolvimento. Ao contrário, as pesquisas indicam com insistência que a promoção é geralmente preferível à repetição de um ano. Isso não significa que a promoção automática seja uma panaceia pedagógica. Mais precisamente, a pesquisa sinaliza aos professores que a repetência não traz nenhuma solução para o difícil problema da gestão das dificuldades de aprendizagem daqueles alunos considerados fracos. A saída para o problema não é essa (CRAHAY, 2007, p. 203).

Ao voltar seus estudos para o fracasso escolar, Soares (1997) delineou três concepções denominadas “ideologia do dom”, “ideologia da carência ou deficiência cultural” e “ideologia das diferenças culturais”. Na primeira delas, o sucesso ou o fracasso deriva de cada um dentro de suas especificidades, partindo do pressuposto de que a escola proporciona oportunidades a todos e o aproveitamento da criança está sujeito ao seu “dom”, ou seja, sua capacidade inata.

Já na “ideologia da carência ou deficiência cultural” a autora apresenta como as causas do fracasso escolar os fatores da privação ou insuficiência de estímulos (sensoriais, perceptivos e motores). Nesse caso, tal perspectiva atingiria principalmente as classes populares, que apresentam carências sociais, econômicas e culturais, supostamente levando o sujeito a um déficit de desenvolvimento.

Por último, a autora apresenta a “ideologia das diferenças culturais”, que passa a avaliar nas classes populares uma cultura diferente das classes dominantes, mas não inferior. Na escola, predominava a cultura das classes dominantes, levando as crianças vindas de classes populares ao insucesso escolar, por não se adaptarem a cultura dominante. Nessa concepção, surge à possibilidade da escola acolher a cultura popular para minimizar o fracasso escolar.

Sob o ponto de vista construtivista, não existe um fracasso escolar, mas sim diferentes maneiras de se aprender. Enxergamos o significado do fracasso escolar quando o professor não reconhece essas diferenças. De certa forma, o professor

acaba levando a criança ao insucesso, uma vez que não é privilegiada ou pelo menos levada em conta a especificidade de cada sujeito.

2.6 Indisciplina

Ao apontar para a discussão desse conceito com o problema de pesquisa, compreendemos que a indisciplina também surge como um dos motivos para a não aprendizagem e vem sendo uma crescente preocupação entre os educadores. A mesma é entendida como uma inadequação do comportamento, já que a maioria dos professores espera uma submissão do aluno perante as atividades escolares. Quando o aluno não se comporta como o professor deseja, é considerado como indisciplinado. O bom comportamento se torna essencial para que se dê o “bom” desenvolvimento das aulas, não podendo ser desconsiderado pelos professores.

Desse modo, na grande maioria dos casos em que a indisciplina é detectada, em geral, ela é associada a problemas de aprendizagem. Isto é, quando o aluno possui um problema de conduta, ele passa a ser considerado como tendo um problema cognitivo. Assim, muitos diagnósticos de professores sobre o não aprender não estão ligados a aquisição de novos conhecimentos, mas de condutas de comportamento, mesmo que o aluno demonstre atender às expectativas de aprendizagem sobre os conteúdos. Todavia, quando o aluno não está integrado ao processo de aprendizagem, começa a apresentar comportamentos que geram preocupação na escola. Muitas vezes, esse tipo de manifestação aparece em forma de agitação, apatia e descomprometimento.

O comportamento não adequado se torna relevante por interferir no processo de aprendizagem, mas o problema normalmente é que o aluno, por ser agitado, acaba tendo nota baixa, mesmo que domine o conteúdo. Dessa forma, não se avalia o aprender pelo conhecimento, mas pela conduta. Segundo Parrat-Dayán:

No sentido mais geral, a indisciplina aparece como um conjunto de regras e obrigações de um determinado grupo social e que vem acompanhado de sacões nos casos em que as regras e/ou as obrigações forem desrespeitadas (PARRAT-DAYAN, 2011, p. 20).

A partir do momento em que isso ocorre os educadores devem se preocupar em refletir sua prática pedagógica, procurando rever e melhorar o trabalho que é

realizado com as crianças, bem como as relações que são estabelecidas, para que seja proporcionada uma aprendizagem significativa.

2.7 Motivação

Assuntos como as questões da inteligência, do crédito na autoeficácia, a ansiedade e a satisfação escolar podem ser indicadores de motivação, sendo bem-sucedidas se o aluno confiar na capacidade de êxito. Para que os alunos se motivem, é indispensável avaliar os modos de pensar e aprender para que possamos aumentar as táticas de ensino, partindo sempre das suas condições reais. Nesse sentido, os alunos devem sentir-se estimulados a cultivarem seus esquemas cognitivos e a pensar sobre suas percepções para que avancem em seus conhecimentos e em suas formas de refletir sobre a realidade.

No contexto da construção coletiva do saber, quando há subsídios por parte de professor e aluno, têm-se a valorização do saber e a relação de troca, deixando o período de aprendizagem algo enriquecedor para ambos. Nesses simples ajustes de convivência, percebemos que há um auxílio e maior motivação para a realização das atividades.

A motivação é produzida por fatores intrínsecos e extrínsecos. Os intrínsecos são internos à pessoa (fazer caridade porque isso é a coisa certa, torcer por um time, jogar pelo prazer de ganhar, etc.). Os extrínsecos estão ligados a compensações externas (escolher uma carreira profissional para agradar o pai, usar um tipo de roupas para ser aceito por um grupo, etc.).

Piaget (1974) assegura que o desenvolvimento intelectual permite dois aspectos: o cognitivo e o afetivo. Sendo assim, a motivação seria o artefato afetivo que liga as estruturas do conhecimento e gera o empenho a ser desenvolvido. Segundo sua perspectiva, as crianças se motivam a reestruturar seus conhecimentos quando localizam experiências que entram em conflito com suas preferências. Esse acontecimento foi denominado por Piaget de desequilíbrio e é denominado como conflito cognitivo.

Segundo Maslow (1968), a motivação é uma força interior que se modifica a cada momento durante toda a vida, onde direciona e intensifica os objetivos de um indivíduo. Ou seja, a motivação é algo que está incluso em cada sujeito de forma

privada. Ela pode ser determinada como o processo psicológico que altera o indivíduo a cometer empenhos para conseguir certa implicação.

2.8 Afetividade

O aspecto afetivo tem uma forte extensão sobre o desenvolvimento intelectual, podendo apressar ou atenuar o ritmo de desenvolvimento. Na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual possui dois componentes: o cognitivo e o afetivo, sendo que o desenvolvimento afetivo encontra-se paralelo ao cognitivo. O processo de aprendizagem baseia-se, especialmente na atividade do sujeito, e pode acontecer de diversas maneiras. No processo de aprendizagem a pessoa evidencia necessidades e finalidades, seja por sua curiosidade ou por motivação levada por outros.

A esse respeito, Piaget considera o seguinte:

A transformação da ação proveniente do início da socialização não tem importância apenas para a inteligência e para o pensamento, mas repercute também profundamente na vida afetiva. Como já entrevimos, desde o período pré-verbal, existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação. [...] nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressões de harmonia, etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). Sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um no outro (PIAGET, 1967, p. 37-38).

O que o autor afirma é que a socialização somente é permitida nas experiências com os outros de um grupo em que o sujeito está inserido. É por meio dessas trocas, obtidas com outras pessoas, que os estímulos são recebidos e, assim, liberam a formação da personalidade da criança. É de suma importância que aja com sensibilidade, tendo ciência de se colocar no lugar do próximo, proporcionando essa troca mais significativa.

Quando se sente valorizada e respeitada, a criança adquire autonomia e confiança, aumentando o sentimento de autovalorização. Se uma criança apresentar um conceito positivo sobre si próprio e em relação aos outros, apresentará mais

condições de aprender. Assim, a função do professor é essencial para a constituição da afetividade na criança.

Para Wallon (1973), a afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento é condicionado pela ação de dois indicadores: o orgânico e o social. Entre esses fatores, existe uma afinidade, e as classes desfavoráveis de um podem ser ultrapassadas pelas classes adeptas do outro. Inicialmente, a afetividade é gerada pelo fator orgânico, sendo intensamente influenciada pela ação do meio social no decorrer da vida. O autor destaca um desenvolvimento progressivo da afetividade juntamente com o desenvolvimento humano.

2.9 Memória

A memória refere-se à aptidão de conter informações que são contraídas a todo o momento, derivadas do meio interno e externo, e que podem ser lembradas e aproveitadas depois. Por isso, a memória é indispensável para a aprendizagem.

Segundo Izquierdo (2002):

Memória é aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se grava aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido (IZQUIERDO, 2002, p. 9).

A memória é uma das funções psicológicas superiores ou executivas, sendo uma função “inteligente” à medida que proporciona o aproveitamento de experiências passadas e as emprega na obtenção de novas capacidades. É impossível idealizar qualquer atividade humana (mental, motora ou afetiva) sem o desempenho ativo da memória. Sem ela, seria essencial que aprendêssemos todos os dias a realizar as mesmas tarefas, tais como andar, falar e ler.

A memória pode ser qualificada de acordo com sua função, tempo e conteúdo. Quanto à sua função, podemos ressaltar dois tipos de memória:

- a memória de curto prazo é sucinta e trabalha como centro gerenciador que averigua se um determinado tipo de informação merece ser armazenado; e
- a memória de trabalho sustenta durante alguns segundos ou, no máximo, minutos a informação que está sendo processada em certo momento, mas não

forma arquivos duradouros. Após o uso dessa informação, acabamos esquecendo-a. É também denominada de memória operacional.

De acordo com o seu conteúdo dispomos a memória em declarativas e procedurais:

- as declarativas são usadas para fatos ou eventos e qualquer informação que possa ser divulgada conscientemente, que por sua vez são divididas em episódicas ou semânticas (as episódicas são também chamadas de autobiográficas e referem-se a eventos que participamos e as semânticas nos remetem a conhecimentos gerais); toleram a influência do estresse, do humor e da motivação; e

- as memórias procedurais, que envolvem basicamente habilidades motoras e/ou sensoriais, estão incluídas como memórias de capacidade (por exemplo, andar de bicicleta); são contraídas gradualmente e evocadas de modo inconsciente.

Com relação à duração, as memórias classificam-se em curta duração, que dura de alguns minutos a poucas horas, e longa duração, que pode conservar-se por dias, semanas e anos. Ambos são processos separados, mas interdependentes.

2.10 Atenção

Em geral, é difícil prestar atenção por muito tempo, sendo intervalos ou alterações de atividades importantes para readquirir a capacidade de focar atenção. Dificilmente um aluno prestará atenção em elementos que não tenham semelhança com seu cotidiano ou que não sejam significativos para ele. O cérebro escolhe essas informações mais salientes e foca a atenção nelas.

Para que aprendamos qualquer coisa, primeiramente, é preciso prestar atenção, e isso constitui antes de tudo optar por um ou mais estímulos de modo que possam ser acionados de forma mais ampla e intensa. Cosenza e Guerra discorrem sobre o modo como a atenção pode ser regulada: atenção reflexa (por exemplo, o som do sinal do recreio) e atenção voluntária (quando procuramos um objeto perdido). Nesse sentido, os autores destacam que:

A atenção não é um fenômeno unitário e existem diferentes mecanismos pelos quais ela pode se regular. Uma maneira de classificar a atenção é entre atenção reflexa, comandada por estímulos periféricos, e atenção voluntária, cujos mecanismos de controle são centrais (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 49).

A todo o momento o homem é bombardeado com várias e diferentes informações, externas ou internas, mas o processamento de todas é impraticável, de modo que é feita uma escolha do que é mais relevante para ser executada a cada ocasião. Assim, a atenção provoca uma seleção de estímulos entre tantos e controla a informação irrelevante para se concentrar no processamento da informação considerada útil.

2.11 Metacognição

O conhecimento metacognitivo admite que se decida sobre os diferentes acontecimentos, como avançar ou não no ritmo atual de estudo, restringir o comprometimento ou desistir da tarefa (PEIXOTO, 2007). Ou seja, alude ao conhecimento dos processos de cognição e suas implicações, compreendendo atividades de monitoramento dos mesmos em analogia a fins cognitivos, estando atrelada às táticas empregadas pelos sujeitos nos empenhos individuais para aprender.

Segundo Flavell, Miller & Miller (1999), a metacognição é determinada pela ampla configuração do conhecimento que aceita como seu artefato a cognição ou que regula qualquer aspecto da iniciativa cognitiva. Flavell (1999) analisa a metacognição como indispensável e importante no processo de aprendizagem, sendo um conhecimento obtido gradativamente, mas não maior ou melhor do que os diferentes conhecimentos em relação à função e atividades da mente.

A expectativa da aprendizagem em uma orientação metacognitiva, segundo Silva e Sá (1997), proporciona benefícios, entre os quais estão a atenção e o autocontrole cognitivo, que são modos de pensamento que o sujeito pode desenvolver. Os autores corroboram que

[...] a metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais do rendimento escolar, uma vez que destaca o papel pessoal na avaliação e no controle cognitivo. Indivíduos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um atua sobre seus próprios processos de aprendizagem (SILVA e SÁ, 1999, p. 128).

A respeito do papel docente no desenvolvimento da metacognição, Ribeiro (2003) assegura que os professores trabalham como intermediários na aprendizagem e atuam como agentes da autorregulação a partir do momento que autorizam a manifestação de planos pessoais. Os conhecimentos metacognitivos podem ser empregados em qualquer domínio do conhecimento, permitindo uma potencialização da atividade e do processo de aprender.

Desse modo, a metacognição parece ser proeminente em áreas específicas da aprendizagem escolar. Flavell, Miller & Miller (1999) defendem que

[...] as habilidades metacognitivas desempenhem um papel muito importante em muitos tipos de atividades cognitivas, incluindo a comunicação oral de informações, a persuasão oral, a compreensão oral, a compreensão de leitura, a escrita, a aquisição da linguagem, a percepção, a atenção, a memória, a solução de problemas (FLAVELL, MILLER & MILLER, p. 125-126).

Portanto, os sujeitos que possuem habilidade metacognitivas bem desenvolvidas entendem a finalidade de uma tarefa e esquematizam sua efetivação mais facilmente. Também são capazes de cultivar táticas, avaliá-las, alterá-las conforme a avaliação de seu processo de execução, atingida por elas mesmas.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa investiga as seguintes questões:

- Quais as concepções implícitas nos discursos dos professores de anos iniciais que influenciam na construção de um julgamento do processo de não aprendizagem?

- Como os professores dos anos iniciais elaboram os diagnósticos de processos de não aprendizagem e que critérios são utilizados?

- Como a escola procede a partir do momento que recebe do professor uma avaliação de não aprendizagem?

Como hipótese para as questões de pesquisa, respectivamente, temos:

- acreditamos que a aprendizagem que hoje é apresentada pelos professores tem caráter *stricto sensu*, uma vez que o professor sobrepõe o conteúdo e, muitas vezes, o aluno, ao não atribuir significado ao mesmo, apenas decora-o para uma avaliação. Por sua vez, a aprendizagem *lato sensu* busca consentir que o aluno tenha autonomia na construção de seus saberes de acordo com o conteúdo ministrado pelo professor;

- acreditamos que os professores efetivam os diagnósticos com base no senso comum, atribuindo critérios vinculados à conduta; e

- acreditamos que, de modo geral, a escola encaminhe esses alunos ao ambiente da sala de recursos – um local que a grande maioria das escolas possui – e que os professores elaborem por si próprios algumas estratégias de ensino sem informação mais detalhada dos casos.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo geral

- compreender quais as concepções implícitas nos discursos dos professores de anos iniciais que influenciam na construção de um julgamento do processo de não aprendizagem.

3.1.2 Objetivos específicos

- identificar como se consolidam os processos de diagnóstico e seus encaminhamentos; e
- Investigar como a gestão da escola procede a partir do momento que recebe do professor uma avaliação de não aprendizagem.

A pesquisa é de cunho qualitativo, a qual envolve a aquisição de dados descritivos sempre obtidos pelo contato do pesquisador com a situação a ser estudada. É dado destaque para o processo como um todo e procura-se retratar as perspectivas dos sujeitos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1982, LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O contexto da pesquisa foi uma amostra representativa das 36 escolas⁸ públicas da rede municipal de ensino regular do Ensino Fundamental, da zona urbana da cidade do Rio Grande. A mesma compreenderá quatro escolas, escolhidas a partir de seus resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹ no ano de 2009, sendo duas que obtiveram as melhores colocações e duas que se posicionaram com os menores percentuais.

As escolas localizadas na zona urbana da cidade, identificadas para esta pesquisa a partir de seus resultados no IDEB 2009, são: EMEF Helena Small (5,4) e EMEF Mate Amargo (5,4), com os maiores índices; e EMEF Viriato Correa (3,4) e EMEF Prof^a Zelly Pereira Esmeraldo (3,4), com os menores índices.

Tabela 1 – Disparidade do índice do IDEB - MEC/INEP

Escola	2005	2007	2009	2011
E.M.E.F. Helena Small	3,6	5,4	5,4	6
E.M.E.F. Mate Amargo	4,1	4,7	5,4	6,5
E.M.E.F. Viriato Correa	3,2	3,7	3,4	5,2
E.M.E.F. Prof ^a Zelly Pereira Esmeraldo	2,8	3,7	3,4	4,3

Fonte: Autora, 2013.

⁸ Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade do Rio Grande. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smec/>>. Acesso em: 04 out. 2011.

⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 04 out. 2011.

Tabela 2 – Resultados Anos Iniciais SAEB/PROVA BRASIL 2011

Localização	Língua Portuguesa	Matemática
Municipal Rural	181,2	196,2
Municipal Urbana	190,7	208,3
Municipal Total	189,7	207,0

Fonte: Autora, 2013.

Tabela 3 – Taxas referentes aos Anos iniciais (2010) – Tabela comparativa

Escola	Distorção idade/série	Reprovação
E.M.E.F. Helena Small	2,4 %	2,3 %
E.M.E.F. Mate Amargo	13,3 %	7,9 %
E.M.E.F. Viriato Correa	31,3 %	12,6 %
E.M.E.F. Prof ^a Zelly Pereira Esmeraldo	31,6 %	21,4 %

Fonte: Autora, 2013.

Conforme já mencionado, o recorte do estudo insere-se em um projeto mais amplo, O Programa Observatório Nacional da Educação¹⁰ do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências – NUEPEC, inspirado e adaptado a partir das metodologias de pesquisa em consórcio (BARROS et al., 2008; HALLAL et al., 2009). Em termos gerais, trata-se da realização de uma investigação coletiva, com diversos temas correlatos no campo do ensino de ciências dos anos iniciais. As vantagens dessa modalidade conjunta são a possibilidade de contarmos com múltiplos olhares sobre o mesmo caso, enfoques sob diferentes aspectos, além da reflexão coletiva e cooperativa na coleta e análise de dados.

A investigação deste estudo se dará por meio de grupos focais. Segundo Caplan (1990), um grupo focal consiste em pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas. Seu objetivo é a interação dos participantes e do pesquisador a fim de colher dados a partir da discussão focada em temas específicos. Os grupos focais foram realizados com os professores das escolas selecionadas para o projeto. Foram no total dois grupos focais, com as mesmas questões norteadoras (apêndice A).

¹⁰ Promove ações em projeto intitulado "Redes de Saberes na Matemática e na Iniciação às Ciências: Escola e Universidade em conexão".

O grupo focal teve um roteiro que foi seguido pelo mediador para que pudesse se coletar dados relativos a questões semelhantes. O mediador, partindo de elementos que auxiliaram na discussão (slides e vídeo), questionava o grupo a respeito de um determinado ponto (ver roteiro). A discussão mesmo livre era mediada para que não se fugisse da temática proposta. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas as filmagens em áudio e vídeo feitos dos grupos focais, bem como a transcrição das mesmas para melhor discussão e compreensão dos discursos dos sujeitos.

A escolha pela técnica se deu com base na possibilidade de interação entre os sujeitos de pesquisa, de modo que pudessem compartilhar ideias e concepções acerca do tema a ser mediado pelo pesquisador. Sobre a interação que o grupo focal possibilita, Gatti (2012) destaca o seguinte:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o reconhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. [...] permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2012, p. 11).

Corroborando com a questão, Lefrève e Lefrève (2012, p. 63) ressaltam que “essa forma de obtenção de depoimentos favoreceria o aprofundamento de determinados temas por permitir um diálogo entre os participantes”. Os autores apontam ainda algumas sugestões para a realização do grupo focal, por exemplo, seguir o mesmo formulário para se ter segurança quando for necessária a comparação dos depoimentos, deixar claro no momento da transcrição quem é (ou são) os emissores dos discursos e que, quando os dois pontos mencionados não puderem ser realizados, seja feita uma análise temática dos depoimentos.

Os grupos focais foram gravados em áudio e vídeo, com a permissão dos participantes. Optamos por esse meio, levando em consideração a complexidade das discussões, visto que com a audiência do vídeo posteriormente podemos observar detalhes novos a cada visualização, possibilitando uma melhor compreensão da produção dos dados (BAUER; GASKELL, 2002).

Como método de análise dos dados, utilizamos o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFRÈVE e LEFRÈVE, 2005), adicionando o pensamento dos indivíduos e

constituindo um discurso coletivo. Utilizamos na pesquisa questões que possibilitem aos sujeitos a produção do discurso, ou seja, perguntas de respostas livres para que fosse possível constituir um discurso coletivo.

