

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GIOVANA APARECIDA COSTA OLIVEIRA CAMPOS



1290002777



FE

TCC/UNICAMP C157p

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM:

um estudo de caso

CAMPINAS

2005

UNICAMP - BIBLIOTECA

UNIDADE	F. E.
Nº CHAMADA:	
V:	
TOMO	2794
PROC.	123/2006
C:	X
PREÇO:	
DATA:	24 03 06
Nº CPD:	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C157p Campos, Giovana Aparecida Costa Oliveira.
Problemas de aprendizagem : um estudo de caso / Giovana Aparecida
Costa Oliveira Campos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Adriana Lia Frizman de Lapiane.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fracasso escolar. 2. Inclusão escolar. I. Lapiane, Adriana Lia
Frizman de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

05-0223-BFE

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Giovana Aparecida Costa Oliveira Campos

**Problemas de aprendizagem:
um estudo de caso**

Trabalho apresentado para fins de conclusão
do Curso de Graduação em Pedagogia sob a
orientação da Prof^a. Dr^a. Adriana Lia Frizman
de Laplane.

**Campinas
2005**

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Lia Frizman de Laplane

Segunda leitora: Prof^a. Dr^a. Heloísa Helena Pimenta Rocha

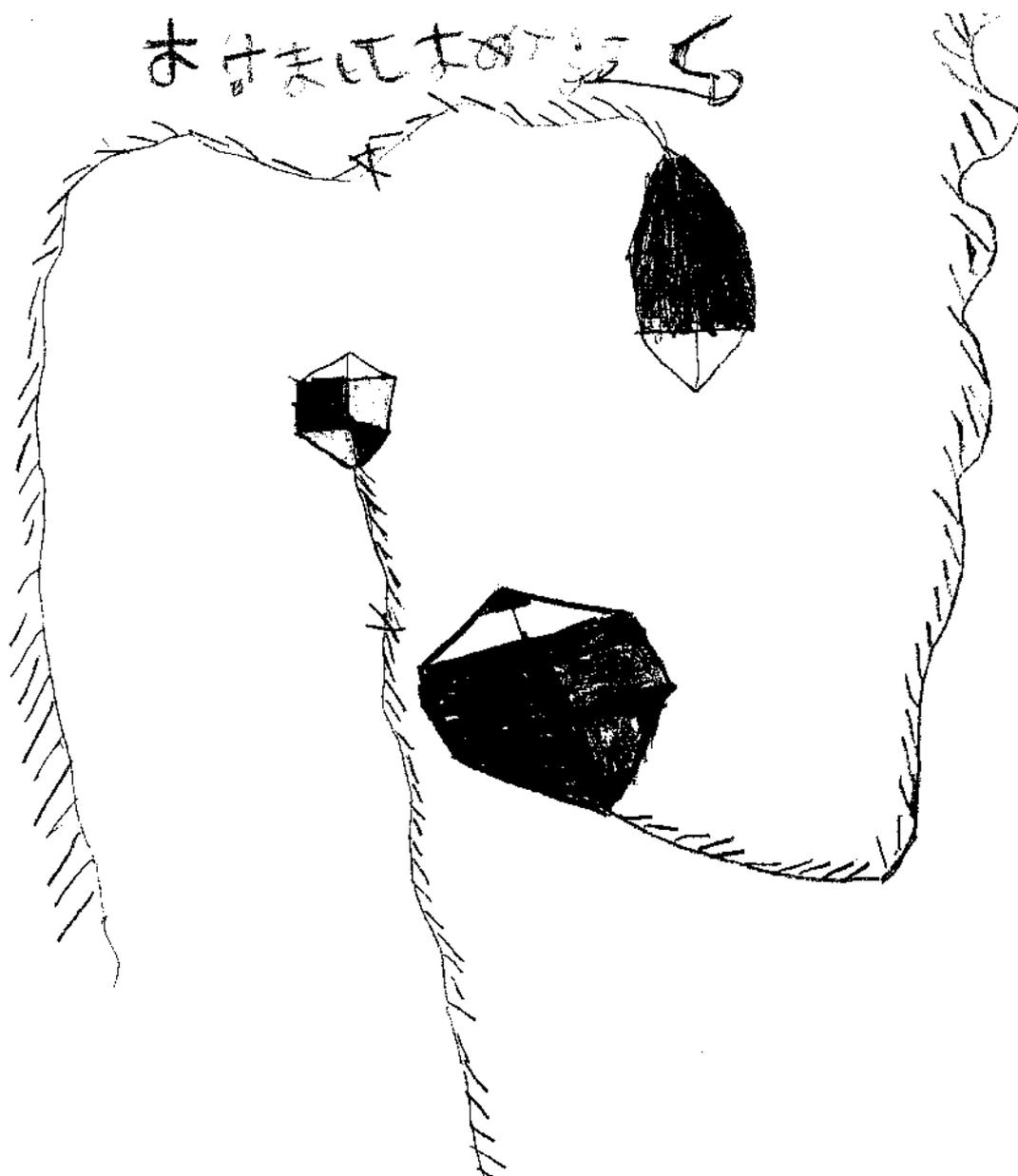
DEDICATÓRIA

Todo este estudo, que foi construído mediante muita luta e esforço, dedico e transmito a minha filha ISABELA, como exemplo de uma herança da qual só se toma posse pela construção de uma vida pautada em princípios éticos e morais, conduzidos pela força de vontade, persistência e busca incansável daquilo que se concebe como realização plena.

A grande idéia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação...

Aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado. Vê-se em tudo a marca do declínio inevitável; nada resiste exceto o contínuo processo de formação e destruição, a ascensão interminável do inferior para o superior – um processo do qual a filosofia não passa de uma simples reflexão no cérebro pensante.

FRIEDRICH ENGELS, Ludwig Feuerbach



Hoje o dia está bom para soltar pipa. Quando eu chegar em casa, vou direto pegar minha pipa para soltar, com esse vento, vai ser legal!

(Gustavo, 8 anos)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo, estudar o fracasso escolar.

O trabalho aborda a inclusão e os distúrbios de aprendizagem e analisa diferentes aspectos do problema. A metodologia inclui a pesquisa bibliográfica, estudo de caso, observação participante e entrevista.

O referencial teórico é constituído, dentre outros autores, pelas idéias de Vygotsky (1984), sobre o desenvolvimento humano. Para esse autor, embora o desenvolvimento dependa também de condições biológicas, é fundamentalmente cultural, pois se constitui nas relações sociais que o sujeito vivencia. Desse modo, o papel do outro é fortemente marcado nessa interpretação da formação do indivíduo. Se a escola tolerasse melhor às diferenças de ritmo, por exemplo, ela criaria ambientes mais favoráveis à diversidade e à aprendizagem de todos alunos.