O DSC é uma técnica de construção e constituição do pensamento coletivo que se dispõe a desvendar o que e como as pessoas pensam, impõem sentidos e demonstram seus posicionamentos sobre algum determinado tema, tendo como base o compartilhamento de ideias dentro de um grupo social, o que pode ser considerado um reflexo do discurso dessa sociedade (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2005). Em se tratando de metodologia, o DSC é uma proposta de disposição de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos através de depoimentos, artigos de jornal, cartas, algum tipo específico de documentação, etc.

O DSC é dividido em expressões-chave, ideias centrais e ancoragens (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2005). As **expressões-chave** são os extratos do discurso (descrições literais dos depoimentos) que possam mostrar o interior do conteúdo das representações ali contidas, servindo para reunir o discurso; pode existir numa mesma fala mais que uma ideia central e todas elas precisam ser analisadas individualmente e trabalhadas no processo de categorização. As **ideias centrais** são expressões ou palavras que revelam, de maneira breve e resumida, o sentido presente nos depoimentos. E as **ancoragens** são expressões sintéticas que apresentam os valores e crenças presentes nas declarações individuais ou do grupo, marcados como genéricos, trazendo a ideia que sustenta o discurso.

A parte final do DSC é a preparação da síntese, ou seja, utilizar um discurso único, escrito na primeira pessoa do singular, apresentando as expressões-chave que mostram as ideias centrais ou ancoragens similares.

À medida que esse DSC vai sendo construído, ocorrem a interpretação da realidade realizada pelos participantes, as relações que eles constituem no contexto social no qual estão inseridos, assim como vão surgindo suas condutas e práticas enriquecidas pelas representações sociais nos quais as práticas se divulgam estabelecidas.

A articulação conceitual da abordagem do DSC se dá pela Teoria das Representações Sociais (RS), conforme destacam Lefrève e Lefrève (2012, p. 23):

O DSC consiste num conjunto de instrumentos destinados a recperar e dar a luz às RS, mormente as que aparecem sob a forma verbal de textos escritos e falados, apresentado tais representações sob a forma de painéis de depoimentos coletivos.

Moscovici publicou em 1961 um trabalho sobre a RS da psicanálise a partir do ponto de vista integrador, o qual, por sua vez, inquietava-se em entender esse procedimento das teorias do senso comum por meio das teorias científicas. O mesmo autor define as RS como um campo do conhecimento específico, já que possui por papel a construção de condutas comportamentais, e constitui o diálogo entre indivíduos em um grupo social que produz suas interações interpessoais (MOSCOVICI, 1978).

Segundo Moscovici:

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos, e sistemas de crença das sociedades tradicionais; podem ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, *apud* Oliveira 2007, p. 387).

Desse modo, as RS são compartilhadas e elaboradas de modo a favorecerem a produção de um discurso e de uma realidade comum, propiciando a comunicação e o entendimento entre os sujeitos.

Conforme Garcia (1993) as RS são divididas em três noções básicas, que estão sempre em interação e transformação:

- o **conteúdo**, que compreende as imagens, informações, opiniões e atitudes;
- o **objeto**, que se refere a uma determinada pessoa, ação ou fato; e
- o **sujeito**, que remete ao indivíduo em si ou a um grupo social específico.

Assim, a RS produz o discurso de como um sujeito ou grupo social concebe ou entende um objeto, e o conteúdo diz respeito ao modo como esse sujeito enxerga o objeto em questão.

As RS estão atreladas aos valores sociais, às práticas individuais que norteiam os comportamentos dos sujeitos no cotidiano das relações sociais e são manifestadas por meio de sentimentos, atitudes, palavras, frases e expressões, sendo um conhecimento de senso comum socialmente compartilhado. Essas mesmas representações envolvem a participação desses sujeitos em sua sociedade e também a assimilação e interpretação de cada um acerca das ideias arraigadas no domínio social (OLIVEIRA, 2006).

3.3 Procedimentos de coleta de dados

O grupo focal com as professoras das escolas serviu de base para o processo de coleta de dados. O intuito foi possibilitar uma maior interação entre as professoras que dividem e participam do mesmo projeto, além de favorecer a comunicação e partilha de saberes a respeito da não aprendizagem.

Compreendemos que no momento de compartilhar o conhecimento sobre a sala de aula e de dividir suas experiências docentes é que se enriquecem os discursos, permitindo o diálogo sobre novas alternativas e novas ideias a respeito da temática abordada, o que possibilita outras reflexões. Por essa razão, não optamos pela entrevista, pois esta não permitiria a interação e o enriquecimento das falas, mesmo que houvesse um contato mais direto com o pesquisador.

Pensamos em diferentes estratégias para conduzir o grupo focal, de modo que não se tornasse um momento monótono e permitisse maior interação e participação dos sujeitos. Iniciamos com uma exposição da temática e a apresentação do documento de permissão da coleta dos discursos, que foi assinado por todos. Em seguida, foi realizada uma breve apresentação dos sujeitos entre eles, pois os professores pertenciam a diferentes escolas e não necessariamente se conheciam. Dessa forma, buscamos um momento descontraído e que permitisse, no decorrer da realização da técnica, que eles não ficassem intimidados ao serem questionados.

No segundo momento, foi feita a apresentação de dois slides: no primeiro, a palavra “aprendizagem”; no segundo, “não aprendizagem”. Depois, foi pedido que as professoras escrevessem uma ideia sobre cada slide. Essa escrita foi resguardada para discussão após a apresentação do vídeo “A criança que não aprende”¹¹, subsequentemente realizada. Após o vídeo, foram feitos alguns questionamentos¹² sobre os mesmos, entrelaçados com as ideias escritas pelas professoras.

No último momento do grupo focal, foram apresentadas duas histórias projetivas¹³ e foi solicitado que as professoras se colocassem na situação ditada para solucionar a mesma. Tal procedimento se deu para que fosse possível ver o ponto de vista do sujeito ao se posicionar no lugar do outro, para verificar sua visão

¹¹ Acesso em: < http://www.youtube.com/watch?v=V_0noT10qVc>.

¹² Os questionamentos estão disponíveis no roteiro no apêndice 2.

¹³ As histórias projetivas estão no roteiro no apêndice 2.

com base no comportamento de outro sujeito em determinada situação. Segundo Proshansky (1967), o ponto principal dos procedimentos projetivos seria a passagem das expressões do sujeito não sendo compreendidas somente a partir do significado que o próprio sujeito lhes atribui, mas sim interpretadas sob certa conceituação psicológica pré-estabelecida.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A seguir, será apresentado de modo descritivo os passos para a construção do DSC.

- 1) Primeiramente, foi feita uma tabela em que foram inseridos todos os discursos dos professores e, após, foram colocadas as expressões chave. Em seguida dessas expressões, foram tiradas as ideias centrais de cada discurso, havendo muitas vezes em um mesmo discurso mais de uma ideia central.

Quadro 2 – Instrumento de Análise de Dados 1 – IAD1

Construção do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC			
IAD 1			
1. O que é aprendizagem?			
Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragem
A	Eu botei que aprendizagem é o que a gente consegue passar para o aluno aproveitando as vivências deles. Eu acho que eu não tenho que chegar lá frente e só derrubar os conteúdos, pra mim eu acho que é mais que isso eu tenho que trazer as vivências deles para poder estar ensinando nos conteúdos com as vivências deles, eu acho que é muito válido isso. Eu penso que seja isso a aprendizagem.	1ª Transmissão do conhecimento (empirismo) = A 2ª Aprendizagem pela vivência = B	
B	Aprendizagem é o conhecimento que a gente passa para eles de acordo com a dificuldade de cada um.	1ª Transmissão do conhecimento (empirismo) = A	
C	A aprendizagem é construída gradualmente e se prolonga por toda vida.	1ª Aprendizagem enquanto construção (construtivismo) = C	

Fonte: Autora, 2013.

- 2) O segundo passo foi agrupar as ideias centrais por afinidade e, em seguida, etiquetá-las por letras.

Quadro 3 – Etiquetagem das ideias centrais do DSC

A = Transmissão do conhecimento (empirismo)
B = Aprendizagem pela vivência
C = Aprendizagem enquanto construção (construtivismo)
D = Bloqueio = falta de dom = falta de preparação (apriorismo)
E = Falta de preparo docente + Mal estar docente + Falta de apoio à prática docente
F = Carência social + Apoio da família
G = Desinteresse do aluno
H = Diversidade de sujeitos + Reconhecer a especificidade de cada um
I = Espaço didático para o ensino + Materiais didáticos para o ensino + Inovação da prática pedagógica
J = Indisciplina não implica no comportamento + Indisciplina implica no comportamento + Diferentes formas de comportamento
K = Boa relação professor/aluno + Dialogicidade
L = Repensar como a inclusão está sendo implantada

Fonte: Autora, 2013.

- 3) Para melhor compreensão e visualização dos discursos, para cada questão do grupo focal, foi elaborada uma tabela (IAD 2) na qual, por questão, foram elaborados os discursos coletivos por ideia central, denominados DSC-A, DSC-B e assim sucessivamente.

Quadro 4 – Instrumento de Análise de Dados 2 – IAD2

Construção do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC		
IAD 2		
1. O que é aprendizagem?		
Ideias centrais	Expressões chave	DSC - etiqueta
Transmissão do conhecimento (empirismo) = A	que aprendizagem é o que a gente consegue passar para o aluno aproveitando as vivências deles/ Aprendizagem é o conhecimento que a gente passa/Coloquei apreensão do conhecimento de mundo, no caso leitura de mundo, porque a gente tenta passar uma ideia/Seria um processo de conhecimento, de transmitir o que aprende	DSC-A: A aprendizagem é o processo de se passar o conhecimento de mundo, o processo de transmissão do que se aprende que podemos passar para os alunos aproveitando as vivências deles.
Aprendizagem pela vivência = B	trazer as vivências deles para poder estar ensinando nos conteúdos com as vivências deles/ pegar alguma coisa que acha que pode chamar a atenção deles (dos alunos). Por exemplo, antecessor (conteúdo de matemática) ai dei exemplo do papa que toda hora estava aparecendo na TV/ tem que ter um pouco isso do exterior/ trazer informação para situação do cotidiano	DSC-B: Aprendizagem é pegar alguma coisa que chama a atenção dos alunos, trazer as vivências deles para ensinar o conteúdo, trazendo um pouco de informações do exterior para o cotidiano deles.
Aprendizagem enquanto construção (construtivismo) = C	A aprendizagem é construída diariamente/ a gente não aprende nada sozinho, eu acho que a gente só aprende interagindo/ agregar novas informações aos conhecimentos adquiridos	DSC-C: Não se aprende nada sozinho, ou seja, a aprendizagem é construída continuamente, sempre interagindo, e assim agregando novos conhecimentos aos já adquiridos.

Fonte: Autora, 2013.

- 4) Para a construção do DSC final foram agrupadas as ideias centrais de mesma etiqueta, dando origem à tabela IAD3. Esta tabela dará origem ao DSC final por ideia central.

Quadro 5 – Instrumento de Análise de Dados 3 – IAD3

Construção do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC		
IAD 3		
Ideias centrais	DSC – etiqueta	DSC Final
Transmissão do conhecimento (empirismo) = A	DSC-A: A aprendizagem é o processo de se passar o conhecimento de mundo, o processo de transmissão do que se aprende que podemos passar para os alunos aproveitando as vivências deles.	Entendo que a aprendizagem é o processo de conhecimento de mundo, de transmissão do que aprendemos e podemos passar para os alunos sempre tirando proveito da vivência de cada um. E a não aprendizagem seria quando não conseguimos passar para os alunos esse conhecimento, quando há um bloqueio. Esse bloqueio ocorre mesmo que nossa formação seja constituída no dia a dia com nossos colegas. Penso que a não aprendizagem ocorre quando não conseguimos passar nada para os alunos, não existe a troca de experiências, mas sim um bloqueio que se deriva da nossa preparação insuficiente.
Bloqueio = falta de dom = falta de preparação (aprimorismo) = D	DSC-A: A não aprendizagem é o bloqueio que acontece quando não conseguimos passar para os alunos os conhecimentos. DSC-A: A nossa formação é constituída com a prática, todo dia na troca com os colegas. DSC-D: A não aprendizagem acontece quando a gente não consegue passar nada para o aluno pela falta de preparação, pela dificuldade que encontramos dos alunos, quando não ocorre a troca de experiências.	

Fonte: Autora, 2013.

Quadro 6 – Instrumento de Análise de Dados 3

Ideias centrais	DSC – etiqueta	DSC Final
Aprendizagem pela vivência = B	DSC-B: Aprendizagem é pegar alguma coisa que chama a atenção dos alunos, trazer as vivências deles para ensinar o conteúdo, trazendo um pouco de informações do exterior para o cotidiano deles. DSC-B: A capacidade individual de cada criança vai partir do conhecimento dele, do retorno dele a um questionamento que pode ou não estar dentro do contexto próprio dessa criança.	Acredito que a aprendizagem seria buscar algo que chame a atenção do aluno, trazendo sempre sua vivência e as informações exteriores. Esse conhecimento varia de acordo com a capacidade individual de cada sujeito e do retorno de seus questionamentos que podem ou não estar dentro de seu contexto.
Aprendizagem enquanto construção (construtivismo) = C	DSC-C: Não se aprende nada sozinho, ou seja, a aprendizagem é construída continuamente, sempre interagindo, e assim agregando novos conhecimentos aos já adquiridos. DSC-C: Não acredito que se tenha uma não aprendizagem, mas sim uma dificuldade em determinados conteúdos. Sempre há alguma coisa que se aprenda.	Eu não acredito que haja uma não aprendizagem, há dificuldades para determinados conteúdos. Assim, não se aprende nada sozinho, é tudo construído continuamente, sempre com a interação e agregando conhecimentos novos aos que o aluno já possui.

Fonte: Autora, 2013.

3.5 Participantes

O presente estudo foi realizado com as professoras das escolas escolhidas, as quais participam do projeto Observatório Nacional da Educação, pela Capes/INEP e que assistem reuniões periódicas sobre a temática da Educação

Matemática e Educação em Ciências nos anos iniciais, ministradas pelos coordenadores do projeto. Nessas reuniões, são discutidas propostas de práticas pedagógicas que serão realizadas pelas professoras e pelos pesquisadores do núcleo de pesquisa nas instituições mencionadas acima.

A proposta da realização do grupo focal foi apresentada às mesmas, que aceitaram participar da pesquisa. As professoras que participaram do grupo focal atuam em turmas de 3º ano, 4ª ano e anos iniciais da Eja, têm formação docente no curso de Pedagogia e possuem idade entre 30 e 50 anos. Duas delas atuam em sala de aula há mais de 10 anos e uma trabalha nesse contexto há dois anos.

Partindo de alguns índices comparativos (como as tabelas abaixo), pretendemos investigar como se dá a percepção das professoras dos anos iniciais acerca do processo de aprendizagem. As escolas em questão são duas escolas de região considerada periférica e duas da região central do município.

3.6 Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados:

- Termo de consentimento do professor (apêndice 1): instrumento para comunicar ao professor a realização, justificativa, procedimentos e objetivos da pesquisa a fim de obter permissão individual para realização do estudo (ver apêndice 1);

- Roteiro do grupo focal que foi realizado com os professores (apêndice 2): documento composto pelas questões norteadoras das discussões com questões abertas, investigando a forma como o professor organiza o conhecimento acerca da temática abordada no projeto (ver apêndice 2); e

- Filmagem com áudio e vídeo: na prática do grupo focal, utilizando uma câmera fixa, foi realizada filmagem em áudio e vídeo do discurso dos professores. Desse modo, entendemos que a interação dos sujeitos de pesquisa, consentindo que as imagens fossem capturadas com neutralidade, possibilite que possamos retornar ao discurso, permitindo que cada informação, seja ela gestual ou dialogada, não seja perdida ao longo do grupo focal. Ou seja, a filmagem permite que o pesquisador possa rever depois as ações e comportamentos, refletindo sobre os

discursos que servirão para sua análise de dados. No início do grupo focal, foi informado aos participantes do uso da câmera para a filmagem e todos consentiram o uso de suas imagens.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Retomamos as questões norteadoras da pesquisa que são:

- *Quais as concepções implícitas nos discursos dos professores de anos iniciais que influenciam na construção de um julgamento do processo de não aprendizagem?*

Para responder a essa questão há a análise do Discurso sobre a transmissão do conhecimento – Empirismo e do Discurso sobre aprendizagem enquanto construção – Construtivismo.

- *Como os professores dos anos iniciais elaboram os diagnósticos de processos de não aprendizagem e que critérios são utilizados?*

- *Como a escola procede a partir do momento que recebe do professor uma avaliação de não aprendizagem?*

Para a argumentação dessas questões temos o Discurso sobre aprendizagem pela vivência e o Discurso sobre diversidade, inclusão e formação docente.

Neste capítulo, serão apresentados os DSC finais e a análise dos mesmos.

4.1 Discurso sobre a transmissão do conhecimento – Empirismo

Na fala da coletividade de nosso discurso final, emergiu a temática da transmissão do conhecimento, fazendo menção a um conhecimento que acontece pelos sentidos, considerando que vemos, ouvimos, tateamos. A seguir, o DSC:

Entendo que a aprendizagem é o processo de conhecimento de mundo, de transmissão do que aprendemos e podemos passar para os alunos sempre tirando proveito da vivência de cada um. E a não aprendizagem seria quando não conseguimos passar para os alunos esse conhecimento, quando há um bloqueio. Esse bloqueio ocorre mesmo que

nossa formação seja constituída no dia a dia com nossos colegas. Penso que a não aprendizagem ocorra quando não conseguimos passar nada para os alunos, quando não existe a troca de experiências, mas sim um bloqueio que se deriva da nossa preparação insuficiente.

DCS 1 – Transmissão do conhecimento

O discurso coletivo acima, produzido pelos professores, sujeitos da pesquisa, mostra que, de modo geral, ainda se tem a concepção de que os conhecimentos são transmitidos, passados para o aluno. Por exemplo, um dos sujeitos que compõem a coletividade desse discurso diz o seguinte: “A aprendizagem é o **processo de se passar** o conhecimento de mundo, o **processo de transmissão** do que se aprende que podemos **passar** para os alunos, aproveitando as vivências deles”. Nessa perspectiva, a aprendizagem somente acontece se os alunos conseguirem “absorver” os saberes “transmitidos”, “passados” na sala de aula. Esses mecanismos de “absorção” dos conteúdos ocorrem pelos sentidos, isto é, a visão, a audição, etc.

O enunciado dos professores nos remete ao modelo pedagógico empirista (BECKER, 2009), no qual o contexto seria uma sala de aula em que o professor observa seus alunos, aguarda que fiquem quietos; o espaço é de cadeiras enfileiradas e afastadas umas das outras, onde o silêncio predomina. Podemos perceber que o aluno acaba sendo mero receptor do conhecimento e o professor o transmissor, que em geral se considera como alguém que transmite muito bem, relegando o problema de aprendizagem aos alunos.

Nessa questão da entrevista, realizada no grupo focal, na qual os professores relatam que “aprendizagem é o que a gente consegue passar para o aluno, aproveitando as vivências deles” ou que “aprendizagem é o conhecimento que a gente passa”, podemos identificar o modelo pedagógico empirista, uma vez que o professor identifica o conhecimento como algo a ser “passado”, “transmitido” para o aluno.

Observemos a fala específica de um dos sujeitos representados por esse discurso, ao buscar uma explicação para a não aprendizagem: “A não aprendizagem acontece quando a gente não consegue passar nada para o aluno pela falta de preparação, pela dificuldade que encontramos dos alunos, quando não ocorre a troca de experiências”. Aqui, fica claro que se o professor não possui esse controle

sobre a atenção da turma, não poderá haver aprendizagem, pois acontece o “bloqueio”, de acordo com o discurso coletivo anteriormente citado, motivo pelo qual o conhecimento não seria absorvido pelo aluno. Em outras palavras, a dificuldade é do aluno e não está atrelada ao processo de ensino transmissivo do professor.

Apoiado na análise dos discursos dos professores, conforme observamos quando o sujeito relata que “aprendizagem é o conhecimento que a gente passa”, podemos nos remeter a ideia de concepção bancária de Paulo Freire (1983), em que o aluno é sempre sujeito passivo que “recebe” os conhecimentos, como se estes pudessem ser depositados.

Ao longo da análise dos discursos, podemos identificar que os professores se sentem despreparados, de modo geral, uma vez que não conseguem “transmitir” o conhecimento proposto, fazendo com que os alunos aprendam de modo eficaz. Podemos identificar isso na questão 2 e 5, respectivamente: “não conseguia nem passar o que tinha que passar para aquelas crianças que estavam lá. Eu não estava conseguindo passar nada nem para os outros” e “a gente vai se constituindo na prática, na troca com os colegas”. Isso acontece pelo fato de o professor se considerar um bom transmissor do conhecimento; quando essa transmissão não acontece do modo como o esperado, desencadeia essa sensação de despreparo docente.

Para concluir o significado desse discurso, a seguir apresentamos a imagem de Ceccon (1986), para nos valermos de um texto não verbal, que pode ajudar a compreender a essência do que é esse discurso do professor. O aluno memoriza algum conteúdo para um determinado fim, uma prova, por exemplo, mas acaba esquecendo. Essa memorização acontece por falta de significado para o aluno, que simplesmente acaba o repetindo, sempre da mesma forma. Sem ter realmente aprendido, esse se torna um simples ato mecânico para o aluno. O conteúdo não é ministrado pelo professor de modo significativo, mas apenas com base na memória. Isso resulta em um desânimo em apenas reter informações sem compreendê-las, o que parece gerar o “bloqueio”.



Fonte: CECCON, C. e outros. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. p 66.

Se a figura acima remete-nos à ideia de como se aprende e se reproduz o que se aprendeu, poderíamos, analogamente, pensar que a não aprendizagem é aquela na qual o funil está entupido, ou seja, o meio pelo qual o professor transmite as informações apresenta problemas. No contexto escolar, isso significa dizer que o “funil entupido” corresponderia a algum traço orgânico de cunho sensorial ou mental que impediria que essa transmissão acontecesse, causando o suposto bloqueio das informações. O exemplo da questão 2 (apêndice IAD 2) mostra que esse bloqueio acontece porque o professor “não consegue passar nada para o aluno, até devido à falta de preparação e as dificuldades que a gente encontra deles; por isso, acontece o bloqueio nessa troca de experiências, quando essa troca não ocorre”.

Para se fazer uma breve reflexão, não podemos deixar de pensar que uma das causas da não aprendizagem pode estar no modo de ensino do professor, havendo uma ruptura na transmissão do saber. Em geral, o que acontece nesse caso é que a criança não aprende, mas não o faz porque não atribui o significado ao que é dado, isto é, o conteúdo acaba sendo meramente transmitido, reforçado através de exercícios de repetição que não possuem sentido algum para o aluno.

4.2 Discurso sobre aprendizagem enquanto construção – Construtivismo

Apresentaremos agora o discurso a respeito do Construtivismo, observando a fala da coletividade que mostra que a verdadeira aprendizagem acontece quando o aluno (re)constrói o conhecimento e, assim, forma julgamentos reais sobre o mundo à sua volta, possibilitando-o agir diante da existência.

Não acredito que haja uma não aprendizagem; há dificuldades para determinados conteúdos. Assim, não se aprende nada sozinho, é tudo construído continuamente, sempre com a interação e agregando conhecimentos novos aos que o aluno já possui. Para que possamos conquistar nossos alunos é importante ouvi-los, saber quais são seus questionamentos e suas crenças. Eles precisam dialogar em sala de aula e temos que saber levar isso com jeito. Penso que precisamos sair um pouco do ambiente da sala de aula, ir para outros espaços que nos auxiliem no processo de aprendizagem como, por exemplo: a sala de informática. Podemos nos utilizar também de recursos como filmes, histórias, material de sucata.

DSC 2 – Aprendizagem construtiva

No trecho do discurso coletivo acima, podemos identificar uma fala de cunho construtivista. De acordo com a essa teoria, todos podem aprender, cada um ao seu modo, dentro de suas especificidades, existindo apenas necessidades distintas. Becker corrobora com a questão, afirmando que “Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (p. 88-89, 2009).

Destaquemos outra fala, constituída pelos sujeitos em sua coletividade: “Não se aprende nada sozinho, ou seja, a aprendizagem é construída continuamente, sempre interagindo e, assim, agregando novos conhecimentos aos já adquiridos”. Nesta fala, identificamos que os professores percebem que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto de conhecimento, o qual se constrói por estruturas contínuas e variadas. Para Piaget (1974), a aprendizagem se dá concomitante ao desenvolvimento do sujeito. Quanto mais o sujeito interage, mais ele desenvolve estruturas mentais que vão sendo adaptada de acordo com a evolução do pensamento. Essas estruturas mentais vão sendo acrescentadas há outras já existentes, tornando o pensamento mais lógico e formal.

Nesta outra fala da coletividade: “Não acredito que se tenha uma não aprendizagem, mas sim uma dificuldade em determinados conteúdos. Sempre há

alguma coisa que se aprenda”, notamos que o professor acredita nas individualidades do sujeito na construção do conhecimento. Enquanto sujeito em transformação ele compreende, cria, inventa, reconstrói, já que o conhecimento não é obtido pronto por ele, mas construído, elaborado. Diante disso, o professor enfatiza que não existe uma não aprendizagem, mas dificuldades individuais, e que sempre se aprende algo, uma vez identificada a atividade desse sujeito na construção do conhecimento.

Compreendemos que o conhecimento é aprendido ao longo da vida, pois sempre se aprende, e que cada sujeito, dentro de sua especificidade, aprende ao seu modo, isto é, tem seu processo individual. O professor precisa ter a concepção de que nem sempre a causa está no aluno, mas no modo como ele próprio constrói o conhecimento com esse aluno. É nesse sentido que se faz importante entender as concepções docentes sobre a não aprendizagem, para que possam repensar e modificar conscientemente, para que haja um melhor desempenho tanto do aluno quanto do seu próprio papel de educador.

A boa relação entre aluno e professor também apareceu no discurso dos professores. De acordo com Freire (1996), a escola tem de ser um lugar adequado à aprendizagem significativa, onde a relação professor-aluno aconteça sempre baseada no diálogo, estimulando o respeito mútuo. A esse respeito, observemos as seguintes falas da coletividade: “Escuta o que ele está te perguntando e qual é o questionamento dele. Escuta o que ele vai querer te dizer, eles têm as crenças deles. Então começa a discutir a partir do que eles estão falando, e aí trazendo para nossa sala” e “Para que estimulemos a aprendizagem é importante ouvir o que o aluno está nos questionando, quais são suas crenças, fazer com que eles possam dialogar em sala em sala de aula”. Nestas falas, os professores apontam para a necessidade de se escutar o que o aluno está demonstrando; enfatizam o ato de dialogar com os alunos, de conhecer suas necessidades, de saber quais suas dúvidas e certezas; reconhecem a importância do diálogo como construção no processo de aprendizagem, implicando sempre em um movimento de trocas entre professor, alunos e conteúdos de ensino para que se possa a partir desse diálogo levar para a sala de aula discussões do interesse dos alunos.

No que tange à dialogicidade, Gadotti aponta que

[...] o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição

humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem 'perdido', fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber (GADOTTI, 1999, p. 2).

Nos trechos a seguir, percebemos que os professores destacam o fato de saber conquistar o aluno como um artifício para que se promova uma melhor aprendizagem: “uma estratégia bem boa pra trabalhar com eles a primeira coisa é conquistar o aluno. E tem gente que pensa que eles vão sair e nunca mais me olhar, mas não é assim, eles não querem sair, eles querem ficar, eles gostam. A criança precisa de disciplina e limite e, então, tu tens que dar isso para eles com carinho, com jeito” e “Saber conquistar o aluno é outra estratégia, a criança precisa de limite e de carinho, temos que saber levar com jeito”. Conseqüentemente, se não houver essa interação, a aprendizagem é prejudicada.

Há muito se discute acerca da interação entre professor e aluno, mas um aspecto é discursar sobre e outro é reconhecer sua importância. Felizmente, muitos estudos apontam para os benefícios dessa relação para a aprendizagem e sabe-se que a mesma é estabelecida de forma individual e única. Quando essa interação não se estabelece, a criança e o professor não constituem uma relação de afinidade; não acontece essa “troca” e, em consequência disso, dá-se a não aprendizagem, por falta de sintonia entre professor e aluno. Nesse meio, é indispensável que se construam elementos através dos quais seja possível a solução de impasses (embora isso não garanta o reconhecimento e respeito à autoridade do professor).

Enfim, o professor precisa oferecer apoio e palavras que anunciem segurança e confiança, instigar o autoconceito da criança; deve respeitar as limitações de seus alunos. Na instituição escolar é que a criança busca criar seus primeiros vínculos afetivos e, por esse motivo, a relação entre professor e aluno deve levar em consideração tanto os aspectos educacionais quanto os aspectos afetivos em sua relação.

Os diferentes materiais didáticos e pedagógicos utilizados pelos professores, de fundamental importância para auxiliar no processo de aprendizagem, também apareceram no discurso dos professores. No discurso apresentado sobre os diferentes e possíveis espaços diferenciados para aprendizagem, os sujeitos de nossa pesquisa destacaram ambientes como a sala de informática. Sabe-se que atualmente as novas tecnologias estão cada vez mais no espaço da sala de aula,

estreitando relações com a aprendizagem e assumindo características diferentes. Surgem facilidades e novos desafios agregados a tantas inovações tecnológicas e, diante disso, surge também a importância do professor ressignificar a sua prática, buscando sempre revisar suas concepções, pois seu papel sempre influencia os alunos.

A utilização de diferentes espaços dá novos sentidos à escola e ao aprendizado. Antes da utilização desses ambientes, promoviam-se muitas vezes a falta de significado do ensino, a evasão e até a reprovação, que podem tornar a relação entre professor e aluno difícil de ser trabalhada. Entendemos que o convívio fundamentado na afetividade é, sem dúvida, o mais bem-sucedido e auxilia tanto alunos quanto professores na construção do conhecimento. Por sua vez, fica implícito no discurso dos professores que o aluno não aprende quando não há esses diferentes espaços e materiais. É preciso ter algo concreto, algo que chame a atenção, algo que sirva como fator motivacional para se aprender; caso contrário, o professor não transmite o conteúdo de forma significativa, provocando um não aprender.

Os professores destacam que podem utilizar-se de diferentes recursos, tais como filmes, jogos, histórias, entre tantos outros que chamam a atenção das crianças, proporcionando um aprendizado mais prazeroso. Acreditamos que, ao planejar sua aula e ao apropriar-se ou adaptar ao contexto dos alunos um determinado material didático, a aula aconteça de forma mais produtiva tanto para o professor quanto para o aluno. Esses materiais podem ser um filme, uma maquete, um jogo ou mesmo um livro, os quais podem ser combinados em ação educativa, visando o desenvolvimento de seus alunos.

Diante disso, ressaltamos que a forma de abordagem com material solicita atenção especial, e Carvalho ampara uma ação centrada nas operações que se realizam sobre ele:

Na manipulação do material didático a ênfase não está sobre os objetos e sim sobre as operações que com eles se realizam. Discordo das propostas pedagógicas em que o material didático tem a mera função ilustrativa. O aluno permanece passivo, recebendo a ilustração proposta pelo professor respondendo sim ou não a perguntas feitas por ele (CARVALHO, 1990. p. 107).

4.3 Discurso sobre aprendizagem pela vivência

A aprendizagem pela vivência do cotidiano foi um tema que surgiu nos discursos finais. Esta perspectiva compreende que a aprendizagem acontece de fato quando modifica o sujeito e os saberes ensinados são reconstruídos, tendo como base os já existentes, por professores e alunos, e a partir dessa reconstituição os sujeitos envolvidos tornam-se autônomos e questionadores.

Acredito que a aprendizagem seria buscar algo que chame a atenção do aluno, estímulo (típico do empirismo) trazendo sempre sua vivência e as informações exteriores de fora para dentro, como no empirismo. Esse conhecimento varia de acordo com a capacidade individual de cada sujeito e do retorno de seus questionamentos que podem ou não estar dentro de seu contexto. Entendo que a não aprendizagem pode ser causada também por falta de incentivo da família. É importante que a família esteja presente na escola, que elogie seus filhos, que os motive a estudar para ajudar principalmente no processo de alfabetização. Percebo grande diferença no rendimento de alunos que a família participa. A capacidade de cada aluno depende também desses estímulos da família. Nós estamos ali tentando interagir com a criança, buscando a troca, que muitas vezes não acontece, pois a criança volta para aquele seu contexto que não ajuda em nada. Há uma carência de estímulos da família e da região que estão inseridos que fazem a diferença no aprendizado. Procuro utilizar o tema como estratégia para ver se os pais auxiliam os alunos em casa, assim percebo quem faz tudo sozinho, quem o pai ajuda e quem o pai faz tudo pelo aluno. Acho que os pais deveriam participar mais. Penso que a não aprendizagem acontece quando o aluno não está a fim, quando em um determinado momento ele se nega a aprender já que às vezes nada lhe chama a atenção. Acredito que o aluno, quando está com dificuldades ou enfrentando algumas situações que o incomodem, podem se comportar de diversas maneiras. Eles

podem agitar em sala de aula, fazer de tudo para nos chamar a atenção ou podem se isolar de todo mundo. Isso depende de como cada aluno manifesta o que acontece com ele.

DSC 3 – Aprendizagem pela vivência

Percebemos isso na fala do sujeito que constitui o discurso que aponta o seguinte: “Aprendizagem é pegar alguma coisa que chama a atenção dos alunos, trazer as vivências deles para ensinar o conteúdo, trazendo um pouco de informações do exterior para o cotidiano deles”. A mesma reflexão ainda se faz presente nos dias de hoje, quando buscamos nas vivências dos alunos elementos que possamos nos valer para dar significado à aprendizagem.

Ainda relacionando a aprendizagem com a experiência dos alunos, resgatamos a fala de mais um sujeito em uma questão da entrevista realizada no grupo focal, que diz o seguinte: “pegar alguma coisa que acha que pode chamar a atenção deles (dos alunos). Por exemplo, antecessor (conteúdo de matemática), aí dei exemplo do papa, que toda hora estava aparecendo na TV, para ver se vem na cabeça deles. Porque a gente tenta e até pensa ‘em que mundo que eles vivem?’ Na TV, dá toda hora, aí eles começaram e já foram para a religião. Então eu acho que tem que ter um pouco isso do exterior. Não pode só dar aquilo dali e o outro perguntar o que é aquilo ali? e eu, ah!, é assim e deu”.

Com base nessa fala, verificamos que os professores enfatizam a necessidade de aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, uma vez que o contexto no qual estão inseridos pode muitas vezes, não favorecer a aprendizagem para que a criança possa ter interesse e motivação para construir e internalizar os conceitos. Ao mesmo tempo, tal fala deixa implícito que se o professor não utilizar essas vivências pode, de certa forma, provocar uma não aprendizagem. Isso aconteceria quando o professor não se utilizar de elementos que chamem a atenção do aluno, que façam parte de seu cotidiano.

A análise desses discursos enfatiza a importância de buscarmos atrativos para a sala de aula, conseguindo articular os conhecimentos prévios de cada um com o que realmente precisa ser ensinado. Fatos do cotidiano, notícias e outros tipos de informações auxiliam o professor a ensinar de modo prazeroso e faz com que os alunos se interessem mais pelos conteúdos que são ministrados.

Corroborando com essa ideia, Moreira (2005) identifica essa relevância no processo de aprendizagem justamente pela interação que ocorre dos conhecimentos do cotidiano do aluno com os novos saberes adquiridos, buscando assim construir outra interpretação, mais rica. Ao levar para o contexto da sala de aula algo que identifique o aluno e que o proporcione pensar, o professor abre um leque de possibilidades de aprendizagem, uma vez que o conceito se torna essencial na busca de respostas.

O discurso faz menção também à individualidade de cada um, uma vez que retoma o fato de que o conhecimento é distinto para cada sujeito e o retorno que eles dão ao problematizar sobre os saberes são também diferentes, como notamos no DSC-B: “A capacidade individual de cada criança vai partir do conhecimento dele, do retorno dele a um questionamento que pode ou não estar dentro do contexto próprio dessa criança”.

Desse modo, a ação do professor não é lecionar somente os conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, pois, conforme defende Freire, “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (1996, p. 28); pensar esse que permita aos alunos se colocarem como sujeitos para que possam conhecer o mundo e fazer intervenções sobre o mesmo, para compreender os conhecimentos e ressignificá-los mais adiante. Nesse sentido, apontamos a fala do sujeito, na questão 1 (apêndice IAD 1), que menciona o seguinte: “Eu acho que tu aprende aquilo que tu gosta. Eu acho que é assim: se chama atenção, se tu gostas daquilo, tu vivencias o conhecimento”.

A posição do professor é como sujeito desse processo de redefinição do conhecimento junto com os alunos, passando estes a serem vistos como agentes, não objetos. Nos dias de hoje, é de suma importância que professores, como os nossos sujeitos de pesquisa, enfatizem essa importância de trabalhar unindo o cotidiano dos alunos aos saberes da escola.

Outro assunto que veio a tona nos discursos finais foi a carência social e o apoio da família. Essa problemática envolve também a relação professor-aluno, estrutura escolar e metodologias de ensino, não somente as dificuldades encontradas dentro da família, como baixa qualidade de vida e conflitos nas relações familiares. Analisando o discurso colocado na abertura desta seção, identificamos o fato de que os professores entendem que a família precisa exercer seu papel junto à escola na educação. Neste outro trecho: “falta de interesse familiar que não

incentivam”, os professores apontam a necessidade dessa parceria para que se tenha uma aprendizagem que privilegie a individualidade de cada criança e, mais do que isso, que cada criança possa aprimorar suas habilidades com o auxílio da família.

Outro aspecto que identificamos nas falas coletivas a seguir é a carência social dos alunos: “tu até tentas, tu trazes os estímulos que tu consegues, tu ficas tentando mostrar para ele outras coisas, tentando fazer aquela troca, querendo acrescentar, mas depois ele volta para aquele contexto. Então, às vezes, o que tu estás tentando colocar para eles, quando ele volta para aquele meio dele, não está influenciando em nada, não tem o estímulo em casa, não tem vários recursos. O contexto familiar, da região ali onde ele está inserido influencia e muito” e “Muitas vezes o professor está tentando interagir, mas ele volta para o seu contexto que não ajuda em nada. Falta estímulo e recursos na família e na região onde ele está inserido”. A interação da família, do contexto social, a região onde a pessoa mora e as relações sociais dessa criança que não incentivam o estudo são definidos pelos professores como essenciais para que se tenha uma boa aprendizagem. Porém, segundo o discurso, não há essa interação, dificultando todo o processo e assim o papel do educador.

Além disso, a coletividade do discurso nos mostra a importância enfatizada pelos professores na relação da escola com a família, como percebemos neste trecho: “É importante que a família esteja inserida dentro do contexto escolar, elogiando os alunos, os motivando a ir à aula, ajudando no processo de alfabetização. O tempo que o aluno passa na escola é pouco é diante disso o apoio da família é essencial. É notável o rendimento de alunos que a família participa de sua vida escolar”. Aqui verificamos que a escola e a família são vistas como duas engrenagens que precisam andar juntas para que a aprendizagem seja efetivada com maior índice de sucesso. O apoio da família é, sem dúvida, essencial para que se tenha qualidade no aprendizado, que não cabe somente ao professor ou a escola. De acordo com os discursos dos professores, quando família e escola não conseguem andar alinhadas, isso provoca a não aprendizagem da criança, uma vez que no contexto em que vive não tem o auxílio e incentivo necessário para o estudo.

Diante desse problema, o professor tenta outras estratégias, como percebemos neste outro trecho: “Eu utilizo o tema como estratégia para saber quais alunos os pais auxiliam de alguma forma em casa. A gente percebe quem faz

sozinho, aquele que o pai fez tudo por ele, mas acho que os pais deveriam participar mais”. No entanto, muitas vezes, essa decisão é em vão, pois não se tem estímulos dentro de casa e o contexto desses alunos é precário e sem recursos. Assim, as crianças sem estímulos geralmente apresentam déficit na aprendizagem, o que o professor tenta, na maioria das vezes, suprir em sala de aula. O estímulo que a família exerce tem reflexo por toda a vida da criança, na escola e fora dela.

Ainda relacionando a temática de análise desse discurso com a carência social dos alunos, destacamos os estudos de Patto (1997), que apontam o fracasso escolar das crianças de classes empobrecidas, referindo-se à teoria da carência cultural. Nessa teoria, a pobreza é vista como algo natural e a cultura considerada carente de estímulos necessários para o desenvolvimento da criança, sendo, por sua vez, portadora de deficiências de toda ordem. A mesma autora identifica o ambiente familiar de classes desfavorecidas como

[...] pobre ou precário em termos das condições que oferece ao desenvolvimento psicológico da criança; barulhento, desorganizado, super populoso e austero são termos frequentes usados para qualificá-lo. Além disso, é constante a referência à falta de artefatos culturais e de estímulos perceptivos que favoreçam o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem escolar, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes. Outro capítulo importante deste mesmo tema – o ambiente familiar – tem sido a inadequação dos pais enquanto modelos adultos e enquanto provedores das necessidades cognitivas dos filhos (PATTO, 1997, p. 260).

Assim, crianças apresentam dificuldades que podem levá-las à evasão ou repetência, dificuldades estas que o professor, muitas vezes, não identifica ou, quando reconhece, não consegue realizar um papel sozinho na instituição escolar. Nesse sentido, Weiss (1992) cita que o fracasso acaba se tornando uma resposta insuficiente do aluno frente às demandas escolares.

A indisciplina e as diferentes formas de conduta também são apontadas pelos professores no discurso final como um dos fatores que podem desencadear a não aprendizagem e tem sido relatada por teóricos como La Taille (1996) e Parrat-Dayán (2008) enquanto um acontecimento complexo que precisa ser analisado. Segundo o discurso coletivo, a criança pode se portar de diferentes formas quando algo está a incomodando; ela pode demonstrar essas dificuldades, seja agitando em sala de aula, seja isolando-se de todos, apresentando desinteresse, uma vez que nada lhe chama a atenção. Na análise desse discurso, são apontadas pelos professores três

questões: o não aprender por falta de motivação, os fatores externos que vem a perturbar o aluno, e a indisciplina pautada no não aprender.