O nosso estudo revela que o fracasso do aluno é atribuído quase que somente a fatores extra-institucionais como a criança e seus distúrbios, sua família, sua classe social ou contexto sócio-cultural. Os discursos médicos, psicológicos e sociológicos buscam naturalizar o fracasso como efeito intrínseco à vivência escolar.

A escola não se pode limitar, com a sua metodologia, a preparar os mais dotados e a segregar os menos dotados. A escola não pode continuar a ser seletiva. A sua função é garantir apoio a todas as crianças, ou seja, a todos os futuros cidadãos.

Para que todas as crianças consigam desenvolver seus estudos com dignidade e sucesso é preciso repensar a escola, conhecer e compreender como ela está organizada, e saber o que acontece com as crianças e professores no interior dela.

Esta pesquisa foi realizada em uma classe de segunda série do ensino fundamental, da rede municipal onde como professora e também a pesquisadora, meu objetivo principal foi estudar o fracasso escolar e suas implicações. O trabalho empírico, envolve um estudo de caso, com um aluno da classe.

O interesse desta pesquisa, portanto, através do estudo de caso, foi analisar como um aluno de segunda série do ensino fundamental se constitui em relação ao fracasso escolar.

A idéia é mostrar os modos de participação do aluno por meio das atividades, e como esse aluno é visto, por meio das entrevistas.

Palavras-chave: fracasso escolar, inclusão escolar, problemas de aprendizagem.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I – O Fracasso Escolar	13
Capítulo II – A Inclusão em Perspectiva	25
2.1. Breve histórico da constituição da educação especial e da inclusão escolar.....	26
2.2. A legislação e a constituição das práticas educativas.....	28
2.3. A questão do discurso.....	32
Capítulo III – Aprendizagem versus Distúrbios de Aprendizagem	39
3.1. A Dislexia.....	45
3.2. Disfunção Cerebral Mínima (DCM).....	50
3.3. Distúrbio de Déficit de Atenção – Hiperatividade (DDAH).....	52
Capítulo IV – O Trabalho Empírico	57
4.1. Metodologia.....	57
4.2. Caracterizando a escola.....	58
4.3. Sujeito da Pesquisa.....	60
4.4. Análise das atividades.....	61
4.5. Análise das entrevistas.....	79
4.6. Reflexões dos dados apresentados.....	81
Considerações finais	85
Referências Bibliográficas	90

INTRODUÇÃO

Quando entrei na pré-escola aos 6 anos, nunca havia passado pela minha cabeça que um dia seria professora, pois, ao contrário dos meus colegas, eu sempre chorava, e não queria ficar na escola. Lembro-me de minha mãe e minha avó, que ficavam do lado de fora também chorando, por me deixar lá.