No que diz respeito à falta de motivação, destacamos o seguinte trecho do DSC final: “Penso que a não aprendizagem acontece quando o aluno não está a fim, quando em um determinado momento ele se nega a aprender, já que às vezes nada lhe chama a atenção” e “Mas tu sabes que ele sabe e ele não quer aprender ou por outra razão ou porque ele não está afim na hora. Então, ele está se negando. Tem o desinteresse também, não consegue participar, não interage, não chama a atenção dele”. A partir destes fragmentos, percebemos que os professores consideram que o interesse do aluno faz todo o diferencial no processo de aprendizagem, não bastando, de modo geral, somente a intervenção do professor.

Conforme já mencionado, a não aprendizagem pode acontecer se não houver incentivo da família, estímulos extraescolares que favoreçam esse processo. Por isso, é importante que o professor busque o máximo de elementos que puder do cotidiano do aluno de modo a resgatar a motivação do mesmo para a aprendizagem. Autores como Boruchovitch e Bzneck (2001) apontam que características cognitivistas, tais como a utilização de recompensas, a motivação intrínseca e extrínseca, são tidas como elementos principais para o conhecimento sobre motivação.

Como podemos notar na seguinte fala da coletividade, outro dado que emerge nesta análise é o fato de aspectos emocionais poderem desestabilizar o aluno em sala de aula: “E esse, às vezes, tu tens que estar de olho porque pode estar passando por alguma coisa que tu nem imaginas. Aquele que é quietinho, que não fala, tu dizes que é exemplar, mas às vezes é o aluno que está com sérios problemas e às vezes tem alguma outra dificuldade” e, em trecho do DSC: “Acredito que o aluno, quando está com dificuldades ou enfrentando algumas situações que o incomodem, pode se comportar de diversas maneiras”. Como exemplos desses fatores, podemos citar brigas familiares, alcoolismo, brigas com o próprio aluno, podendo ou não gerar agressão, falta de incentivo dos pais em relação à criança, dentre outros.

Para finalizar a análise desse discurso, destacamos o último elemento apontado pelos professores: a indisciplina e o não aprender. Percebemos isso no seguinte discurso da coletividade: “Acho que é mesmo, eles dão sinal agitando na sala de aula. [...] esse menino dá trabalho, ele é indisciplinado, ele conversa em sala de aula

ele atrapalha os outros, ele faz tudo assim que puder para atrapalha minha aula”. Os conflitos que surgem em sala de aula são caracterizados pelo descumprimento de ordens e falta de limites, por exemplo, falar o tempo todo durante as aulas, ficar em pé, andar pela sala, interromper o professor, os quais podem prejudicar o professor em sua aula (PARRAT-DAYAN, 2008).

4.4 Discurso sobre diversidade, inclusão e formação docente

Os discursos dos professores sujeitos da pesquisa também abordaram a diversidade e a especificidade dos alunos. Frente a esse reconhecimento das diferenças individuais, é possível fomentar o desenvolvimento de habilidades cognitivas de todos os alunos da escola, uma vez que sejam empregadas práticas educativas que apreciem todos os sujeitos no processo de aprendizagem.

Em toda sala de aula existe algum aluno com algum desajuste, não são todos iguais. Cada criança é diferente uma da outra e cada uma tem seu jeito de aprender. Entendo que incluir é termos consciência que nossos alunos não são como robôs, mas sim todos diferentes e que, sendo diferentes, têm suas exigências também diferentes. Nós precisamos buscar novas estratégias de se trabalhar com todos dentro da sua diversidade, como acontece no Atendimento Educacional Especializado, onde trabalhamos com todas as necessidades e temos até que construir material de apoio para eles. Muitas vezes não conseguimos contemplar a capacidade de cada um e nos questionamos se estamos fazendo certo ou não, pois falta ainda muito apoio da família e da escola. A escola precisa estar preparada para trabalhar com a inclusão, com o diferente. Nós aprendemos a trabalhar ali junto com o aluno, na realidade que vem tudo junto e misturado. A inclusão é mais complicada do que pensamos; não há uma receita para se trabalhar com ela. Por

isso que eu não apoio o modo como ela está sendo implantada. As políticas tinham que primeiro averiguar a realidade das escolas para depois formular as leis que vão dar suporte à inclusão. Acho que a falha na aprendizagem acontece quando não estamos bem preparados para lidar com o diferente, nos acomodamos e isso nos faz sentir como se nunca tivéssemos pisado em uma sala de aula. Um pouco de tudo isso vem do magistério, que não nos prepara; o que aprendemos, aprendemos pela vivência, pois nossa formação inicial é insuficiente para que possamos enfrentar os desafios do cotidiano. Eu não estudei nada a respeito, tive que buscar, correr atrás, ler e ver o que dava para fazer.

DSC 4 – Diversidade, inclusão e formação docente

No discurso coletivo acima, observamos que as professoras reconhecem a diversidade de sujeitos presentes em uma sala de aula, e essa constatação é essencial para que seja possível desenvolver um trabalho adequado e mais qualificado, de acordo com a realidade de cada contexto. Percebemos a noção do diferente também nesta fala da coletividade: “Cada criança é diferente uma da outra, cada um tem a sua individualidade. A aprendizagem de cada um é diferente, nunca aprendem todos iguais. Cada uma acompanha do seu modo aprendendo de um jeito”. O reconhecimento da diversidade torna possível fomentar o desenvolvimento de habilidades cognitivas de todos os alunos da escola, uma vez que sejam empregadas práticas educativas que apreciem todos os sujeitos no processo de aprendizagem.

No diálogo coletivo a seguir, observamos a definição de inclusão segundo os professores: “Incluir é termos consciência que todos não somos todos iguais, como uns robôs, mas diferentes, e nessas diferenças é que eles vão ter suas exigências, e eu terei que ir pesquisar e estudar para buscar novas estratégias de se trabalhar com aquela criança”. O fato de os professores terem essa noção explícita facilita a compreensão dos mesmos em relação ao processo de inclusão, já que esse mesmo processo prioriza a diversidade para se ter uma aprendizagem de qualidade para todos.

As professoras destacam também a necessidade de se buscar novas táticas de ensino para poderem atender a todos os alunos, independentemente de sua necessidade, apontando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que exige que se tenha algum conhecimento mais específico para poder lidar com as especificidades individuais de cada um: “No Atendimento Educacional Especializado, trabalhamos com tudo, todas as deficiências e temos até que construir material para esses alunos” e “Nós precisamos buscar novas estratégias de se trabalhar com todos dentro da sua diversidade, como acontece no Atendimento Educacional Especializado, onde trabalhamos com todas as necessidades e temos que até que construir material de apoio para eles”.

Nesse sentido, Mantoan aponta que as práticas de ensino não podem deixar de identificar as diferenças dos alunos:

Para ensinar a turma toda, deve-se propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos. Em síntese, as atividades são exploradas segundo as possibilidades e os interesses dos alunos que optaram livremente por desenvolvê-las (MANTOAN, 2002, p. 20).

O Atendimento Educacional Especializado é um modo de se garantir que sejam identificadas e atendidas as singularidades de cada aluno com deficiência. A Constituição Federal assegura, nos artigos 205 e seguintes, o direito de todos à educação. Esse direito visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Além disso, o documento em questão nomeia, como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I), adicionando que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V).

Conseqüentemente, o professor do AEE, dependendo da necessidade de seu aluno, irá preparar atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade com o objetivo de promover o processo de construção de aprendizagem do sujeito. Salientamos ainda que essas atividades não se configuram como reforço escolar, uma vez que se distingue daquelas realizadas na sala de aula. O professor precisa

buscar atividades e recursos que estimulem o aprendizado do aluno naquelas áreas em que possui maiores dificuldades.

Desse modo, compreendemos a inclusão como um processo no qual é preciso ter a sensibilidade de receber o outro, de propor uma nova educação, de reconhecer aquele que, até então, estava excluído da relação professor-aluno. A formação docente relacionada ao processo de inclusão surgiu com força nas falas dos professores. Muitas vezes os professores parecem não perceber a importância da extensão que tem o seu papel na vida dos alunos. Entendemos que não há como ocorrer na escola uma educação apropriada às necessidades dos alunos sem que se conte com o empenho e responsabilidade do professor no processo educativo.

Nas seguintes falas da coletividade de nosso discurso, identificamos a questão acerca da formação inicial dos professores ser insuficiente para abranger todos os desafios que a educação de hoje enfrenta: “Não fomos preparados para trabalhar com inclusão, não há uma receita para isso. Ela é mais complicada do que imaginamos, e por isso eu sou contra a maneira como está sendo feito. As políticas tinham que averiguar a realidade antes de formular as leis de inclusão” e “Acho que somos muito mal preparadas, o que aprendemos, aprendemos pela vivência já que a nossa formação inicial não é suficiente para os desafios vistos na sala de aula. Não estamos preparados para lidar com tantas diferenças, achamos que todos que irão trabalhar conosco é perfeito e isso não é verdade. Parece que eu não estudei nada, daí tive que correr atrás e começar a ler, procurar e ver o que dá para fazer”. Nos trechos destacados, como principais desafios, aparecem as diferenças que estão cada vez mais próximos da sala de aula.

Essa falta de preparo acaba atraindo o sentimento de impotência diante das dificuldades que precisam ser enfrentadas. Relatam ainda que o que sabem acabam aprendendo na prática, enfrentando a realidade em sala de aula. Procuram buscar outros conhecimentos por conta própria para poder sanar essas carências, procurando atender às capacidades individuais dos alunos sempre que podem.

Esteves (1995) corrobora com a discussão sobre o início da carreira docente e considera que estes profissionais, ao se depararem com a realidade escolar, sofrem o que chamamos de “choque de realidade” que representa as dificuldades na nova profissão. Esse embate, se não for bem conduzido pelo professor, pode causar sérios danos à constituição desse perfil docente que se inicia com o trabalho escolar.

Nesta fala, os professores apontam ainda que a escola enquanto instituição precisa estar preparada para a inclusão, não basta somente que os professores busquem mais: “A escola tem de estar preparada para a inclusão, para trabalhar com o diferente. Nós vamos aprender a trabalhar junto com o aluno, na realidade de sala de aula, com o que está lá tudo junto e misturado. Temos que ter algum preparo e um ajudante para auxiliar no trabalho de sala de aula”. Dessa forma, a escola necessita possibilitar oportunidades e condições para cada sujeito de conhecer, aprender, viver e ser dentro de suas especificidades.

Os professores enfatizam que não concordam com o modo de como está sendo realizada a inclusão escolar, discutem que as políticas públicas implantadas deveriam primeiramente verificar a realidade para depois somente decretar as leis que fundamentem uma inclusão de qualidade. Podemos perceber certa resistência quanto ao processo de inclusão, uma vez que esse processo é difícil e requer uma organização da instituição: “Trabalhar com a inclusão não tem uma receita, nos não fomos preparados para isso. A inclusão é muito complicada e por isso que eu disse que eu sou bem contra a inclusão. Eu sou contra a maneira como está sendo feito. A lei tinha que ser feito depois de averiguar tudo”.

Nesse processo de inclusão, que vem sendo implantado de um modo não apropriado pelas escolas, as professoras relatam que acabam aprendendo a lidar com os alunos no cotidiano, observando suas necessidades, buscando por leituras e outros suportes que possam subsidiar sua prática. Em defesa desse novo olhar, dessa reflexão acerca da educação inclusiva, Carvalho aponta o seguinte:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2005, p.72).

Compreende-se que o processo de inclusão exige uma transformação dos valores e de entendimento, sendo algo que não requer somente recomendações técnica e específicas, já que não existe uma receita pronta. Faz-se necessário que se tenha reflexões mais complexas que envolvam toda a comunidade escolar para que se possa ter ciência do princípio fundamental da educação inclusiva e que se leve em conta a diversidade. A inclusão é algo desafiador que somente será

superado quando todos os envolvidos no processo educativo (professores, escola e família) estiverem engajados em busca de mudanças.

5 CONSIDERAÇÕES

Resgatando as inquietações iniciais desta pesquisa, retomamos a problemática central do trabalho que visava compreender quais seriam as concepções, que poderiam ser implícitas ou não, nos discursos dos professores de anos iniciais que influenciam na construção de um julgamento do processo de não aprendizagem. Ao longo da trajetória da produção dos dados e após sua análise, identificamos que existe a concepção da transmissão do conhecimento (DSC 1), como se este fosse algo que pudesse ser transferido para alguém e esse alguém “pegasse” para si algo novo. Essa concepção chama-se empirismo (BECKER, 2009) e é a que predomina no DSC dos sujeitos da nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, do ponto de vista do professor, quando acontece algo diferente no meio do caminho, algo que interfira nessa transmissão, que impossibilite outro sujeito de tomar para si o conhecimento novo, dá-se a não aprendizagem. Diante disso, em sua sala de aula, predomina a ação do professor enquanto sujeito transmissor e do aluno enquanto mero objeto de recepção do conhecimento. Esse entendimento dá origem, de modo geral, ao ensino tradicional, em que o aluno tem seu papel restringido ao de ouvir, de aprender, sem questionar ou participar da construção de seu conhecimento. Assim, o não aprender estaria relacionado a problemas orgânicos nesses sentidos e órgãos relacionados. O aluno acaba não aprendendo quando não possui ação na prática de construção do conhecimento e esse mesmo conhecimento é transmitido a ele de modo que não produz significado, ocorrendo geralmente uma mera repetição do conteúdo.

A hipótese para a questão se legítima à medida que verificamos que, na maioria das vezes, a aprendizagem que hoje é proporcionada pelos professores possui caráter *stricto sensu*, uma vez que ele sobrepõe o conteúdo e, muitas vezes, o aluno, ao não atribuir significado ao mesmo, decora-o para uma avaliação. Mesmo que haja a utilização de algum recurso que possa auxiliar na aprendizagem, esse emprego se dá sem intencionalidade, o que gera a não significância dos conceitos para os alunos. Por sua vez, sem a compreensão, os mesmos alunos acabam “decorando” para um determinado fim, uma prova, por exemplo, e não aprendem de fato.

Com menor ênfase, surgiu o diálogo de que não existe uma não aprendizagem, mas ritmos e especificidades diferentes de cada sujeito para aprender. Esse discurso da coletividade apresenta uma base epistemológica construtivista (DSC 2) (BECKER, 2009), uma vez que a prioridade desse modelo pedagógico é a construção do conhecimento pelo aluno.

Em uma sala de aula na qual prevalece o construtivismo, podemos enfatizar a competência da criança em desvendar e buscar novos saberes, dando significado à aprendizagem. O professor busca interagir com as crianças de modo que elas explorem os materiais, dialoguem com os colegas e que possam juntos (re)construir conceitos. Ele atua assim por compreender que o aluno só construirá algo novo se ele agir e problematizar a sua ação. O professor que, em geral, procura ministrar suas aulas de acordo com a pedagogia relacional (BECKER, 2009) leva para a sala de aula materiais manipulativos e propõe que seus alunos explorem esses objetos de conhecimento, possibilitando uma problematização para que os alunos possam construir novos saberes.

Outra problemática que emergiu no início da pesquisa foi como os professores dos anos iniciais elaboram os diagnósticos de processos de não aprendizagem e que critérios são utilizados. Para essa questão, percebemos nas falas dos sujeitos que eles, na maioria das vezes, têm um olhar atento às crianças e procuram identificar primeiramente qual a dificuldade que o mesmo possui para auxiliar em sala de aula. Eles entendem que é preciso se ter um conhecimento mais aprofundado sobre as possíveis causas da não aprendizagem para que possam realizar uma avaliação mais precisa. Entretanto, eles observam o comportamento (DSC 3), no sentido da disciplina escolar, para buscar indícios de algo que possa ser notório no reconhecimento de uma possível dificuldade de aprendizagem e, se for o caso, encaminham a situação à equipe gestora da escola.

Além do comportamento, outro fator observado e destacado pelos professores é o contexto em que essa criança vive, se há precariedade econômica, social ou afetiva. Segundo os professores, esse cenário influencia muito no aprender dentro da escola, já que não se consegue ter sujeitos diferentes dentro e fora do ambiente escolar. A criança leva para a escola situações pelas quais passa em casa, como o descaso dos pais, brigas, desestrutura familiar, e isso prejudica seu desempenho. Assim, ocorre a desmotivação pela aprendizagem com as dificuldades trazidas e acumuladas na trajetória do educando.

A criança inicia sua vida social com o grupo familiar; é nesse grupo que ela começa a aprender e procurar as primeiras referências no que diz respeito aos valores culturais, emocionais, sociais, etc. A família interfere no desenvolvimento e no bem-estar de todos os seus membros, principalmente das crianças. Assim como a família, a escola também é responsável por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, mas não deve ser decretada à instituição toda essa responsabilidade.

Inicialmente, como hipótese para essa questão, acreditávamos que os professores efetivam os diagnósticos com base no senso comum, sendo atribuídos critérios vinculados à conduta. Porém, isso de fato não acontece por completo. Eles se utilizam da conduta desses alunos, mas também de fatores extraescolares, tais como o contexto em que esses sujeitos estão inseridos; não se utilizam do senso comum, mas buscam avaliar e procurar nesses fatores algo que possa realmente identificar a causa da não aprendizagem.

Finalizando as indagações iniciais do trabalho, procurávamos compreender como a escola procede a partir do momento em que recebe do professor uma avaliação de não aprendizagem, buscando investigar quais as estratégias elaboradas pela escola para trabalhar com alunos diagnosticados com DA dentro da sala de aula. Diante desse questionamento, os professores dialogaram que a escola, quando recebe a avaliação de uma DA feita pelos professores, encaminha essa criança para a sala de recursos da escola, com a finalidade de promover um atendimento diferenciado e individual para que se possam sanar as específicas DA. Em todas as escolas, recebemos a informação de que, quando há necessidade, esse aluno é encaminhado a outro especialista conforme o caso (neurologista, psicólogo, etc.).

Tantas outras temáticas surgiram na produção dos dados, as quais nos fizeram repensar a não aprendizagem. Por exemplo, a aprendizagem por meio da vivência do sujeito (DSC 3) foi um assunto bem enfatizado pelos professores. Eles relatam que é de suma importância resgatar, no contexto da criança, elementos que possam ser utilizados como ferramentas para auxiliar no processo de aprendizagem. Esses elementos dizem respeito àqueles que estão presentes na realidade do sujeito, em ambientes que ele costuma frequentar (como o supermercado, a feira), notícias que estão na mídia, sempre aliando aos conteúdos que serão ensinados em sala de aula.

Ainda contribuindo com essa temática, outra que surgiu na coletividade dos discursos foi a boa relação necessária entre aluno e professor (DSC 2). Aquino (1996) destaca que a relação professor-aluno é uma referência-chave, sendo a afetividade essencial ao processo de ensino e aprendizagem. À medida que a interação em sala de aula vai acontecendo, diversos sentimentos passam a existir como o medo, o carinho, a empatia e a confiança.

Nesse sentido, uma das formas de promover a aprendizagem é estimular o encanto dos alunos, fazendo com que o ambiente se torne favorável às relações de respeito, cumplicidade, nas quais possam emergir sentimentos e emoções favoráveis à experiência de escolarização. É papel da família e da escola auxiliar no estabelecimento dessas relações para que se consiga ajudar na constituição de regras que beneficiem a disciplina.

Conforme defende Paulo Freire, a escola precisa ser um lugar adequado à aprendizagem significativa, onde a relação professor-aluno aconteça sempre baseada no diálogo, estimando o respeito mútuo. Além disso, o espaço escolar precisa continuamente colaborar para a curiosidade, a criatividade e o estímulo à descoberta. Para esse pensador, a educação é um processo social, político, histórico, cultural. Mas cabe uma ressalva: “A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 1996, p.126).

Ainda com relação aos assuntos apontados pelos professores nos DSC finais, discutiu-se a respeito da utilização de diferentes materiais pedagógicos e didáticos (DSC 2) para se promover uma melhor aprendizagem. Foram citados pelos sujeitos recursos como as salas de informática e laboratórios (quando há), bem como a utilização de filmes, jogos, histórias e materiais de sucata, por exemplo. No caso destes materiais, vale salientar que são acessíveis e podem ser utilizados com crianças de qualquer idade. Já os espaços como laboratórios a maioria das escolas possui e deve ser explorado para que se mobilize no aluno um desejo de se estar na escola e, assim, querer aprender.

Uma questão muito forte, debatida ao longo da produção dos dados, foi a formação de professores, ou melhor, a falta dela (DSC 4). Todos os professores se demonstraram ansiosos e preocupados com a falta de preparo que apresentam em sua formação inicial e a ausência de tempo para se aperfeiçoarem. Especialmente, discutiu-se o fato de não estarem preparados para lidar com as necessidades educativas especiais e as deficiências que têm aumentado nas escolas regulares.

Alunos cadeirantes, com TDAH, paralisia cerebral, deficiência mental leve, autismo, dislexia, entre tantos outros exemplos, são cada vez mais comuns em instituições públicas de ensino regulares.

Frente aos desafios, os professores alegam que é difícil encarar essas novas realidades com pouco conhecimento a respeito, mostrando-se preocupados em receber tal formação para poderem exercer melhor seu trabalho. Relatam, ainda, que é no cotidiano e através de leituras e informações mais específicas que buscam aprimorar o modo de tratar e ensinar crianças com necessidades educativas especiais, aprendendo sobre as necessidades por conta própria.

Essa nova realidade demanda aperfeiçoamento docente e por não tê-lo o professor sente-se incapaz de lidar com essas situações específicas. Este constitui um dos casos em que se gera uma não aprendizagem, devido às especificidades de cada sujeito e à exigência do professor de ter uma formação que auxilie nesse processo.

Com efeito, a falta de preparo a todo o momento da discussão dos dados veio associada ao fato da não aprendizagem. Não estando devidamente preparados para ensinar crianças que possuem outras dificuldades, de certa forma, os professores acabam causando uma não aprendizagem gerada pela falta de preparo docente, pois não conseguem transmitir do “modo certo” os conhecimentos. Esta questão, por sua vez, gera um mal-estar docente, um sentimento de não estar desempenhando o trabalho de modo adequado.

Ainda no que diz respeito ao mal-estar docente, Esteve descreve-o como sendo “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (1999, p. 25). Esse mal-estar apresenta sintomas como a insatisfação pessoal, o esgotamento, o desejo de abandono, a ansiedade, a depressão, e esses fatores estão ligados à formação (ou má formação) e a distância que essa formação apresenta diante a realidade as quais enfrentam. Muitas vezes a falta de recursos materiais, as péssimas condições de trabalho e déficit de recursos básicos, o fato de não ser ter um espaço físico e ambientes adequados para a aula também podem causar esse mal-estar.

Nesse sentido, mesmo tendo conhecimento que cada vez mais crianças com necessidades estão sendo inseridas nas escolas regulares e buscando informações

sobre as mesmas dificuldades, os professores se mostram contrários ao modo como está sendo implantada a educação inclusiva, justamente pela falta de formação docente para lidar com tanta diversidade presente nas escolas. Os professores reconhecem a importância de saber sobre as necessidades, mas se opõem a má formação que eles mesmos apresentam, já que o que sabem e procuram saber é por conta própria.

Diante disso, para que a inclusão realmente se concretize, o que escola precisa é rever alguns conceitos para que possa ser mudada. É necessário que se alterem os paradigmas, que se quebrem todos os preconceitos, que se aceite a diversidade a fim de acolher da melhor forma possível cada aluno (Mantoan, 2003). A partir do momento em que o processo da educação inclusiva seja estabelecido com qualidade para alunos e professores, acreditamos que a não aprendizagem terá menos espaço, uma vez que a inclusão busca atender às peculiaridades dos sujeitos aprendentes.

A diversidade de sujeitos (DSC 3) foi outra questão emergente nos discursos da coletividade. Os professores reconhecem a especificidade de cada sujeito em sala de aula e admitem que cada um tem um modo individual de aprendizagem. Esse reconhecimento é fundamental para que possamos ter um olhar atento para cada criança e, desse modo, privilegiar cada um dentro de um processo mais amplo de aprendizagem, envolvendo a turma toda. A percepção de que cada um é diferente já se mostra um avanço em direção ao atendimento das necessidades individuais.

Igualmente, os professores relatam a importância de se legitimar essas deficiências para que possa ser feita uma educação inclusiva com qualidade. No que tange à inclusão, Mantoan a caracteriza como

[...] uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassaram na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 2003, p. 24).

Esse processo instiga a se rever o currículo, a avaliação, a organização dos grupos, as classes, a interação entre os alunos, o tempo de aprendizagem, a organização do espaço escolar, o número de alunos em classe, enfim, inúmeros

fatores que precisam ser revistos para que as necessidades educacionais especiais das crianças possam ser atendidas. Sabemos que o processo inclusivo anda devagar, mas ter ciência do que precisa ser feito já um modo de pensarmos a respeito da educação inclusiva e tentarmos buscar adequações de acordo com a realidade de cada instituição.

Ainda com relação à não aprendizagem em decorrência dos modelos pedagógicos e epistemológicos (BECKER, 2009), no discurso da maioria dos professores, percebemos que fazem analogia ao modelo empirista. Esse mesmo modelo remete à “transmissão do conhecimento” tão apontada pelos nossos sujeitos ao longo da produção dos dados. Sob o ponto de vista empirista, a não aprendizagem se dá quando o receptor (no caso o aluno) não se apropria do conhecimento transmitido pelo professor. Em geral, o não aprender é relacionado ao aluno e o professor não avalia que o problema pode estar nele próprio, sujeito que transmite, pois não analisa a própria prática.

Já no viés apriorista, o professor age como mediador do processo de aprendizagem e o aluno aprende por si mesmo, sendo o seu conhecimento fruto de bagagem genética. A não aprendizagem, por sua vez, aconteceria quando a criança não apresenta o desenvolvimento biológico, o amadurecimento de suas funções cognitivas ou por fatores sociais. Esses fatores sociais são apontados pelos professores como indicadores de um não aprender. Eles relatam que carências familiares ou do contexto onde vivem as crianças podem prejudicar o desempenho dos mesmos.

Por último, na perspectiva do construtivismo, o não aprender acontece quando surge alguma determinada patologia ou problema cognitivo específico, atribuindo a não aprendizagem à raiz orgânica. Neste caso, o aluno com alguma doença tem todo o processo de aprendizagem diferenciado do sujeito dito normal, podendo aprender diferentes conceitos de distintas estratégias.

A seguir, apresentamos um quadro sintético dos modelos pedagógicos e epistemológicos discutidos:

Quadro 7 – Modelos pedagógicos e epistemológicos

--	--	--

EPISTEMOLOGIA	PEDAGOGIA	NÃO APRENDER
Empirismo $S \leftarrow O$	Diretiva $A \leftarrow P$	- problemas sensoriais (não ouve ou enxerga mal); - causa comportamental.
Apriorismo $S \rightarrow O$	Não diretiva $A \rightarrow P$	- fatores sociais (extraescolares); - desenvolvimento biológico.
Construtivismo $S \leftrightarrow O$	Relacional $A \leftrightarrow P$	- não existe não aprender; aprendem-se diferentes habilidades com diferentes métodos.

Fonte: Elaboração da autora, 2013.

Neste trabalho, buscamos compreender melhor como se dá a não aprendizagem, tendo em vista que normalmente é questionada a aprendizagem, mas não o seu lado oposto. Concluimos que há muito mais significados na não aprendizagem que nos fazem pensar e refletir sobre o processo como um todo, não fragmentado. O não aprender está longe de ser uma discussão acabada; ainda precisa ser muito discutido, sob diversos olhares e por diversos sujeitos.

Com a realização desta pesquisa, esperamos ter conseguido abrir caminhos para que essas reflexões sejam feitas por todos os profissionais da educação. Esperamos que os principais atores do processo possam ser cada vez mais beneficiados e ter o privilégio de aprender segundo suas especificidades. Vimos que essas peculiaridades são muitas e que cada criança é um sujeito único, capaz de aprender ao seu modo e no seu tempo. Refletir sobre a não aprendizagem é refletir sobre o processo educacional de um modo geral, analisando todos os indivíduos ao seu entorno: professores, alunos e familiares.

Enfim, este trabalho não se finaliza aqui. Ele abre portas para que muitos outros pesquisadores tenham a ousadia de investigar assuntos de tamanha importância, para que possamos compreender melhor a educação.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

BARROS, A. et al. O Mestrado do Programa de Pós-graduação em Epidemiologia da UFPel baseado em consórcio de pesquisa: uma experiência inovadora. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 11, supl. 1, maio 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2008000500014&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 out. 2012.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. De Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2002.

BECKER, F. Inteligência e aprendizagem. **Revista Educação**, São Paulo, n. esp. História da Pedagogia I: Jean Piaget - Traços da vida e obra de um dos pensadores mais importantes do século XX. p. 22-35, 2010.

_____. **O que é construtivismo?** Desenvolvimento e aprendizagem sob o enfoque da psicologia II. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, p. 527-533, 1990.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília. MEC/SEF, 2001.

CARVALHO, D. L. de: **Metodologia do Ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez, 1990.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, W. L. **Fascículo de Filosofia da Educação**. Curso de Licenciatura em Biologia. UPE. EAD. 2008.

CECCON, C. et al. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

COLLARES, C. A. L.. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Ideias**, Campinas, v. 6. p. 24-28, 1990. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p024-028_c.pdf>. Acesso em: 24 set. 2012.

_____; MOYSÉS, M. A. A.. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico – A patologização da educação. **Ideias**, Campinas, v. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2012.

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/09.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente** – a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999.

ESTEVE, M. RODRIGUES, A. A formação de professores: especificidades e problemas. In: _____. **Análise de necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto, 1995.

FERNÁNDEZ, A. **O Saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FLAVELL, J. H., MILLER, H. P.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GARCIA, Rosa Wanda Diez. **Representações sociais da comida no meio urbano**: um estudo no centro da cidade de São Paulo. 1993. 132 f. (Dissertação) – Mestrado em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

HALLAL, P. C. et al. Consórcio de pesquisa: relato de uma experiência metodológica na linha de pesquisa em atividade física, nutrição e saúde do curso de mestrado em Educação Física da UFPel. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 156-163, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.sbfafs.org.br/_artigos/278.pdf>. Acesso em: 9 set. 2012.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2007

JOSÉ, E. da A; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2010.

KAMMI, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 54-62, ago., 1982. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741982000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 nov. 2012.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

LEFRÉVE, F. LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LEFRÉVE, F. **Pesquisa de representação social**: um enfoque quali-quantitativo – a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

LUDKE, M; ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, L. de. Desafios das escolas atuais. **Revista Educação**, São Paulo, n. esp. História da Pedagogia I: Jean Piaget - Traços da vida e obra de um dos pensadores mais importantes do século XX, p. 36-47, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. **Revista Pátio**, n. 20, p. 18-23, fev/abr., 2002.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2003.

MASLOW, A. H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

OLIVEIRA, J. F. de; PAIVA, M. S.; VALENTE, C. L. M. Representações Sociais de profissionais de saúde sobre o consumo de drogas: um olhar numa perspectiva de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva**, ABRASCO, Brasília, v. 11, n. 2, abr./jun., p. 473-481, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v11n2/30434.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

OLIVEIRA, J. R. de; BRÊTAS, J. R. da S.; YAMAGUTI, L. A morte e o morrer segundo representações de estudantes de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 386-394, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n3/07.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2012.

PACHECO, L. M. B. Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem?! **Temas de Psicologia da SBP**, v. 13, n. 1, p. 45-51, 2005. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol13n1/pdf/v13n01a06.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEIXOTO, M. A. P.; BRANDÃO, M. A. G.; SANTOS, G. Metacognição e tecnologia educacional simbólica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 31, v. 1, p. 67-80, 2007.

PIAGET, J.; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PIAGET, J.; PARRAT-DAYAN, S; TRYPHON, A; BERLINER, C. (Orgs.). **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. Porto: Porto, 1994.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Edusp; Melhoramentos, 1977.

_____. **Abstração reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

_____. **Psicologia e Epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PROSHANSKY, H.M. Las técnicas proyectivas en la investigación operativa: diagnóstico y medición encubiertos. In: ABT, L.E.; BELLAK, L. **Psicologia Proyectiva**. Buenos Aires, Paidós, 1967.

SILVA, A. L. da.; SÁ, I. de. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto Editora. PORTO CODEX . Portugal. 1997.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Paris: Enface, 1973.

WEISS, M. L. L (1992). **Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica.** Porto Alegre: Artes Médicas.

APÊNDICE A – Carta de Consentimento**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU****CARTA DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa da presente atividade, intitulada Investigação a respeito das Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar, que se encontra inserido no trabalho de dissertação de mestrado de Janaina Borges da Silveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU.

Tenho o conhecimento de que recebi respostas a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a minha privacidade.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das imagens e dados coletados em observações.

Dados da pesquisadora:

Janaina Borges da Silveira

CPF: XXX.XXX.XXX-XX

RG: XXXXXXXXXXXX

Telefone: (53) 9175XXXX

Data: ____/____/____

Janaina Borges da Silveira

Assinatura do professor participante/CPF

APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal

O grupo focal realizado na pesquisa obedeceu ao seguinte roteiro:

1º Breve apresentação da proposta do grupo focal e apresentação da carta de aceite para as professoras assinarem.

2º Breve apresentação das professoras.

3º Apresentação de dois slides: no primeiro a palavra “aprendizagem” e no segundo “não aprendizagem”. Em seguida pedir que as professoras escrevam uma ideia sobre cada slide.

4º Apresentação do vídeo “A criança que não aprende”¹⁴, e foram abordadas as seguintes questões.

- Na constituição, artigo 208 aborda que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino segundo a capacidade de cada um; Como vocês definiriam essa capacidade individual de cada sujeito?

- No diálogo das professoras no vídeo elas afirmam que carência social, no ambiente familiar, as salas de aula organizadas no modo tradicional causam falta de estímulo para aprendizagem. O que vocês acham disso?

- “A gente foi formado para trabalhar com alunos sem dificuldade.” – O que vocês podem me dizer a respeito da fala da professora?

- No vídeo outra professora relata que quando algo não vai bem o primeiro sinal do aluno é a indisciplina. O que acham disso?

- Montoan reflete sobre os discursos daqueles professores, relatando que a maioria deles se refere aos problemas que eles enfrentam atribuindo ao aluno, as condições familiares e sociais o mau desempenho escolar. Comente essa questão.

- Na sociedade atual é atribuído o “ter” e não o “ser” ou o “aprender”. Onde fica o papel do conhecimento?

- Montoan traz que aprendizagem tem a ver com a autonomia do aluno e que o professor deve fugir da linha de explicadores oferecendo um ensino desafiador. Como vocês acham que isso pode acontecer?

- Que análise então fizemos de nossas práticas?

¹⁴

Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=V_0noT10qVc>

- Montoan no fim do vídeo: “A aula tradicional é uma aula para excluir, ela tem a ver com a equiparação de todos os alunos a um modelo, então aqueles que não cabem dentro daquele modelo são excluídos. Quando a gente não consegue ver as diferenças, quando a gente quer eliminar as diferenças, quando a gente quer desconhecer as diferenças a gente exclui. Incluir então é justamente o contrário.” O que é inclusão para vocês então?

Após as discussões será pedido que as professoras relacionem suas escritas com o vídeo.

5º Foi proposto para as professoras à discussão de duas histórias projetivas.

Uma professora promove uma reunião de pais. Ao final, um casal a procura em separado dizendo suspeitar de que seu filho é doente, pois não aprende. A família pede qual o seu parecer sobre a criança.

SITUAÇÃO 1: A professora já percebeu diferenças naquele aluno. Quais os critérios que você acredita que ela tenha se utilizado para perceber essa diferença?

SITUAÇÃO 2: A professora nunca notou nenhum problema nesse estudante. Ela passará a observar melhor. Como você entende que ela poderia atuar para identificar um possível problema de aprendizagem no aluno?

Uma professora é convocada para trabalhar em uma nova escola que se localiza na região periférica da cidade, a diretora ao lhe apresentar a turma e relata que a mesma é uma das piores da escola. Diz que os alunos são os mais bagunceiros, que atrapalham a aula o tempo inteiro e aponta um aluno em especial como sendo o grande problema da turma.

SITUAÇÃO 3: A professora deve encaminhar o aluno para atendimento especial, já que o mesmo atrapalha o rendimento da aula e dos demais colegas. Qual seria o melhor atendimento especial para este aluno?

SITUAÇÃO 4: A professora deve chamar os pais do aluno para que resolvam/se responsabilizem com a indisciplina do mesmo juntamente com a escola. Como você considera que a professora deve proceder à frente a esta situação?

APÊNDICE C. 1 - Instrumento de Análise de Dados 1

IAD 1

1. O que é aprendizagem?

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragem
A	Eu botei que aprendizagem é o que a gente consegue passar para o aluno aproveitando as vivências deles. Eu acho que eu não tenho que chegar lá frente e só derrubar os conteúdos, pra mim eu acho que é mais que isso eu tenho que trazer as vivências deles para poder estar ensinando nos conteúdos com as vivências deles, eu acho que é muito válido isso. Eu penso que seja isso a aprendizagem.	1ª Transmissão do conhecimento (empirismo) = A 2ª Aprendizagem pela vivência = B	
B	Aprendizagem é o conhecimento que a gente passa para eles de acordo com a dificuldade de cada um.	1ª Transmissão do conhecimento (empirismo) = A	
C	A aprendizagem é construída diariamente e se prolonga por toda vida.	1ª Aprendizagem enquanto construção (construtivismo) = C	
D	Eu coloquei só uma palavrinha que é "troca". Porque a gente não aprende nada sozinho, eu acho que a gente só aprende interagindo, trocando com a outra pessoa.	1ª Aprendizagem enquanto construção (construtivismo) = C	
E	Coloquei apreensão do conhecimento de mundo, no caso leitura de mundo, porque a gente tenta passar uma ideia, pegar alguma coisa que acha que pode chamar a atenção deles (dos alunos). Por exemplo, antecessor (conteúdo de matemática) ai dei exemplo do papa que toda hora estava aparecendo na TV, pra ver se vem na cabeça deles. Porque a gente tenta, e até pensa em que mundo que eles vivem? Na TV	1ª Transmissão do conhecimento (empirismo) = A 2ª Aprendizagem pela vivência = B	

	<p>dá toda hora ai eles começaram e já foram para a religião. Então eu acho que tem que ter um pouco disso do exterior, não pode só dar aquilo dali e o outro perguntar o que é aquilo ali? e eu ah é assim e deu. Então tu pode fugir um pouco pra eles aprenderem e não esquecerem mais, e eles não esquecem porque ontem eu perguntei, não lembro o que eu tava trabalhando, e eles disseram “a prof^a Amanda nos ensinou isso pra gente ano passado”. Então são coisas práticas deles que eles lembraram e se eles se lembraram do que a professora ensinou então ficou alguma coisa. Então aí teve aprendizagem, porque a partir daí eu ensinei outra coisa nova. E o que eu botei também foi agregar novas informações aos conhecimentos adquiridos e trazer informação para situação do cotidiano, trazer pra vida deles.</p>	<p>3^a Aprendizagem enquanto construção (construtivismo) = C</p>	
F	<p>Seria um processo de conhecimento, de transmitir o que aprende e de interagir. Eu acho que tu aprende aquilo que tu gosta, eu acho que é assim, se chama atenção, se tu gosta daquilo tu vivencia o conhecimento.</p>	<p>1^a Transmissão do conhecimento (empirismo) = A</p> <p>2^a Aprendizagem pela vivência = B</p>	

2. O que é a não aprendizagem?

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragem
A	<p>A não aprendizagem é quando acontece aquele bloqueio que o professor não consegue passar nada para o aluno até devido à falta de preparação, do comodismo, que às vezes a gente chega, senta na sala de aula e escreve no quadro e não passa nada para a criança. É principalmente da falta de preparação quando a gente tem algum aluno especial em sala de aula. É o que aconteceu comigo,</p>	<p>1^a Bloqueio = falta de dom = falta de preparação (apriorismo) = D</p> <p>2^a Falta de</p>	

	<p>eu tive um bloqueio porque eu tenho três crianças que não estavam alfabetizadas e eu me senti bem perdida, não conseguia nem passa o que tinha que passa para aquelas crianças q estavam lá. Eu me senti como se nunca tivesse sido professora na minha vida. Foi bem difícil p/ mim, agora que eu estou conseguindo levar, mas no inicio foi bem difícil, até pensa em desistir eu pensei porque tava acontecendo isso a não aprendizagem, eu não tava conseguindo passa nada nem para os outros. Me senti muito mal mesmo, acho que a falta de preparação não sei o que foi, se eu me acomodei também, o que aconteceu no inicio da minha sala foi isso a não aprendizagem tanto da minha parte quanto da deles.</p>	<p>preparo docente = E</p> <p>3ª Transmissão do conhecimento (empirismo) = A</p> <p>4ª Mal estar docente = E</p>	
B	<p>A não aprendizagem são as dificuldades que a gente encontra deles para passar os conhecimentos. Foi bem o que aconteceu comigo ano passado que eu tinha o P. e fiquei bem assustada, mas esse ano eu tenho o D., que e autista e eu achei q ia ser uma coisa. Fiquei desesperada no inicio, mas depois eu vi que ele é bem tranqüilo lidar com ele foi muito bom. Mas a gente não tem preparo para isso, a gente não está preparada para lidar com esse tipo de aluno, mas a gente tem que ir levando e ir se adaptando ao que vem pela frente sem ter preparo.</p>	<p>1ª 1ª Bloqueio = falta de dom = falta de preparação (apriorismo) = D</p> <p>2ª Transmissão do conhecimento (empirismo) = A</p> <p>3ª Mal estar docente = E</p> <p>4ª Falta de preparo docente = E</p>	
C	<p>Eu não acredito numa não aprendizagem. Eu acredito que haja uma dificuldade que se apresenta em determinados conteúdos, mas não uma não aprendizagem, eles sempre aprendem alguma coisa. Na minha</p>	<p>1ª Aprendizagem enquanto construção (construtivismo) = C</p>	

	<p>turma de 25 alunos entraram 15 que nem conheciam as letras no 3º ano, eles não conheciam o alfabeto e agora estão todos lendo. Tenho cinco casos que talvez reprovem, dois que lêem perfeitamente, mas não desenvolveram o raciocínio lógico eles não fazem cálculo nenhum, não conseguem. Já apresentei todo tipo de material concreto eles têm uma enorme dificuldade nessa área, mas o português e a leitura eles conseguiram desenvolver. E os outros sim, um tem um atraso mental ele tem 11 anos e está no 3º ano pela primeira vez porque até então reprovava no 2º, mas ele está lendo, ele entrou sem ler, mas esta lendo e é uma conquista. E os outros dois tem dificuldade assim pela falta de interesse familiar que não incentivam, eles já tem outros interesses, parece assim que se negam a aprender ai é um caso que tem q ser trabalhado. Então acho que a não aprendizagem não acontece, sempre alguma coisa eles conseguem aprender.</p>	<p>2ª Carência social = F</p>	
D	<p>Eu coloquei que é quando há um bloqueio nessa troca de experiências, quando essa troca não ocorre. Por exemplo, na sala de aula pode ter interação e não houver troca, eu estou interagindo com meu aluno tentando ensinar alguma coisa para ele, mas se for de desinteresse dele ela (a troca) não vai acontecer. Eu estou até interagindo, mas estou transmitindo e por isso houve um bloqueio, ele não está assimilando.</p>	<p>1ª Bloqueio = falta de dom = falta de preparação (apriorismo) = D</p> <p>2ª Transmissão do conhecimento (empirismo) = A</p>	
E	<p>Eu coloquei negar o conhecimento, no sentido de tu tentares passar alguma coisa e o aluno te diz eu não sei isso. Mas tu sabe que ele sabe e ele não quer aprender ou por outra razão ou porque ele não está afim na hora, então ele está se negando. Ele</p>	<p>1ª Desinteresse do aluno = G</p>	

	não quer aí tu não vai conseguir atingir aquele aluno. Tem o desinteresse também. Coloquei também não saber adequar à informação a situação real do individuo, que foi aquilo que te falei, se o aluno não tivesse dito que aprendeu com a professora, ele podia ter ficado quieto aí não ia chamar a atenção e eu não ia ficar sabendo.		
F	É quando ele não consegue assimilar, não consegue participar, não interage, não chama a atenção dele. Se não conseguisses fazer o que tu não gostas não aprendes.	1ª Desinteresse do aluno = G	

3. Na constituição, artigo 208 aborda que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino segundo a capacidade de cada um; Como vocês definiriam essa capacidade individual de cada sujeito?