Aos poucos, a professora foi me cativando, e eu gostando muito de estar na escola, adorava brincar no cantinho da escolinha; e em casa eu era a professora dos meus primos imitando muito bem a minha professora; acho que foi aí que tudo começou.

Hoje, alegro-me relembando este tempo e vou tomando consciência de sua importância, de suas dimensões. O nascimento de uma paixão. Uma experiência única, jamais esquecida.

Mais tarde, já decidida, fui cursar o Magistério. Vieram os estágios, encantei-me pelas crianças, sua curiosidade, sua sinceridade, sua vontade de agradar, de corresponder e de aprender!

Concluí o curso de Magistério em 1993 e desde então venho atuando na rede pública municipal de ensino. Neste período lecionei nas diversas séries do ensino fundamental, recebendo alunos com as mais diferentes realidades de vida.

A escola instituição presente na vida de tantos indivíduos, e que detém o status legitimado historicamente de desenvolver o pensamento científico e propiciar a aquisição da experiência humana culturalmente acumulada. Todavia, a passagem pela escola, seja longa ou curta, deixa marcas em todos nós. Nunca passamos despercebidos, como figurantes apenas, mas sim como atores, cujos papéis e roteiros acabam sendo determinados por fatores diversos, internos e externos a essa instituição.

Sendo professora, muitas inquietações e angústias me perturbavam sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem; o que fazer com eles, como agir, enfim como ajudá-los.

Sabemos que a escola parece ainda não estar preparada para atender a todas as crianças, marginalizando do seu convívio as crianças que não se enquadram dentro do padrão de aluno por ela imposto como ideal.

Quando entrei na faculdade, em algumas disciplinas ouvimos falar sobre o fracasso escolar, inclusão, etc. Logo decidi que o meu TCC¹ iria ser voltado para esses assuntos.

Então fui pesquisando sobre o fracasso escolar, a inclusão e os distúrbios de aprendizagem; buscando prováveis causas do fracasso escolar dessas crianças menos privilegiadas social e economicamente, para melhor compreender o que ocorre com elas. Também compreender o discurso da exclusão e da inclusão, que vem se firmando com relação à escola; e o que são os “chamados distúrbios de aprendizagem”.

Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem recebem rótulos que as acompanham por toda sua vida escolar. Estigmatizadas pelas professoras essas crianças já tem um veredicto promulgado muitas vezes no início do ano letivo.

Minha experiência docente me faz acreditar que mesmo a criança mais humilde traz para a escola alguns conhecimentos, só que na maioria das vezes este conhecimento não é valorizado, muitas vezes deixado de lado.

(...) os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. (...) o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1984, p. 89 e 101).

Estamos sempre preocupados em achar quem é o culpado. Será que a culpa pelo fracasso pode ser atribuída exclusivamente a um culpado?

Esta pesquisa foi realizada em uma classe de segunda série do ensino fundamental, da rede municipal onde como professora e também a pesquisadora, meu objetivo principal foi estudar o fracasso escolar e suas implicações. O trabalho empírico, envolve um estudo de caso, com um aluno da classe.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso.

Para tanto, no primeiro capítulo do trabalho, discutiu-se o drama que se transformou o fracasso escolar, onde se tornou difícil identificar quem são os vilões e quem são os mocinhos.

O segundo capítulo, traz a discussão sobre o impacto que a inclusão tem causado no meio escolar, fazendo um breve histórico das legislações, o discurso e a questão da inclusão escolar.

Já o terceiro capítulo, traça um panorama entre aprendizagem e os distúrbios de aprendizagem.

O quarto e último capítulo, envolve o trabalho empírico, onde a idéia principal é mostrar os modos de participação do aluno pesquisado por meio das atividades, e como esse aluno é visto, por meio das entrevistas realizadas.

A realização deste trabalho foi um processo que envolveu muitas dúvidas, angústias e algumas perguntas perpassavam todos os momentos: como saber se o aluno tem algum distúrbio, ou somente uma dificuldade de aprendizagem? Será que estou cumprindo com o meu papel de professora?

CAPÍTULO I

O FRACASSO ESCOLAR

"(...) Para fazer com que a educação escolar trabalhe pela democracia, agora é urgente que, além da criação de mecanismos de avaliação psicológica e de encaminhamentos escolar justos, a escola se encarregue de criar uma nova mentalidade nas novas gerações(...)".

(PATTO, 1995, p. 47).

O fracasso escolar na escola pública brasileira começou a ser estudado e pesquisado a partir da década de 30 como vimos no livro de Patto (1995), porém continua-se mostrando um tema de importância relevante para a escola de qualidade a que nossas crianças têm direito. Nos dias de hoje o fracasso escolar continua presente no interior da escola pública e necessita de ações que possibilitem a curto, médio e longo prazo extirpar esse mal.

Ao falarmos sobre fracasso escolar, é importante considerar que as nossas próprias concepções podem estar impregnadas de preconceitos que levem à estigmatização das pessoas.

De acordo com Goffman (1982), tanto o estigmatizado quanto nós, os chamados normais, participamos de situações sociais diversas, e que o estigmatizado percebe cada fonte potencial de mal-estar na interação e sabe que nós também a percebemos e, inclusive não ignoramos que ele a percebe, com isso, é compreensível que nem todas as coisas caminhem suavemente, pois, tentaremos proceder como se de fato, o indivíduo correspondesse inteiramente a um dos tipos de pessoas que nos são naturalmente acessíveis em tal situação, quer isso signifique trata-lo como se ele fosse alguém melhor do que achamos que seja, ou alguém pior do que achamos que ele provavelmente é.

A noção de fracasso escolar parece estar vinculada à herança cultural e à situação econômica e afetiva, tornando-se um círculo vicioso. Aqueles que fracassam na escola não têm possibilidades de mudar sua realidade, sua cultura, sua situação econômica e afetiva; enquanto que, aqueles que alcançam o “sucesso” têm maiores chances de se desenvolver e ter êxito na vida social.

O fracasso escolar é hoje um grande problema para o sistema educacional. Muitas vezes, para se livrar da responsabilidade deste fracasso, busca-se um culpado, alguém que possa assumir sozinho esta situação, a partir daí, percebe-se um “jogo” onde ora se culpa a criança, ora a família, ora uma determinada classe social, ora todo um sistema econômico, político e social. Mas será que existe mesmo um culpado para a não aprendizagem?

A sociedade busca cada vez mais o êxito profissional, a competência a qualquer custo e a escola também segue esta concepção. Aqueles que não conseguem responder às exigências da instituição podem sofrer com os problemas de aprendizagem. A busca incansável e imediata pela perfeição leva à rotulação daqueles que não se encaixam nos parâmetros impostos.

Assim, torna-se comum o surgimento em todas as instituições educativas de “crianças-problema, fracassadas” etc. Esses problemas tornam-se parte da identidade da criança.

Em nosso sistema educacional, o conhecimento é considerado conteúdo, um conjunto de informações a serem transmitidas. O caráter informativo da educação se manifesta até mesmo nos livros didáticos, nos quais o aprendiz é levado a memorizar conteúdos e não a pensá-los. A repetição sem análise ou elaboração do próprio aluno não pode ser considerada como uma verdadeira aprendizagem. É preciso distinguir aquilo que é próprio da criança, em termos de dificuldades, daquilo que ela reflete em termos do sistema em que se insere, e isso é muito difícil, porque o contexto social e o modo como se organiza o ensino pode colaborar para que certos comportamentos ou modos de lidar com o conhecimento sejam vistos como problemas de aprendizagem.

As discrepâncias entre o desempenho fora e dentro da escola são significativas, ou seja, muitas vezes os profissionais da educação não conseguem transpor o conhecimento ensinado para a realidade do aprendiz.

Outra questão referente à escola é que esta, ao valorizar a inteligência, se esquece da interferência afetiva na não-aprendizagem. O sujeito pode estar em dificuldades de aprendizagem por ter associado este fato a uma situação de desprazer. Esta situação pode estar ligada a algum conhecimento escolar, às relações professor-aluno ou mesmo às relações com os colegas.

Mas quem fracassa na escola? As crianças que “fracassam” na escola são crianças pobres das classes populares. E o que é fracassar na escola? A escola espera por uma criança idealizada, com padrões de comportamento e aprendizagem das classes dominantes sendo que as crianças que não se ajustam a esse padrão são as que apresentam dificuldades e muitas vezes fracassam.

A partir da leitura de autores que discorrem sobre o tema fracasso escolar, busquei construir um breve histórico a propósito das concepções de fracasso escolar na realidade brasileira.

No Brasil Império a educação era privilégio de poucos. Segundo Patto (1995), quando da Proclamação da República, menos de 3% da população freqüentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta.

O século XIX revela-se por uma contradição básica: a sociedade burguesa atinge seu mais alto grau, segrega o trabalhador braçal e se torna implacável na admissão dos que vêm de baixo.