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragem
A	O despertar de cada criança porque a gente não pode dizer assim que minha turma é “parelha” que são todos iguais, eu acho que não.	1ª Diversidade de sujeitos = H	
B	A mesma coisa, cada um é cada um, um é diferente do outro, tem que esperar.	1ª Diversidade de sujeitos= H	
C	Acho que é respeitar o tempo deles, a individualidade, eles não são iguais, eles são diferentes, cada um tem o seu tempo e a sua forma de aprender uns vão demorar mais ou menos.	1ª Diversidade de sujeitos = H	
D	Porque a gente escuta muito, até nas nossas reuniões pedagógicas, que todos os alunos podem aprender e porque que não aprendem? Aí tu fica naquela então será que sou eu? Tu fica te culpando será que sou eu que não estou sabendo fazer a coisa direito? Mas esse contexto, pelo menos eu vejo dessa forma, o	1ª Falta de preparo docente = E 2ª Carência social = F	

<p>contexto familiar, da região ali onde ele está inserido influencia e muito. Porque daí que tu pegues o que tem que trabalha com o aluno, o que tem que desenvolver com ele, mas tu tens que partir daquilo que ele conhece do conhecimento dele e não deixar, como ela falou (o sujeito E) tu tens que ver se ele tem condições, se ele está te dando condições daí tu vais adiante. Alguns acompanham e outros não, mas tu ficas só um período ali com ele e aí tu até tenta, tu traz os estímulos que tu consegue, tu fica tentando mostrar para ele outras coisas, tentando fazer aquela troca, querendo acrescentar, mas depois ele volta para aquele contexto. E aí como ela perguntou uma hora (referindo-se ao vídeo) qual é o valor que tem o aprender? O que ele quer com aquilo ali que tu está ensinando? Então às vezes o que tu estás tentando colocar para eles quando ele volta para aquele meio dele não está influenciando em nada. Eu vejo dessa forma assim. Então como ela disse (o sujeito E) às vezes fica muito do professor.</p> <p>Eu acho que cada aluno aprende de um jeito diferente, eles não aprendem todos iguais. Então as minhas colegas, algumas falam, que o professor é super tradicional e por isso que o fulaninho não aprende. Bom como vocês disseram o fulaninho não aprende, mas a aula todinha está aprendendo naquele sistema. Isso não quer dizer que o tradicional ou que o não tradicional ou qualquer outro método não seja bom, alguns vão aprender de um jeito, outros não vão. Eu acho que a gente tem é que inovar mesmo dentro do método tradicional trazer algumas coisas diferentes até</p>	<p>3ª Aprendizagem pela vivência = B</p> <p>4ª Carência social = F</p> <p>5ª Diversidade de sujeitos = H</p>	
---	--	--

	<p>alcançar aquela criança já que a gente não consegue daquele jeito. Eu me lembro muito do meu pai explicando quando ele tinha muita dificuldade na matemática que a explicação era sempre a mesma, e aí se tu não entendeste daquela primeira forma que foi explicado tu pode explica 500 vezes do mesmo jeito que a criança não vai entender.</p>	<p>6ª Inovação da prática pedagógica = I</p>	
E	<p>Acho que é o retorno que o aluno vai te dar quando tu propões uma atividade. Claro tu vai ver que cada um é diferente, e vai até o seu limite, mas o retorno que ele vai te dar se tu fizeres uma pergunta vai depender se essa pergunta está dentro do contexto atual do aluno, ou se é uma coisa totalmente fora. Ele pode até estar pedindo para sair da sala então ali é que tu vai captar mesmo se ele tem capacidade ou só até ali como a gente diz. Mesmo tu sabendo que muitos não vão acompanhar tu tem obrigação de pedir mais para eles assim que eles têm condições de retornar. Todos têm capacidade só que são limitados até pelas condições. Até como ela falou (referindo-se ao vídeo) isso tudo influi, os carentes, não ter uma boa alimentação, a família que não ajuda. Ela falou “ah que bota uma culpa”, não é botar uma culpa, isso influi sim. Não adianta tu fazer o que fizer que aquela criança vai mostrar ali que ela tem dificuldade. Botam muito no professor, sempre se diz que é do professor a culpa, mas não é culpa, até acho que agente pode culpar, mas se defendendo. A gente quer fazer, mas sabe que também não tem a contrapartida do aluno, da família, da escola, não tens um apoio fora é só tu ali e tchau.</p>	<p>1ª Diversidade dos sujeitos = H</p> <p>2ª Aprendizagem pela vivência = B</p> <p>3ª Carência social = F</p> <p>4ª Falta de apoio à prática docente = E</p>	

	<p>Eu sempre vejo esses discursos, sempre são esses que o professor é que tem que [...], acho que vem muito do modo tradicional, a maioria é tradicional. É como ela disse ali que uma aula tradicional exclui. Então se o professor é tradicional tchau professor? Mas se ele é o que a gente vai fazer?</p> <p>Tu tens que trazer outras coisas p ele também.</p>	<p>5ª Inovação da prática pedagógica = I</p>	
F	<p>Mas um pouco é do professor! Um pouco de tradicionalismo eu acho que até faria falta, porque na nossa época a gente aprendia, o método era bem tradicional, ba, be, bi, bo, bu, bão, e ver quem da nossa época quem chegava lá no final do ano para aprende a ler? Mas a gente saia lendo...agora não, tu tem até o terceiro e vai chegar lá e vai ficar. Porque não tem o estímulo em casa, não tem vários recursos...do jeito que se quer seja a coisa partindo das vontades eles precisam ter recursos em casa e eles não tem. Pelo menos a nossa clientela, se tu pegar e falar sobre droga...a pedra ali...mas tu não vai partir de uma aula assim, tu tem que trazer coisas boas.</p> <p>Tem que achar outras formas de ensinar.</p>	<p>1ª Carência social = F</p> <p>2ª Inovação da prática pedagógica = I</p>	

4. No diálogo das professoras no vídeo elas afirmam que carência social, no ambiente familiar, as salas de aula organizadas no modo tradicional causam falta de estímulo para aprendizagem. O que vocês acham disso?

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragem
A	<p>Bom eu acho assim, que é muito importante a família estar inserido no contexto no que acontece na sala de aula. Porque eu mesma eu vejo que eu tenho alunos que o pai</p>	<p>1ª Apoio da família = F</p>	

	<p>não olha um caderno sabe, e tu vê o rendimento daquelas crianças que o pai olha o caderno. Eu tenho pais que até colocam elogios no caderno do filho e eu sinto que aquilo ali motiva eles de ir para sala de aula e mais os meus elogios e essas coisas tudo. Eu acho que a gente tem que compartilhar com os pais, os pais têm que ajudar a gente principalmente na parte da alfabetização, porque o tempo que eles passam conosco é muito pouco. Eu acho assim que se eles chegam em casa não olham o caderno da criança, não olham a agenda, não olham nada, não fazem junto a tarefa a criança chega em casa e fica, come e dorme, acorda no outro dia. Como eu tinha o Y. que a criança chegava com a carinha toda inchada muitas vezes sem nem almoçar porque ele dormiu até uma hora e acordou atravessou a rua e foi para escola. Eu vi que ele queria aprender, mas eu ensinava na aula e ele chegava em casa e acabava entendesse? Tem que ter um trabalho em conjunto.</p>		
B	<p>Tem que ter o apoio da família, muitos não tem, chegam em casa ficam do mesmo jeito que saem do colégio.</p>	<p>1ª Apoio da família = F</p>	
C	<p>É visível o aluno que tem o estímulo da família para aquele que não tem o rendimento sem dúvida é muito maior.</p>	<p>1ª Apoio da família = F</p>	
D	<p>Influencia sim. Eu acho que uma coisa que influencia também é o que apareceu no vídeo quando ela tava falando sobre religião ali, sobre crença e tal. Ela estava lendo alguma coisa para eles e as crianças estavam questionando e ela “não, mas cada um acredita numa coisa”, não é assim. Escuta o que ele está te perguntando e qual é o questionamento dele e aí</p>	<p>1ª Apoio da família = F</p>	

	<p>não que tu vás mudar tua ideia, porque se o professor está ali na frente à gente está aprendendo também, mas é obvio que tu estás detendo mais conhecimento pelo menos naquilo que tu estás querendo passar pro aluno. Escuta o que ele vai querer te dizer, eles têm as crenças deles. Então começa a discutir a partir do que eles estão falando, e aí trazendo para nossa sala. Às vezes isso não acontece, tu chegas com um conteúdo e aí tu começa a trabalha aquilo, e até alguns acompanham mecanicamente, mas eles não tão entendendo onde que a gente está querendo chegar, e tu foge do questionamento, quando alguém te pergunta tu “não, mas isso aí não é agora, a gente vai ver primeiro tal coisa”. A gente tem que ficar ligado nisso.</p>	<p>1ª Dialogicidade = K</p>	
E	<p>Dá para dar um exemplo, o S. que é um aluno lá da escola com sérios problemas, ele é um ótimo aluno que se destaca. Mas onde ele vive coitadinho? Ele não reprovou porque no final do ano ele resolveu fazer e ele sabe fazer. Porque ele faltava, a mãe foi presa, entendesse. Ele pode até chegar lá um dia, aí são exceções não dá para dizer que ele vive assim, mas se tivesse uma família mais estruturada ele estaria bem melhor.</p>	<p>1ª Apoio da família = F</p>	
F	<p>É um conjunto que influencia, é a carência, é o professor, são os recursos que nos falta, coisas que a gente quer e não tem...</p> <p>Os irmãos tudo (referindo-se ao aluno S.), só um e que se saiu bem e terminou o segundo grau, mas toda família é assim.</p>	<p>1ª Apoio da família = F</p>	

5. “A gente foi formado para trabalhar com alunos sem dificuldade.”– O que vocês podem me dizer a respeito da fala da professora?

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragem
A	<p>Eu vejo até quando eu fiz meu estágio, eu sai do Juvenal fui fazer meu estágio e eu achava que a coisa era bem diferente, não tinha muitos problemas. Eu acho que a gente é muito mal preparada, até aqui na faculdade depois quando eu fiz, o que eu aprendi foi com a minha vivência depois nas escolas que eu tive, principalmente na João de Oliveira Martins que eu peguei uma turma de 1ª série e nunca tinha trabalhado. Foi ali que eu fui aprendendo as coisas, porque eu me senti muito perdida sem preparação nenhuma. Parece que eu não estudei nada entendessee, foi quando eu corri atrás comecei a ler livros porque eu tive muita dificuldade em alfabetizar uma criança durante a formação que eu tive que foi o magistério depois pedagogia que era tudo muito bonito, muito perfeito, mas ai vai para uma realidade totalmente diferente. A criança está estudando e escrevendo e o piolho caindo encima da mesa, a professora pegando piolho também, o pai que batia nos filhos. Tem que trabalhar o lado emocional da criança que é muito difícil e ao mesmo tempo o lado emocional do professor porque o professor se envolve mesmo sem querer, como em outra escola que eu tinha um aluno que o pai abusava sexualmente da criança e daí como tu vai lidar numa situação dessa? Vê se uma criança assim que entra numa sala de aula vai querer aprender. Crianças que vinham marcadas com mangueira nas perninhas é muito difícil. A realidade é muito diferente, o que a gente aprende a</p>	<p>1ª Falta de preparo docente = E</p> <p>2ª Mal estar docente = E</p>	

	gente não consegue botar em prática porque a situação é diferente.		
B	Quando tu entra na sala de aula é outra coisa.		
C	Eu acho que a gente vai se constituindo na prática, na troca com os colegas porque realmente a formação que a gente recebe na formação inicial ela não é suficiente para os desafios que a gente enfrenta na sala de aula.	1ª Falta de preparo docente = E 2ª Transmissão do conhecimento (empirismo) = A	
D	E o que a gente mais ouve. Eu penso que o ideal não tem. No ano passado na SMED nós tínhamos que apresentar um artigo, do curso de Atendimento Educacional Especializado - AEE que as professoras das salas de recursos fizeram, e o meu artigo foi sobre a inclusão que eu sou totalmente contra a inclusão. Eu acho que antes da inclusão de aprendizagem tem que haver a inclusão social. As meninas do magistério não são preparadas porque os professores não preparam elas, e não são professores que desconhecem nosso caso, são professores com experiência em sala de aula e porque não trazem para dentro desde o magistério que as salas de aula não são aquela coisa maravilhosa, que os cartazes bonitos não vão funcionar? Eu acho que desde sempre tu tem que estar acostumado a lidar com o diferente não só dentro da escola. Porque nós não estamos acostumados a lidar com diferença nenhuma, a gente acha que todo mundo q vai trabalha com a gente é perfeito e não é... inclusive os alunos. Nenhuma sala de aula é ideal, nenhuma sala de aula tem seus padrões, não é todo mundo desajustado, mas também não é todo mundo nota 10. Então não	1ª Falta de preparo docente = E 2ª Diversidade de sujeitos = F	

	foram preparadas, mas vão se preparar, vão procurar, vão ler e ver o que dá para fazer. Só que algumas pessoas se negam a fazer qualquer coisa que saia daquilo ali, eu estou falando o que eu escuto direto na sala de aula.		
E	<p>Eu acho que isso já vem do magistério. Quando eu fiz tudo tinha que ser bonitinho, onde se fazia um aula para alunos padrão, tu não pensava nos outros. E se tiverem questionamentos? Não se chegava nem na metade da aula bonita ali. É muito isso aí também, que não nos prepara. É claro que seria o ideal, mas tu tens que trazer no teu plano ali outras coisas.</p> <p>Eu não sei como eu ia me sair, tudo tu tem que ter um certo cuidado, eu acho que é muito difícil.</p> <p>Eu já vi gente desistindo...</p>	1ª Falta de preparo docente = E	
F	Eu trabalhei muitos anos com pré-escola e tive uma aluna com síndrome de down sem ter curso nenhum. Teve até uma reunião dos pais porque eles não queriam aquela aluna na minha aula. Eu acho que está um pouco na gente, a gente tem que gostar e tem que estar aberto p/ aquilo ali.	1ª Falta de preparo docente = E	

6. No vídeo outra professora relata que quando algo não vai bem o primeiro sinal do aluno é a indisciplina. O que acham disso?

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragem
A	Eu já discordo. Porque dos três casos que eu tive eles se isolavam, eles não queriam trabalhar em grupo, não iam na minha mesa pedir ajuda nenhuma. Eu sabia que eles não sabiam ler pelo que a outra professora passou pra mim, a gente lá no colégio a gente costuma fazer um	1ª Indisciplina não implica no comportamento = J	

	<p>parecer sobre a criança e a gente fica sabendo mais ou menos das dificuldades que as crianças têm e eles simplesmente se anulavam na aula. No meu caso aconteceu isso, e foi o que aconteceu com o R. em toda a trajetória dentro da escola, ele fica quietinho no lugar dele é como se ele não existisse. E como tem a sala de recursos, ele reza que não chegue o dia dele nunca de ir para sala porque ela fica expondo ele, e isso eu não faço com ele. Se eu quiser que ele leia para mim ou algo assim eu chamo ele na minha mesa ou vou para outra sala eu evito de expor ele na frente dos colegas, de fazer ele errar porque ele tem muito medo de errar. Ele não conhecia as letras, mas agora ele já conhece, porque até o meio do ano ele nem sabia a diferença entre vogal e consoante.</p>		
B	<p>Acho que é mesmo, eles dão sinal agitando na sala de aula e a gente nota em seguida quando chegam já começam.</p>	<p>1ª Indisciplina implica no comportamento = J</p>	
C	<p>Eu acho que existem diferentes formas de manifestar dependendo do que a criança está passando. Na turma que eu tenho hoje eu tenho dois casos que a família não está nem aí então eles tentam chamar a atenção de tudo que é forma, mas eles não sofrem agressão até onde eu sei. O problema maior é só o descaso mesmo, eles se viram para fazer o tema...eles a sala de aula tentam chamar a atenção com a indisciplina para mostrar ao professor o “me enxerga” o “eu to aqui”. Eu tenho outro menino que apresenta outro tipo de problema em casa então a maneira que ele busca para chamar a atenção ele está sempre quietinho e sempre com uma dor, mas eu já aprendi a</p>	<p>1ª Diferentes formas de comportamento = J</p> <p>2ª Apoio da família = F</p>	

	<p>conhecê-lo e sei que aquela dor não existe, mas ele é quietinho ao extremo. Eu sei o que ele está passando... não é falta de atenção são outros problemas que ele está vivenciado na família então ele reage de uma outra forma. Acho que depende talvez do problema que a criança manifesta de forma diferente.</p>		
D	<p>Eu acho que ela deu de uma forma geral assim. Vou dar um exemplo por mim, tenho um aluno que não tem problema nenhum em sala de aula, mas em contrapartida tenho outro que apresenta dificuldades e desinteresse, já é o segundo ano que este está na minha sala, e ele continua pré-silábico. Não que eu seja a melhor professora, eu não sou estou sempre fazendo curso, porque alguma coisa eu vou ter que acabar aprendendo para fazer diferente com ele. Tudo que eu já fiz com os outros funcionaram e ele não tem interesse mesmo em fazer nada e esse menino dá trabalho, ele é indisciplinado, ele conversa em sala de aula ele atrapalha os outros. Ele faz tudo assim que puder para atrapalhar minha aula, o outro não (referindo-se ao primeiro aluno) ele tem dificuldade mas não incomoda.</p> <p>E esse às vezes tu tens que estar de olho porque pode está passando por alguma coisa que tu nem imagina. Aquele que é quietinho, que não fala tu diz que é exemplar, mas às vezes é o aluno que está com sérios problemas e as vezes tem alguma outra dificuldade.</p>	<p>1ª Indisciplina implica no comportamento = J</p> <p>2ª Indisciplina não implica no comportamento = J</p>	
E	NR		
F	<p>Tem uns às vezes que não incomoda nada, faz tudo, mas esta ali.</p>	<p>1ª Indisciplina não implica no comportamento = J</p>	

7. E que estratégias vocês acham que o professor poderia levar para sala de aula, avaliando as condições físicas do espaço da sala de aula e também as condições do professor, quais recursos podia ser levados para facilitar a sua pratica?

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragem
A	<p>Uma coisa que eu notei é assim, que antes eu não usava a sala de matemática e eu fui usar por causa da Furg aqui, por causa do João, de vocês...aí eu comecei a usar e achei mais fácil de ensinar matemática para eles, deles aprenderem porque a gente sai daquele ambiente da nossa sala, vamos lá para o 3º piso numa sala que só tem coisas de matemática, material concreto. Eu acho que isso aí agora eu estou usando bastante, já ensinei adição, subtração, dezena, unidade, tudo lá na sala de matemática. E eu achei que eles se sentiram mais motivados que tinha muitos que quando vocês chegaram lá eles diziam que não gostavam de matemática, agora é raro tu ver alguém dizer que não gosta de matemática. A Furg me ajudou um monte nessa parte, me despertou porque eu também não gostava e quando a gente não gosta de alguma coisa sempre vai pelo mais fácil. E também a sala de informática que a gente leva eles, mas eu acho que a gente ainda pode fazer alguma coisa dentro da sala de aula. Estes dias mesmo eu resolvi pegar garrafas e fazer bilboquê porque eles não têm mais brinquedos tudo é computador, tablet e não sei o quê...o vídeo game. Daí eu resolvi fazer o bilboquê, mas eu fiz para amostra cultural e a coisa repercutiu assim que todos levaram garrafas para fazer o seu, porque eu fiz em grupos, um grupo fez bilboquê, outro fez vai e vem e ai eles</p>	<p>1ª Espaço didático para o ensino = </p> <p>2ª Materiais didáticos para o ensino = </p>	

	<p>queriam ter o seu brinquedo e eles brincam. Uma coisa que eu consegui resgatar e fazer eles brincarem com coisas que não chama mais a atenção, porque eles não podem ir para rua e o resta para eles é o computador, o vídeo game...ai quando vão para sala de aula e tu encher o quadro de coisa tu acha que isso aí vai chamar a atenção? Até tu levar um filmezinho relacionado com a aula eu acho que chama muito a atenção deles. Eu gosto muito de contar histórias, eles levam livros para casa e lêem aquele livro e depois vem contar para mim o que acharam do livro.</p> <p>Eu acho que a gente tem que motivar até porque eles estão correndo na frente da gente, a era da informática está bem à frente da gente e a gente vê que a leitura está se perdendo, tu ao vê mais ninguém querer pegar um livro. Motivar para leitura que é a base de tudo, e eu procuro resgatar tudo isso na sala de aula porque eu acho que a gente está ficando muito para trás.</p>		
B	<p>É a sala de informática, eles adoram a sala de informática, é lá que eles se realizam.</p>	<p>1ª Espaço didático para o ensino = l</p>	
C	<p>Eu não tenho o que me queixar nesse ponto da escola, a escola tem a sala de informática que está sempre pronta e sempre que eu posso eu levo. A nossa articuladora do Projeto Escuna se eu preciso trabalhar raciocínio lógico ai quando eu chego com os alunos ela já com os jogos no computador que chama a atenção deles, mas é um processo a longo prazo, não é que a criança vai jogar e já vai conseguir, então essas são as estratégias. Eles ficam realizados quando tem que ir para sala dos computadores, ai a</p>	<p>1ª Espaço didático para o ensino = l</p>	

	<p>pesquisa já não chama muito a atenção porque eles vão ter que ler na tela do computador, eles vão ter que anotar o que é mais importante daí a gente faz um acordo para que fique bom para os dois lados, aí a gente consegue se entender.</p> <p>Eu fiz na minha turma a sacola da leitura em casa na minha turma, como eles não eram totalmente alfabetizados, com historias bem pequenas eu fiz a sacola toda enfeitadinha e coloquei dentro um caderno do registro e um livro, aí eu coloquei uma caixa de lápis de cor, giz de cera, lápis, borracha tinha tudo ali dentro da sacola. Quando eles levavam eles tinham que ler em casa com os familiares e fazer o registro que eram umas questões no caderno. Ia toda sexta e na segunda eles liam o que eles entenderam da historia para os colegas e faziam também um desenho sobre a história. Aí a gente vê, tinha uns que só fazia o desenho, e aí não tinham a ajuda em casa. Mas foi uma atividade para grande maioria bem significativa.</p>	<p>1ª Materiais didáticos para o ensino = I</p>	
D	<p>Eu acho que uma estratégia bem boa pra trabalhar com eles a primeira coisa é conquistar o aluno. Tem que ser aquele professor que o aluno gosta. Eu penso isso, porque eu vejo nos meus, eu sou bem brava, eu não sou molinha, eu sempre sou mais seria do que brava, e sou assim com eles também, mesmo com os pequenos, e me corta às vezes eu ter que ser dura com eles para disciplinar. E tem gente que pensa que eles vão sair e nunca mais me olhar, mas não é assim, eles não querem sair, eles querem ficar, eles gostam. Porque a criança precisa de disciplina e limite e</p>	<p>1ª Boa relação professor/aluno = K</p>	

	então tu tens que dar isso para eles com carinho, com jeito. Eu acho que a primeira estratégia é conquistar a turma, mesmo que todos não gostem da gente, porque nem sempre vamos ser a “ídola” de todos.		
E	Eu uso muito a tarefa (o tema) um dia sim outro não e eu coloco nem que seja um exercício. E daí eu vejo aquele que fez por conta, aquele que o pai que fez e aquele nem copiou direito. Então tu vês aos poucos aquele que não trouxe, e tens que ir puxando porque aí não tem participação da família. Não é uma prática que eles (referindo-se a família) gostem muito acham que é lá na escola, daí vão pra casa e tchau joga a mochila e deu.	1ª Apoio da família = F	
F	Os pais teriam que ser mais participativos. Eu lembro de quando trabalhei no Helena, os pais de lá são bem participativos e eu fazia muita reunião com eles, dizia que sozinha eu não ia conseguir e que precisava de ajuda. Então os pais interagiam com a escola.	1ª Apoio da família = F	

8. Montoan no fim do vídeo: “A aula tradicional é uma aula para excluir, ela tem a ver com a equiparação de todos os alunos a um modelo, então aqueles que não cabem dentro daquele modelo são excluídos. Quando a gente não consegue ver as diferenças, quando a gente quer eliminar as diferenças, quando a gente quer desconhecer as diferenças a gente exclui. Incluir então é justamente o contrário.”O que é inclusão para vocês então?

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragem
A	Ver que eles não são uns robôs não são tudo da mesma fábrica, é o olhar do professor é conhecer o aluno que é primordial saber como a tua turma é para poder fazer as tuas atividades. Uma coisa que teve, nós recebemos um aluno lá na Sala de Recursos Multifuncional que ele	1ª Reconhecer a especificidade de cada = H	

	<p>tem síndrome de down e tem tudo, e ele é atendido na sala de recursos. Então a criança chegou ela não tinha cabelo de só ficar deitada, aí a professora começou a colocar ele encima do tapete, rolava para os lados; ele pegava as bolachinhas e socava tudo na boca, agora tu vê o trabalho dela com ele foi tão bonito que olha e ele já senta, ele já come uma bolachinha de cada vez, ele toma água e não se engasga porque ele aprendeu a chupar no canudinho. Se a gente não se doar para aquilo, porque agora tu faz todos os papéis na sala de aula, tu não mais a professora tu é tudo, tu é a base para essas crianças de hoje em dia que ta chegando numa sala de aula e tu é a base para eles, eles não tem mais aquela base de casa que a gente via e já chegava do colégio e já sabia tudo direitinho como tinha que se comportar. Agora é a gente que constrói com eles dentro da sala de aula.</p> <p>Tu termina excluindo essa criança...</p>		
B	Tu tens que olhar tudo e ver que tu não pode igualar todos.	1ª Reconhecer a especificidade de cada um = H	
C	<p>Ter um olhar diferenciado que as crianças são diferentes, que eles precisam de atenções diferentes, pois tem dificuldades diferentes. Se der as mesmas atividades para todos os alunos vão ter aqueles que vão se sair muito bem e vão ter aqueles que não vão aprender</p> <p>Fácil não é, com certeza não é, exige trabalho não só na sala de aula em casa nos fins de semana, procurar, pesquisar, estudar, mas é só dessa que se consegue, senão troca de profissão. É a tua vida profissional inteira assim</p>	1ª Reconhecer a especificidade de cada um = H	

	<p>porque se tem determinadas dificuldades que foi um desafio enorme, mas o ano que vem eu posso encontrar dificuldade não sei se maiores ou menores, mas diferentes que vão exigir que eu vá novamente pesquisar e estudar e buscar estratégias para eu poder trabalhar com aquela criança.</p> <p>Trabalhar com a inclusão não tem uma receita, nos não fomos preparados para isso, acho que nenhum professor na realidade. Hoje eu faço uma especialização em educação inclusiva que não está me acrescentando nada. Então eu acho que trabalhar com a inclusão tu vais aprender junto com o aluno incluso na sala de aula.</p> <p>Não que a teoria não faça falta, de forma alguma, mas só com a prática tu vais conseguir articular o que tu aprendeu na teoria. Se só ler tu não sabe, na hora que tu tiver esse aluno incluso tu vai aprender com ele a trabalhar.</p>	<p>2ª Repensar como a inclusão está sendo implantada = L</p> <p>3ª Falta de preparo docente = E</p>	
D	<p>A inclusão é muito complicada eu acho. Inclusão é tu trabalha com tudo, mas é difícil tu trabalha com tudo, não tem como. Por isso que eu disse que eu sou bem contra a inclusão, eu como professora tenho direito de não gostar. Eu já trabalhei numa escola especial, eu acho que tem alunos que conseguem e tem outros alunos que deveriam só estar na escola especial, não tem como. Vendo o lado mesmo de desenvolvimento de até onde ele vai conseguir ir. Para incluir na escola a gente tem que estar bem preparada para trabalhar com tudo que é diferente. Incluem tudo e de qualquer maneira e aí tu te vira. O curso de</p>	<p>1ª Reconhecer a especificidade de cada um = H</p> <p>1ª Repensar como a inclusão está sendo implantada = L</p> <p>2ª Falta de preparo docente = E</p>	

	<p>AEE, por exemplo, eu fiz porque ano que vem vamos ter uma sala na escola, e eu já disse para minha diretora que vai ter que ter outras pessoas para trabalhar comigo lá na escola. Sou só eu e eu sinto muita falta de ter outra pessoa para trabalhar na mesma minha área. É muito difícil, no AEE tu tem que trabalha tudo, todas as diferenças seja visual, intelectual, tem que construir material p/ se trabalhar, é muita coisa que tem q fazer. Então eles fazem as leis tudo muito bonito, tem que estar lá, e quem está lá como é que vai trabalhar com tudo isso junto e misturado? Não dá. Eu sou contra a maneira como está sendo feito. Aí chega uma mãe na escola, porque ela viu lá que o filho dela tem direito e bate o pé porque ele tem direito de estar ali, e como tu convence ela que ele não está no ambiente eu vai favorecer a aprendizagem dele?</p> <p>A inclusão não é só ele estar ali.</p> <p>A lei tinha que ser feito depois de averiguar tudo, tipo uma pesquisa, como seria para se trabalhar, antes de dizer que o aluno tem que estar lá com todo tipo de dificuldade. Eles teriam q fazer essas observações.</p>		
E	<p>Ainda estou formulando, eu não sei...</p> <p>Se está na lei o pai não quer saber...</p> <p>Se eu pego alunos assim eu não sei, eu vou pedir ajuda porque tu não pode dizer que não quer, tu tens que te virar.</p> <p>As escolas particulares estão bem resistentes a inclusão.</p>		
	Tem que ter um preparo e tens		

F	que ter um ajudante porque se tu tens 20 alunos mais um e esse um precisa. Porque não adianta colocar um down na tua aula e deixa ali, tu tens que estar ali suando, tem que ter alguém do teu lado estimulando e ajudando. Não tem como tu fazer com mais 20 crianças. Então a inclusão é complicada nesse sentido porque ela (referindo-se a lei) não te dá todas as ferramentas.	1ª Falta de preparo docente = E	
---	---	---------------------------------	--

APÊNDICE C. 2 - Instrumento de Análise de Dados 2

IAD 2

1. O que é aprendizagem?

Ideias centrais	Expressões chave	DSC - etiqueta
<p>Transmissão do conhecimento (empirismo) = A</p> <p>Aprendizagem pela vivência = B</p> <p>Aprendizagem enquanto construção (construtivismo) = C</p>	<p>que aprendizagem é o que a gente consegue passar para o aluno aproveitando as vivências deles./ Aprendizagem é o conhecimento que a gente passa/Coloquei apreensão do conhecimento de mundo, no caso leitura de mundo, porque a gente tenta passar uma ideia/Seria um processo de conhecimento, de transmitir o que aprende</p> <p>trazer as vivências deles para poder estar ensinando nos conteúdos com as vivências deles/ pegar alguma coisa que acha que pode chamar a atenção deles (dos alunos). Por exemplo, antecessor (conteúdo de matemática) aí dei exemplo do papa que toda hora estava aparecendo na TV/ tem que ter um pouco disso do exterior/ trazer informação para situação do cotidiano</p> <p>A aprendizagem é construída diariamente/ a gente não aprende nada sozinho, eu acho que a gente só aprende interagindo/ agregar novas informações aos conhecimentos adquiridos</p>	<p>DSC-A: A aprendizagem é o processo de se passar o conhecimento de mundo, o processo de transmissão do que se aprende que podemos passar para os alunos aproveitando as vivências deles.</p> <p>DSC-B: Aprendizagem é pegar alguma coisa que chama a atenção dos alunos, trazer as vivências deles para ensinar o conteúdo, trazendo um pouco de informações do exterior para o cotidiano deles.</p> <p>DSC-C: Não se aprende nada sozinho, ou seja, a aprendizagem é construída continuamente, sempre interagindo, e assim agregando novos conhecimentos aos já adquiridos.</p>

2. O que é a não aprendizagem?

Ideias centrais	Expressões chave	DSC
Bloqueio = falta de dom = falta de preparação (apriorismo) = D	bloqueio que o professor não consegue passar nada para o aluno até devido à falta de preparação/ dificuldades que a gente encontra deles/ bloqueio nessa troca de experiências, quando essa troca não ocorre	DSC-D: A não aprendizagem acontece quando a gente não consegue passar nada para o aluno pela falta de preparação, pela dificuldade que encontramos dos alunos, quando não ocorre a troca de experiências.
Falta de preparo docente = E	E principalmente da falta de preparação quando a gente tem algum aluno especial em sala de aula./ acho que a falta de preparação não sei o que foi, se eu me acomodei também/ a gente não tem preparo para isso, a gente não está preparada para lidar com esse tipo de aluno/ do comodismo/ Eu me senti como se nunca tivesse sido professora na minha vida. Foi bem difícil p/ mim,/ Me senti muito mal mesmo/ Fiquei desesperada no início,/	DSC-E: Se dá quando não estamos preparados, quando se tem um aluno especial em sala de aula, quando nos acomodamos e não sabemos lidar com esse tipo de aluno, nos fazendo sentir como se nunca estivéssemos dentro de uma sala de aula, dá um desespero.
Transmissão do conhecimento (empirismo) = A	não conseguia nem passa o que tinha que passa para aquelas crianças q estavam lá./ eu não tava conseguindo passa nada nem para os outros./ para passar os conhecimentos./ transmitindo e por isso houve um bloqueio/	DSC-A: A não aprendizagem é o bloqueio que acontece quando não conseguimos passar para os alunos os conhecimentos.
Aprendizagem enquanto construção (construtivismo) = C	Eu acredito que haja uma dificuldade que se apresenta em determinados conteúdos, mas não uma não aprendizagem, eles sempre aprendem alguma coisa./ sempre alguma coisa eles	DSC-C: Não acredito que se tenha uma não aprendizagem, mas sim uma dificuldade em determinados conteúdos. Sempre há alguma coisa que se aprenda.
Carência social = F		DSC-F: A falta de interesse e incentivo da família pode causar a não aprendizagem.
Desinteresse do aluno = G		DSC-G: A não aprendizagem ocorre quando o aluno não

	<p>conseguem aprender.</p> <p>falta de interesse familiar que não incentivam,</p> <p>Mas tu sabe que ele sabe e ele não quer aprender ou por outra razão ou porque ele não está afim na hora, então ele está se negando./Tem o desinteresse também./ não consegue participar, não interage, não chama a atenção dele</p>	<p>está interessado em um determinado momento, ele se nega a aprender, não participa, pois nada lhe chama a atenção.</p>
--	--	--

3. Na constituição, artigo 208 aborda que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino segundo a capacidade de cada um; Como vocês definiriam essa capacidade individual de cada sujeito?

Ideias centrais	Expressões chave	DSC
<p>Diversidade de sujeitos = H</p> <p>Aprendizagem pela vivência = B</p> <p>Carência social = F</p> <p>Inovação da prática pedagógica = I</p>	<p>um, um é diferente do outro,/ a individualidade, eles não são iguais, eles são diferentes/ Alguns acompanham e outros não,/ cada aluno aprende de um jeito diferente, eles não aprendem todos iguais./ alguns vão aprender de um jeito, outros não vão./</p> <p>tu tens que partir daquilo que ele conhece do conhecimento dele/o retorno que ele vai te dar se tu fizeres uma pergunta vai depender se essa pergunta está dentro do contexto atual do aluno, ou se é uma coisa totalmente fora.</p> <p>tu até tenta, tu traz os estímulos que tu consegue, tu fica tentando mostrar para ele outras coisas, tentando fazer aquela troca, querendo acrescentar, mas depois ele volta para aquele contexto/</p>	<p>DSC-H: Cada criança é diferente uma da outra, cada um tem a sua individualidade. A aprendizagem de cada um é diferente, nunca aprendem todos iguais. Cada uma acompanha do seu modo aprendendo de um jeito.</p> <p>DSC-B: A capacidade individual de cada criança vai partir do conhecimento dele, do retorno dele a um questionamento que pode ou não estar dentro do contexto próprio dessa criança.</p> <p>DSC-F: A capacidade individual de cada criança depende dos estímulos, da troca do professor com ela. Muitas vezes o professor está tentando interagir, mas ele volta para o seu contexto que não ajuda em nada. Falta estímulo e recursos na família</p>

<p>Falta de preparo docente = E</p> <p>Falta de apoio à prática docente = E</p>	<p>Então às vezes o que tu estás tentando colocar para eles quando ele volta para aquele meio dele não está influenciando em nada./ não tem o estímulo em casa, não tem vários recursos...do jeito que se quer seja a coisa partindo das vontades eles precisam ter recursos em casa e eles não tem/ o contexto familiar, da região ali onde ele está inserido influencia e muito.</p> <p>inovar mesmo dentro do método tradicional trazer algumas coisas diferentes até alcançar aquela criança já que a gente não consegue daquele jeito./ Tu tens que trazer outras coisas pra ele também./ Tem que achar outras formas de ensinar.</p> <p>Aí tu fica naquela então será que sou eu? Tu fica te culpando será que sou eu que não estou sabendo fazer a coisa direito?</p> <p>A gente quer fazer, mas sabe que também não tem a contrapartida do aluno, da família, da escola,/ não tens um apoio fora é só tu ali e tchau.</p>	<p>e na região onde ele está inserido.</p> <p>DSC-I: Para contemplar a capacidade individual de cada um é preciso que o professor inove sua prática mesmo se utilizando de um modo tradicional, buscando coisas diferentes.</p> <p>DSC-E: Quando não se consegue contemplar a capacidade individual de cada um ficamos pensando se nós professores é que não estamos fazendo a coisa do modo certo, já que falta também o apoio da família e da escola, não somos somente nós.</p>
---	---	--

4. No diálogo das professoras no vídeo elas afirmam que carência social, no ambiente familiar, as salas de aula organizadas no modo tradicional causam falta de estímulo para aprendizagem. O que vocês acham disso?

Ideias centrais	Expressões chave	DSC
<p>Apoio da família = F</p>	<p>é muito importante a família estar inserido no contexto no que acontece na sala de aula/Eu tenho pais que até colocam</p>	<p>DSC-F: É importante que a família esteja inserida dentro do contexto escolar, elogiando os alunos, os motivando a ir à aula, ajudando no</p>

<p>Dialogicidade = K</p>	<p>elogios no caderno do filho e eu sinto que aquilo ali motiva eles de ir para sala de aula/os pais têm que ajudar a gente principalmente na parte da alfabetização, porque o tempo que eles passam conosco é muito pouco/ Tem que ter o apoio da família/ É visível o aluno que tem o estímulo da família para aquele que não tem o rendimento sem duvida é muito maior./ Influencia sim/ se tivesse uma família mais estruturada ele estaria bem melhor./ É um conjunto que influencia</p> <p>Escuta o que ele está te perguntando e qual é o questionamento dele/ Escuta o que ele vai querer te dizer, eles têm as crenças deles. Então começa a discutir a partir do que eles estão falando, e aí trazendo para nossa sala.</p>	<p>processo de alfabetização. O tempo que o aluno passa na escola é pouco é diante disso o apoio da família é essencial. É notável o rendimento de alunos que a família participa de sua vida escolar.</p> <p>DSC-K: Para que estimulemos a aprendizagem é importante ouvir o que o aluno está nos questionando, quais são suas crenças, fazer com que eles possam dialogar em sala em sala de aula.</p>
---------------------------------	---	---

5. “A gente foi formado para trabalhar com alunos sem dificuldade.”– O que vocês podem me dizer a respeito da fala da professora?