Ainda na metade do século XIX, a Psicologia educacional começou a se desenvolver no meio médico, dentro das faculdades de medicina através de programas de medicina social, sob uma abordagem experimental importada da Europa. Os primeiros cursos de Psicologia foram ministrados por médicos nas faculdades de medicina, estes também atuaram lecionando nas escolas normais, nas faculdades de filosofia e psicologia formando os psicólogos não – médicos, o que resultou numa medicalização do fracasso escolar como veremos a seguir.

Com o nascimento da República sob a influência do liberalismo, nota-se que na realidade o governo continua ainda autoritário e elitista como em sua antecessora, a monarquia. Com a extinção do trabalho escravo e o surgimento do trabalhador livre acreditava-se que a distribuição social dos indivíduos se dava devido às aptidões naturais de cada um. É esta *“uma das raízes nacionais da maneira dominante de pensar as diferenças entre raças e grupos e, por extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais”* (PATTO, 1995, p. 53-54).

O Brasil, um país formado por negros, índios e mestiços, presenciou tanto no período imperial como no republicano, um grande preconceito racial, que apontava para a inferioridade biológica e cultural dos povos não – brancos, justificando a dominação de algumas classes sobre outras mesmo apesar de movimentos racionalistas e de obras literárias que enalteciam o povo brasileiro. O negro era visto como pagão, bárbaro e de mentalidade infantil, enquanto o mestiço apático, sem iniciativa e desanimado, porém com facilidade para aprender, mas não o conteúdo escolar, pois este não tinha acesso a escola.

Médicos, psicólogos e professores que nesta época trabalhavam com educação formaram-se então sob influência das teorias racistas que afirmavam a superioridade da cultura européia e da raça branca.

Somente a partir de 1930, ocorre a passagem do conceito de raça ao conceito de cultura para explicar as diferenças entre grupos étnicos, o que não acaba com o preconceito. Introduzindo o conceito de cultura como “inconsciente coletivo” conclui-se que o povo brasileiro tinha um “consciente primitivo” próprio das culturas ainda na infância, justificando as desigualdades sociais entre brancos e não – brancos. Somente a partir de 1950 a posição do negro é percebida dentro de uma sociedade capitalista de classes, superando a visão racista de que cada povo teria características próprias que não poderiam ser mudadas.

Com a chegada do século XX à idéia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, livrar-se da ignorância e da opressão.

Outra idéia que perpassou a história do fracasso escolar no início do século XX foi a de que o homem do campo, “o caipira” de Monteiro Lobato, seria incapaz, inferior ao homem urbano, exatamente na época em que ocorria uma grande valorização da vida urbana. Lobato, de modo unilateral e parcial com seu olhar progressista e modernizador, desconsiderando as condições econômicas e sociais do caipira, cria um estereótipo de homem rural, o Jeca Tatu: “ingênuo, preguiçoso, desnutrido, doente, rústico, etc”. O campo educacional adotou também a crença de que as crianças vindas do campo não gostam de escola, além de se acreditar por muito tempo que a verminose seria uma das causas do fracasso escolar das camadas populares.

As reformas educacionais brasileiras da época foram influenciadas pelo movimento escolanovista, iniciado no século anterior na Europa e Estados Unidos, que concebia a escola como uma instituição que poderia levar a mudanças sociais a caminho de uma democratização. Tais reformas infelizmente não oportunizaram as camadas populares o acesso à escola, pois, ficaram restritas ao plano das idéias, não sendo colocadas em prática.

É importante salientar um aspecto da teoria escolanovista que constitui uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar: em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino.(...) (PATTO, 1995,p. 59).

A Psicologia com seus estudos sobre as diferenças individuais, e a Escola Nova passam a se preocupar em medir essas diferenças e criar escolas que considerassem tais diferenças. Foi a partir desse período que começaram a surgir explicações para o fracasso escolar das crianças pobres. Com a influência da Psicologia, o movimento escolanovista deixou de buscar uma pedagogia que aprimorasse as potencialidades da espécie para construir uma pedagogia que atendesse as “potencialidades dos educandos”, pois cada indivíduo teria uma determinada capacidade de aprender.

Nas três primeiras décadas do século XX predominou no Brasil uma “redução psicológica na explicação das dificuldades de aprendizagem escolar quanto mais as áreas da psicometria e da higiene mental se desenvolveram e se impuseram nos meios educacionais” (PATTO, 1995, p. 62). Enquanto nos Estados Unidos, a psicologia buscava mensurar e explicar o fracasso escolar,

no Brasil se desenvolvia uma psicologia experimental, em laboratórios junto às escolas normais que buscava apenas estudar a mente humana sem classificações ou intervenções.

Com o desenvolvimento da Psicologia e da Psiquiatria, a partir de 1930, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem foram diagnosticados como “anormais escolares”, seu fracasso teria causas orgânicas ou hereditárias. Foram criados testes de inteligência, adotados em todo o mundo e aplicados em crianças para medir suas aptidões. Com o passar do tempo a Psicologia passou a fazer parte da escola com o fim de identificar “superdotados” e “subdotados” oferecendo-lhes educação adequada, após a realização de uma avaliação intelectual através de testes de QI

Segundo Patto (1995), a partir da incorporação de alguns conceitos da Psicanálise, os motivos indicados como causa do fracasso escolar sofreram modificações. Passou-se a levar em consideração a influência do ambiente na formação da personalidade nos primeiros anos de vida e a dimensão afetivo-emocional na determinação de desvios de comportamento, buscou-se no ambiente sócio-familiar os motivos dos desajustamentos infantis. A “criança anormal” passou a ser denominada “criança problema”. Porém, ao lado desta classificação se tornaram necessários exames complementares de ordem médico-orgânico e neuropsicológico.

Surgiram várias estratégias para aproximar os pais da escola dos filhos, o que evidencia o preconceito social que penetra o pensamento educacional brasileiro no que diz respeito à escolarização das classes populares. *“A contribuição por eles prestada em tempo e dinheiro servirá para modificar o ambiente psicológico, segundo o qual a escola é considerada parte local do governo, isolada do povo e a ele estranha”* (PATTO, 1995, p. 105).

Somente nos anos 40 do século XIX a concepção pré-determinista foi substituída por uma concepção interacionista, porém ainda hoje flagramos pais e professores atribuindo o fracasso escolar da criança a causas físicas ou psicológicas. Essas duas concepções guardam em si a idéia de que as causas do fracasso escolar das crianças das classes populares são contraídas fora do ambiente escolar.

"(...) As maneiras dominantes de pensar a educação escolar das classes populares, das quais participaram, de uma forma ou de outra, pesquisadores, educadores e administradores, giraram em torno da crença, cada vez mais implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribuiu para a ineficiência crônica da escola (PATTO, 1995, p. 108-109).

A partir de 1970 cada vez mais as causas do fracasso escolar são buscadas no próprio aluno tendo como referência à teoria da carência cultural marcada por uma visão etnocêntrica e preconceituosa em relação aos indivíduos de classes populares desprivilegiadas que confirmava que as características do aluno e o ambiente familiar influenciavam no rendimento escolar, que a escola não considerava a realidade do aluno e que a professora não estava preparada para trabalhar com este aluno.

De acordo com Patto (1995), na década de 80 o professor continuava afirmando o mesmo que encontramos em meados da década de 70, *"o professor idealiza, mas não encontra nas salas de aula da periferia um aluno sadio, bem alimentado, com uma família organizada e atenta aos seus problemas pessoais e com prontidão para aprender"* (p.122).

O preconceito em relação aos alunos de classes desfavorecidas não é necessariamente das classes dominantes, também as camadas médias da população participam. O problema é que a escola acaba se organizando de modo a privilegiar conhecimentos e ritmos que são mais próximos da cultura da classe média.

A história do fracasso escolar levanta a tese de que as crianças das classes mais exploradas e o desencontro cultural entre as crianças, seus professores de classe média e os padrões culturais que estão embutidos no interior da escola, poderão ser as causas do fracasso escolar desses alunos.

Até mesmo alguns pais quando indagados sobre o fracasso escolar do seu filho, tentam explicar referindo-se ao "nervosismo", "falta de cabeça para estudar", "precisa tomar alguns remédios para a cabeça", etc, com isso percebe-se a versão ideológica, ou seja, os significados que cada família vai construindo estão relacionados com a hierarquia de valores; muitas famílias reproduzem rótulos que as crianças recebem na escola e o discurso proferido pela professora. Há uma interiorização dos estigmas criados pela escola que

desencadeiam um processo de desvalorização diante dos padrões e exigências feitas pela instituição.

Para Collares e Moysés (1996), o cotidiano escolar é constituído de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, ou seja, a explicação para o fracasso escolar recai sempre sobre o aluno e seus pais; ou não aprendem porque são pobres, negros, preguiçosos, pais analfabetos, etc.

Essa circunstância leva a que se estabeleça uma relação entre problemas que são na origem sociais e culturais e a idéia de que esses problemas teriam uma suposta base biológica.

O processo de transformar questões sociais em biológicas, chamado de biologização (...) Na escola entre o processo biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças da criança. Desloca-se o eixo de uma discussão política – pedagógica para causas e soluções pretencionalmente médicas, portanto inacessíveis à educação, a isto, temos chamado medicalização do ensino – aprendizagem (COLLARES & MOYSÉS, 1996, p. 27-28).