Ideias centrais	Expressões chave	DSC
<p>Falta de preparo docente = E</p> <p>Mal estar docente = E</p>	<p>Eu acho que a gente é muito mal preparada, até aqui na faculdade depois quando eu fiz, o que eu aprendi foi com a minha vivência depois nas escolas que eu tive/ porque realmente a formação que a gente recebe na formação inicial ela não é suficiente para os desafios que a gente enfrenta na sala de aula/As meninas do magistério não são preparadas porque os professores não preparam</p>	<p>DSC-E: Isso vem um pouco do magistério que não prepara. As meninas não são preparadas porque os professores não as preparam. Acho que somos muito mal preparadas, o que aprendemos, aprendemos pela vivência já que a nossa formação inicial não é suficiente para os desafios vistos na sala de aula. Não estamos preparados para lidar</p>

<p>Transmissão do conhecimento (empirismo) = A</p> <p>Diversidade de sujeitos = H</p>	<p>elas/Porque nós não estamos acostumados a lidar com diferença nenhuma, a gente acha que todo mundo q vai trabalha com a gente é perfeito e não é.../ Então não foram preparadas, mas vão se preparar, vão procurar, vão ler e ver o que dá para fazer/Eu acho que isso já vem do magistério/É muito isso ai também, que não nos prepara/ Eu trabalhei muitos anos com pré-escola e tive uma aluna com síndrome de down sem ter curso nenhum./ Parece que eu não estudei nada entendesse, foi quando eu corri atrás comecei a ler livros</p> <p>a gente vai se constituindo na prática, na troca com os colegas</p> <p>nenhuma sala de aula tem seus padrões, não é todo mundo desajustado, mas também não é todo mundo nota 10</p>	<p>com tantas diferenças, achamos que todos que irão trabalhar conosco é perfeito e isso não é verdade. Parece que eu não estudei nada, daí tive que correr atrás e começar a ler, procurar e ver o que dá para fazer.</p> <p>DSC-A: A nossa formação é constituída com a prática, todo dia na troca com os colegas.</p> <p>DSC-H: Toda sala de aula tem algum aluno com desajuste, nem todo os alunos são padrão.</p>
---	---	--

6. No vídeo outra professora relata que quando algo não vai bem o primeiro sinal do aluno é a indisciplina. O que acham disso?

Ideias centrais	Expressões chave	DSC
<p>Indisciplina não implica no comportamento = J</p> <p>Indisciplina implica no comportamento = J</p> <p>Diferentes formas de comportamento = J</p>	<p>Eu já discordo. Porque dos três casos que eu tive eles se isolavam/ aconteceu com o R. em toda a trajetória dentro da escola, ele fica quietinho no lugar dele é como se ele não existisse./ o outro não (referindo-se ao primeiro aluno) ele tem dificuldade mas não incomoda./E esse às</p>	<p>DSC-J: Eu acho que há diferentes situações. Há casos que eles se isolam de todo mundo, em outras ocasiões eles incomodam mesmo querendo chamar a atenção, agitando e</p>

<p>Apoio da família = F</p>	<p>vezes tu tens que estar de olho porque pode está passando por alguma coisa que tu nem imagina/ Tem uns às vezes que não incomoda nada. Acho que é mesmo, eles dão sinal agitando na sala de aula/Eu acho que ela deu de uma forma geral assim/esse menino dá trabalho, ele é indisciplinado, ele conversa em sala de aula ele atrapalha os outros. Ele faz tudo assim que puder para atrapalhar minha aula/Eu acho que existem diferentes formas de manifestar dependendo do que a criança está passando.</p> <p>Na turma que eu tenho hoje eu tenho dois casos que a família não está nem aí /Eu tenho outro menino que apresenta outro tipo de problema em casa</p>	<p>conversando e daí eles podem estar passando por coisas que nem se imagina. Existem diferentes formas do aluno manifestar que algo não vai bem com ele, depende da criança.</p> <p>DSC-F: Na minha turma por exemplo, tenho dois casos que a família não está nem aí para os alunos, eles apresentam outros problemas em casa.</p>
-----------------------------	--	---

7. E que estratégias vocês acham que o professor poderia levar para sala de aula, avaliando as condições físicas do espaço da sala de aula e também as condições do professor, quais recursos podia ser levados para facilitar a sua pratica?

Ideias centrais	Expressões chave	DSC
<p>Espaço didático para o ensino = I</p> <p>Materiais didáticos para o ensino = I</p> <p>Boa relação professor/aluno = K</p>	<p>sala de matemática / a gente sai daquele ambiente da nossa sala, vamos lá para o 3º piso numa sala que só tem coisas de matemática, material concreto/ a sala de informática/</p> <p>Estes dias mesmo eu resolvi pegar garrafas e fazer bilboquê porque eles não têm mais brinquedos/ filmezinho relacionado com a /Eu gosto muito de contar</p>	<p>DSC-I: Precisamos sair do ambiente da sala de aula e ir para outros espaços como, por exemplo, a sala de matemática com diferentes materiais concretos ou a sala de informática. Recursos como brinquedos utilizando sucata, filmes, histórias também são estratégias que auxiliam a prática do professor.</p>

<p>Apoio da família = F</p>	<p>histórias/ sacola da leitura/</p> <p>uma estratégia bem boa pra trabalhar com eles a primeira coisa é conquistar o aluno./ E tem gente que pensa que eles vão sair e nunca mais me olhar, mas não é assim, eles não querem sair, eles querem ficar, eles gostam./a criança precisa de disciplina e limite e então tu tens que dar isso para eles com carinho, com jeito</p> <p>Eu uso muito a tarefa (o tema) um dia sim outro não e eu coloco nem que seja um exercício. E daí eu vejo aquele que fez por conta, aquele que o pai que fez e aquele nem copiou direito/ Os pais teriam que ser mais participativos.</p>	<p>DSC-K: Saber conquistar o aluno é outra estratégia, a criança precisa de limite e de carinho, temos que saber levar com jeito.</p> <p>DSC-F: Eu utilizo o tema como estratégia para saber quais os alunos os pais auxiliam de alguma forma em casa. A gente percebe quem faz sozinho, aquele que o pai fez tudo por ele, mas acho que os pais deveriam participar mais.</p>
-----------------------------	--	--

8. Montoan no fim do vídeo: “A aula tradicional é uma aula para excluir, ela tem a ver com a equiparação de todos os alunos a um modelo, então aqueles que não cabem dentro daquele modelo são excluídos. Quando a gente não consegue ver as diferenças, quando a gente quer eliminar as diferenças, quando a gente quer desconhecer as diferenças a gente exclui. Incluir então é justamente o contrário.” O que é inclusão para vocês então?

Ideias centrais	Expressões chave	DSC
<p>Reconhecer a especificidade de cada um = H</p> <p>Repensar como a inclusão está sendo</p>	<p>Ver que eles não são uns robôs não são tudo da mesma fábrica/ mas diferentes que vão exigir que eu vá novamente pesquisar e estudar e buscar estratégias para eu poder trabalhar com aquela criança./Inclusão é tu trabalha com tudo,/ no AEE tu tem que trabalha tudo, todas as diferenças seja visual, intelectual, tem que</p>	<p>DSC-H: Incluir é termos consciência que todos não somos todos iguais como uns robôs, mas diferentes e nessas diferenças é que eles vão ter suas exigências, e eu terei que ir pesquisar e estudar para buscar novas estratégias de se trabalhar com aquela criança. No Atendimento Educacional Especializado trabalhamos com tudo, todas as</p>

<p>implantada = L</p> <p>1ª Falta de preparo docente = E</p>	<p>construir material p/ se trabalhar,/ Trabalhar com a inclusão não tem uma receita, nos não fomos preparados para isso,/. A inclusão é muito complicada,/. Por isso que eu disse que eu sou bem contra a inclusão,/. Eu sou contra a maneira como está sendo feito,/. A lei tinha que ser feito depois de averiguar tudo,/ Então eu acho que trabalhar com a inclusão tu vais aprender junto com o aluno incluso na sala de aula,/. Para incluir na escola a gente tem que estar bem preparada para trabalhar com tudo que é diferente/ tem que estar lá, e quem está lá como é que vai trabalhar com tudo isso junto e misturado?/ Tem que ter um preparo e tens que ter um ajudante porque se tu tens 20 alunos mais um e esse um precisa,/ </p>	<p>deficiências e temos até que construir material para esses alunos.</p> <p>DSC-L: Não fomos preparados para se trabalhar com inclusão, não há uma receita para isso. Ela é mais complicada do que imaginamos, e por isso eu sou contra a maneira como está sendo feito. As políticas tinham que averiguar a realidade antes de formular as leis de inclusão.</p> <p>DSC-E: A escola tem de estar preparada para a inclusão, para trabalhar com o diferente. Nós vamos aprender a trabalhar junto com o aluno, na realidade de sala de aula, com o que está lá tudo junto e misturado. Temos que ter algum preparo e um ajudante para auxiliar no trabalho de sala de aula.</p>
--	---	--

APÊNDICE C. 3 - Instrumento de Análise de Dados 3

IAD 3

Ideias centrais	DSC – etiqueta	DSC Final
<p>Transmissão do conhecimento (empirismo) = A</p> <p>Bloqueio = falta de dom = falta de preparação (apriorismo) = D</p>	<p>DSC-A: A aprendizagem é o processo de se passar o conhecimento de mundo, o processo de transmissão do que se aprende que podemos passar para os alunos aproveitando as vivências deles.</p> <p>DSC-A: A não aprendizagem é o bloqueio que acontece quando não conseguimos passar para os alunos os conhecimentos.</p> <p>DSC-A: A nossa formação é constituída com a prática, todo dia na troca com os colegas.</p> <p>DSC-D: A não aprendizagem acontece quando a gente não consegue passar nada para o aluno pela falta de preparação, pela dificuldade que encontramos dos alunos, quando não ocorre a troca de experiências.</p>	<p>Entendo que a aprendizagem é o processo de conhecimento de mundo, de transmissão do que aprendemos e podemos passar para os alunos sempre tirando proveito da vivência de cada um. E a não aprendizagem seria quando não conseguimos passar para os alunos esse conhecimento, quando há um bloqueio. Esse bloqueio ocorre mesmo que nossa formação seja constituída no dia a dia com nossos colegas.</p> <p>Penso que a não aprendizagem ocorre quando não conseguimos passar nada para os alunos, não existe a troca de experiências mas sim um bloqueio que se deriva da nossa preparação insuficiente.</p>

Ideias centrais	DSC – etiqueta	DSC Final
<p>Aprendizagem pela vivência = B</p>	<p>DSC-B: Aprendizagem é pegar alguma coisa que chama a atenção dos alunos, trazer as vivências deles para ensinar o conteúdo,</p>	<p>Acredito que a aprendizagem seria buscar algo que chame a atenção do aluno, trazendo sempre sua vivência e as</p>

<p>Carência social = F Apoio da família = F</p>	<p>trazendo um pouco de informações do exterior para o cotidiano deles.</p> <p>DSC-B: A capacidade individual de cada criança vai partir do conhecimento dele, do retorno dele a um questionamento que pode ou não estar dentro do contexto próprio dessa criança.</p> <p>DSC-F: A falta de interesse e incentivo da família pode causar a não aprendizagem.</p> <p>DSC-F: A capacidade individual de cada criança depende dos estímulos, da troca do professor com ela. Muitas vezes o professor está tentando interagir, mas ele volta para o seu contexto que não ajuda em nada. Falta estímulo e recursos na família e na região onde ele está inserido.</p> <p>DSC-F: É importante que a família esteja inserida dentro do contexto escolar, elogiando os alunos, os motivando a ir à aula, ajudando no processo de alfabetização. O tempo que o aluno passa na escola é pouco é diante disso o apoio da família é essencial. É notável o rendimento de alunos que a família participa de sua vida escolar.</p> <p>DSC-F: Na minha turma</p>	<p>informações exteriores. Esse conhecimento varia de acordo com a capacidade individual de cada sujeito e do retorno de seus questionamentos que podem ou não estar dentro de seu contexto. Entendo que a não aprendizagem pode ser causada também por falta de incentivo da família. É importante que a família esteja presente na escola, que elogie seus filhos, que os motive a estudar para ajudar principalmente no processo de alfabetização. Percebo grande diferença no rendimento de alunos que a família participa. A capacidade de cada aluno depende também desses estímulos da família. Nós estamos ali tentando interagir com a criança, buscando a troca que muitas vezes não acontece, pois a criança volta para aquele seu contexto que não ajuda em nada. Há uma carência de estímulos da família e da região que estão inseridos que fazem a diferença no aprendizado. Procuro utilizar o tema como estratégia para ver se os pais auxiliam os alunos em casa, assim percebo quem faz tudo sozinho, quem o pai ajuda e quem o pai faz tudo pelo aluno. Acho que os pais deveriam participar mais.</p>
---	--	--

	<p>por exemplo, tenho dois casos que a família não está nem aí para os alunos, eles apresentam outros problemas em casa.</p> <p>DSC-F: Eu utilizo o tema como estratégia para saber quais os alunos os pais auxiliam de alguma forma em casa. A gente percebe quem faz sozinho, aquele que o pai fez tudo por ele, mas acho que os pais deveriam participar mais.</p>	
--	--	--

Ideias centrais	DSC – etiqueta	DSC Final
<p>Aprendizagem enquanto construção (construtivismo) = C</p> <p>Boa relação professor/aluno = K Dialogicidade = K</p> <p>Espaço didático para o ensino = I</p> <p>Materiais didáticos para o ensino = I</p>	<p>DSC-C: Não se aprende nada sozinho, ou seja, a aprendizagem é construída continuamente, sempre interagindo, e assim agregando novos conhecimentos aos já adquiridos.</p> <p>DSC-C: Não acredito que se tenha uma não aprendizagem, mas sim uma dificuldade em determinados conteúdos. Sempre há alguma coisa que se aprenda.</p> <p>DSC-K: Para que estimulemos a aprendizagem é importante ouvir o que o aluno está nos questionando, quais são suas crenças, fazer com que eles possam dialogar em sala em sala de aula.</p>	<p>Eu não acredito que haja uma não aprendizagem, há dificuldades para determinados conteúdos. Assim, não se aprende nada sozinho, é tudo construído continuamente, sempre com a interação e agregando conhecimentos novos aos que o aluno já possui. Para que possamos conquistar nossos alunos é importante ouvi-los, saber quais são seus questionamentos e suas crenças. Eles precisam dialogar em sala de aula e temos que saber levar isso com jeito. Penso que precisamos sair um pouco do ambiente da sala de aula, ir para outros espaços que nos auxiliem no processo de aprendizagem como, por exemplo: a sala de informática. Podemos nos utilizar também de recursos como filmes,</p>

	<p>DSC-K: Saber conquistar o aluno é outra estratégia, a criança precisa de limite e de carinho, temos que saber levar com jeito.</p> <p>DSC-I: Precisamos sair do ambiente da sala de aula e ir para outros espaços como, por exemplo, a sala de matemática com diferentes materiais concretos ou a sala de informática. Recursos como brinquedos utilizando sucata, filmes, histórias também são estratégias que auxiliam a prática do professor.</p>	<p>histórias, material de sucata.</p>
--	---	---------------------------------------

Ideias centrais	DSC – etiqueta	DSC Final
<p>Desinteresse do aluno = G</p> <p>Indisciplina não implica no comportamento = J</p> <p>Indisciplina implica no comportamento = J</p> <p>Diferentes formas de comportamento = J</p>	<p>DSC-G: A não aprendizagem ocorre quando o aluno não está interessado em um determinado momento, ele se nega a aprender, não participa, pois nada lhe chama a atenção.</p> <p>DSC-J: Eu acho que há diferentes situações. Há casos que eles se isolam de todo mundo, em outras ocasiões eles incomodam mesmo querendo chamar a atenção, agitando e conversando e daí eles podem estar passando por coisas que nem se</p>	<p>Penso que a não aprendizagem acontece quando o aluno não está a fim, quando em um determinado momento ele se nega a aprender já que às vezes nada lhe chama a atenção.</p> <p>Acredito que o aluno quando está com dificuldades ou enfrentando algumas situações que o incomodem podem se comportar de diversas maneiras. Eles podem agitar em sala de aula, fazer de tudo para nos chamar a atenção ou podem se isolar de todo</p>

	imagina. Existem diferentes formas de o aluno manifestar que algo não vai bem com ele, depende da criança.	mundo. Isso depende de como cada aluno manifesta que acontece com ele.
--	--	--

Ideias centrais	DSC – etiqueta	DSC Final
<p>Diversidade de sujeitos = H</p> <p>Reconhecer a especificidade de cada um = H</p> <p>Falta de preparo docente = E</p> <p>Mal estar docente = E</p> <p>Falta de apoio à prática docente = E</p> <p>Repensar como a inclusão está sendo implantada = L</p>	<p>DSC-H: Cada criança é diferente uma da outra, cada um tem a sua individualidade. A aprendizagem de cada um é diferente, nunca aprendem todos iguais. Cada uma acompanha do seu modo aprendendo de um jeito.</p> <p>DSC-H: Toda sala de aula tem algum aluno com desajuste, nem todos os alunos são padrão.</p> <p>DSC-H: Incluir é termos consciência que todos não somos todos iguais como uns robôs, mas diferentes e nessas diferenças é que eles vão ter suas exigências, e eu terei que ir pesquisar e estudar para buscar novas estratégias de se trabalhar com aquela criança. No Atendimento Educacional Especializado trabalhamos com tudo, todas as deficiências e temos até que construir material para esses alunos.</p> <p>DSC-E: Se dá quando não estamos preparados, quando se tem um aluno especial em sala de aula, quando nos acomodados</p>	<p>Em toda sala de aula existe algum aluno com algum desajuste, não são todos iguais. Cada criança é diferente uma da outra e cada uma tem seu jeito de aprender. Entendo que incluir é termos consciência que nossos alunos não são como robôs, mas sim todos diferentes e que sendo diferentes tem suas exigências também diferentes. Nós precisamos buscar novas estratégias de se trabalhar com todos dentro da sua diversidade, como acontece no Atendimento Educacional Especializado onde trabalhamos com todas as necessidades e temos que até que construir material de apoio para eles. Acho que a falha na aprendizagem acontece quando não estamos bem preparados para lidar com o diferente, nos acomodamos e isso nos faz sentir como se nunca estivéssemos pisado em uma sala de aula. Um pouco de tudo isso vem do magistério que não nos prepara, o que aprendemos, aprendemos pela vivência, pois nossa formação inicial é insuficiente para que possamos enfrentar os</p>

	<p>e não sabemos lidar com esse tipo de aluno, nos fazendo sentir como se nunca estivéssemos dentro de uma sala de aula, dá um desespero.</p> <p>DSC-E: Quando não se consegue contemplar a capacidade individual de cada um ficamos pensando se nós professores é que não estamos fazendo a coisa do modo certo, já que falta também o apoio da família e da escola, não somos somente nós.</p> <p>DSC-E: Isso vem um pouco do magistério que não prepara. As meninas não são preparadas porque os professores não as preparam. Acho que somos muito mal preparadas, o que aprendemos, aprendemos pela vivência já que a nossa formação inicial não é suficiente para os desafios vistos na sala de aula. Não estamos preparados para lidar com tantas diferenças, achamos que todos que irão trabalhar conosco é perfeito e isso não é verdade. Parece que eu não estudei nada, daí tive que correr atrás e começar a ler, procurar e ver o que dá para fazer.</p> <p>DSC-E: A escola tem de estar preparada para a inclusão, para trabalhar com o diferente. Nós vamos aprender a</p>	<p>desafios do cotidiano. Eu não estudei nada a respeito, tive que buscar, correr atrás, ler e ver o que dava para fazer. Muitas vezes não conseguimos contemplar a capacidade de cada um e nos questionamos se estamos fazendo certo ou não, pois falta ainda muito apoio da família e da escola. A escola precisa estar preparada para trabalhar com a inclusão, com o diferente. Nós aprendemos a trabalhar ali junto com o aluno, na realidade que vem tudo junto e misturado. A inclusão é mais complicada do que pensamos, não há uma receita para se trabalhar com ela. Por isso que eu não apoio o modo como ela está sendo implantada. As políticas tinham que primeiro averiguar a realidade das escolas para depois formular as leis que vão dar suporte a inclusão.</p>
--	---	---

	<p>trabalhar junto com o aluno, na realidade de sala de aula, com o que está lá tudo junto e misturado. Temos que ter algum preparo e um ajudante para auxiliar no trabalho de sala de aula.</p> <p>DSC-L: Não fomos preparados para se trabalhar com inclusão, não há uma receita para isso. Ela é mais complicada do que imaginamos, e por isso eu sou contra a maneira como está sendo feito. As políticas tinham que averiguar a realidade antes de formular as leis de inclusão.</p>	
--	--	--

APÊNDICE D – Manuscritos dos Grupos Focais

Aprendizagem – conhecimento de conteúdos novos, de acordo com a dificuldade encontrada em cada ocasião.
 Não aprendizagem são as dificuldades encontradas pelas crianças para o conhecimento de conteúdos novos.

- APRENDIZAGEM

É o que passamos para os nosso aluno e o que eles trazem da vivência deles, q^{do} há uma caminhada juntos.

- NÃO APRENDIZAGEM

Quando acontece o bloqueio desses ensinamentos que passamos talvez por falta de preparação principalmente quando temos alunos especiais.

Aprendizagem para processo de
conhecimento de transmitir a quem
aprende interagir, transmitir naturalmente
e com prazer o que conhece.

Não aprendizagem não interage, não
se interessa ...

Aprendizagem...

É construído diariamente e se prolonga
por toda a vida.

Não aprendizagem...

É a dificuldade de aprender que se apresen-
ta em determinados conteúdos. Acredito que não
haja uma "não aprendizagem" total, pois sem-
pre há aprendizagem por menor que seja.
Pode haver dificuldade para alguma habilidade,
de, mas não para todas.

APRENDIZAGEM

- apreensão do conhecimento do mundo;
- ^{agregar} novas informações ao conhecimento já adquirido;
- trazer a informação para situações do cotidiano

NÃO APRENDIZAGEM

- negar o conhecimento;
- não saber adequar a nova informação a situação real do indivíduo.

Troca, - aprendizagem

~ aprendizagem - quando há um bloqueio na troca de conhecimentos, experiências, eu sei, quando essa troca não ocorre.

- a valer tem aprender?
- Davi os questionamentos dos alunos