Aquino (1997) na apresentação do livro Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas, esclarece que o fracasso escolar é um problema da educação formal contemporânea que ocorre no interior da própria escola. Um problema que incide não só no Brasil, mas também na Europa, Estados Unidos e América Latina; e , não só nas escolas publicas, como também nas escolas privadas. A escola nem sempre consegue atingir seus objetivos instrucionais, fracassando em sua tarefa como instituição educacional. Entretanto quando isto ocorre, ela responsabiliza os alunos, impondo-lhes as causas do fracasso devido às diferenças individuais, apontando-os como portadores de “distúrbios de aprendizagem”, e sobre eles recaem as medidas terapêuticas ou preventivas na busca de sanar suas “dificuldades escolares”.

Para Carvalho (1997) o fracasso escolar é associado ao fracasso do aluno e constitui hoje um dos maiores obstáculos à democratização da escola pública, impedindo o acesso e permanência das camadas populares.

A culpa pelo fracasso é sempre dos alunos e seus familiares; dificilmente pensamos que aquilo que ensinamos, pode ser inadequado a quem estamos ensinando.

Seríamos capazes de percebermos que a repetência e a evasão são sim um fracasso, não exatamente do aluno, mas das instituições escolares que tem sido incapazes de lidar com os segmentos da população a que elas se destinam. Fracassamos todos nós, os que ensinam, os que são, ensinados e todos os demais integrantes desta sociedade (...) (CARVALHO, 1997, p. 24).

A escola é uma instituição onde a atividade essencial é promover, desenvolver, avaliar e julgar o desempenho intelectual dos alunos, o que ressalta as diferenças entre indivíduos e entre grupos. Segundo Oliveira (1997), a escola representa uma relação específica do sujeito com o conhecimento que se constitui em um determinado processo histórico podendo ser mais ou menos compartilhada pelos alunos e pela família.

A problemática do erro e do fracasso na escola relaciona-se, evidentemente, ao desempenho intelectual dos alunos e ao confronto entre o desempenho esperado, ou desejável, e aquele demonstrado por diversos indivíduos ou grupos (...) (OLIVEIRA, 1997, p. 46).

Para Machado (1997), professores e profissionais da saúde, reforçam o discurso de que as dificuldades no processo de escolarização são decorrentes de problemas individuais de saúde ou emocionais da própria criança, depositando a diferença no estreito espaço da normalidade / anormalidade e colaborando para a produção da exclusão e do fracasso escolar.

Segundo Aquino (1997), o discurso médico e psicológico tem exercido grande influência na patologização do fracasso escolar, propondo explicações científicas para as dificuldades no processo de aprendizagem das crianças. Os professores assumem tais concepções, num movimento de submissão à suposta cientificidade do psicólogo, psicopedagogo ou médico; especialistas em distúrbios. A escola então se apropria do discurso médico-psicológico transformando-o em discurso pedagógico ratificando então os encaminhamentos das crianças a estes especialistas. Porém essa cientificidade é uma produção extra-escolar que os professores tomam de empréstimo, pois não têm uma formação que dê conta de compreender a complexidade das causas e conseqüências que envolvem o fracasso escolar.

O fracasso do aluno é atribuído quase que somente a fatores extra-institucionais como a criança e seus distúrbios, sua família, sua classe social ou ao contexto sócio-cultural. Os discursos médicos, psicológicos e

sociológicos buscam naturalizar o fracasso como efeito intrínseco à vivência escolar.

Há que se retirar, portanto, o foco diagnóstico da figura exclusiva desse "aluno-problema", deslocando o olhar para as relações conflituosas que o circunscrevem, das quais ele é tão somente um porta-voz, ou um problematizador, se quiser (AQUINO, 1997, p. 93).

A avaliação é um outro fator que também está embutido no fracasso escolar. De acordo com André e Passos (1997), desde as primeiras séries os alunos aprendem a se comparar e classificar segundo as normas estabelecidas pela escola, e o professor, querendo ou não, acaba emitindo um valor sobre os alunos. Será que o professor está preparado para saber diferenciar os alunos e aceitar suas diferenças?

Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não há receitas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas próprias das pedagogias ativas que dependem grandemente da negociação, da improvisação, da personalidade e das iniciativas dos seus atores (ANDRÉ & PASSOS, 1997, p. 118).

Na realidade, observa-se que a escola ao invés de tornar os conteúdos mais significativos aos alunos, não leva em conta as características dos alunos como grupo social, excluindo aqueles oriundos da classe desprivilegiada.

Com isso, a avaliação seleciona, deixando em segundo plano o conhecimento crítico e criativo. A escola não se pode limitar, com a sua metodologia, a preparar os mais dotados e a segregar os menos dotados. A escola não pode continuar a ser seletiva. A sua função é garantir um apoio inestimável a todas as crianças, ou seja, a todos os futuros cidadãos.

Para Sanchez (2002) o termo "fracasso escolar", refere-se não ao fracasso das crianças, professores, mas sim ao fracasso da escola, do sistema educacional que não está capacitado para alcançar os resultados esperados.

De acordo com Arroyo (2003), o processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado como qualquer processo de produção. O produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, deficiências, e também os recursos didáticos, conteúdos, competências dos mestres. Se os materiais e os recursos forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar, caso contrário, teremos fracasso escolar.

Já para Silva, Barros, Halpern e Silva (2003), a reprovação deveria ter a finalidade de possibilitar ao aluno refazer seu aprendizado, superando assim suas possíveis dificuldades, mas sabemos que a reprovação causa a estigmatização do aluno e esta é estendida à sua família, considerada incapaz de acompanhá-lo nas atividades escolares.

Dada a ambivalência da vinculação do indivíduo com a sua categoria estigmatizada, é compreensível que ocorram oscilações no apoio, identificação e participação que tem entre seus iguais (...) (GOFFMAN, 1982, p. 47).

Para Medeiros (2003), a preocupação dos professores em relação ao fracasso escolar parece ligada a indisciplina dos alunos, ou seja, a causa por não aprenderem.

Abramowicz (2003), discute a difícil tarefa de ensinar, pois, a escola tem sido cobrada por tantas exigências como: campanhas das mais variadas, merenda, etc; professores sem apoio para trabalhar com baixos salários; enfim com tantas funções a estratégia é só uma que tudo dê errado. Quando nos deparamos com projetos prontos para serem aplicados aos alunos totalmente fora da realidade, nos perguntamos: Qual será a finalidade?

A escola está inserida numa sociedade capitalista, atravessada por muitas contradições e conflitos, sendo que a educação e política mantêm estreitas relações. A educação não é a mesma para todos, temos uma escola idealizada para as camadas mais abastadas da população (escola privada) e outra para os grupos desfavorecidos (escola pública), sendo que ambas são projetadas pela classe dominante, para atender a seus próprios interesses. As crianças que fracassam em sua maioria são provenientes das classes populares, filhos de pais com pouca ou nenhuma formação escolar.

A escola brasileira aparentemente sempre buscou em diversos momentos maneiras para dar conta dos alunos que têm fracassado durante o percurso escolar como a progressão continuada, recuperação de férias entre outros. Será que têm solucionado o problema, ou “tampamos o sol com a peneira”?

Historicamente as práticas educativas estão subordinadas aos interesses do capital, porém se acreditarmos que a educação é uma forma de intervenção no mundo seremos não apenas objetos da história, mas sujeitos no

mundo da história, da política, da cultura, para mudá-lo. Se no passado os mais pobres eram marginalizados, pois ficavam de fora da escola, hoje apesar do acesso à escola a situação não mudou muito. As crianças das classes populares continuam marginalizadas, pois a escola não consegue atender as suas necessidades e anseios.

Ao acusar os professores de não reconhecerem ou não favorecerem a aprendizagem dos alunos das camadas populares por desconhecerem sua realidade não se pode esquecer, segundo Patto (1995), que mesmos os textos científicos sobre o assunto não são capazes de mostrar a verdadeira realidade destas crianças, pois são produzidos a partir da visão da classe mais abastada tanto financeira como culturalmente sobre as classes mais desfavorecidas.

Acredito que muitas das teorias aqui mencionadas ainda influenciam o consciente e o inconsciente de nossa sociedade que se mostra preconceituosa e racista, o que se repete no interior da escola. Quantas vezes ao receber um aluno transferido as professoras e a direção já constituem um pré-conceito em relação ao mesmo pelo local de origem, pela cor da pele ou pela fisionomia, criando muitas vezes uma barreira que impossibilita estabelecer um vínculo afetivo tão importante ao processo de ensino aprendizagem. A criança se torna excluída e marginalizada pela escola e pela sociedade. Muitas vezes a escola ainda acaba por convencer a criança de que ela própria é culpada pelo fracasso escolar, pois é menos dotada, menos capaz e menos inteligente.

O fracasso escolar das crianças das camadas populares não pode ser visto apenas por um ângulo, pois é resultado de uma série de fatos que foram sendo construídos com o passar do tempo e que podem e devem ser mudados.

Para que todas as crianças consigam desenvolver seus estudos com dignidade e sucesso é preciso repensar a escola, conhecer e compreender como ela está organizada, e saber o que acontece com as crianças e professoras no interior dela; só assim as mudanças necessárias poderão ser efetivadas; sejam elas a curto, médio ou longo prazo.

CAPÍTULO II

A INCLUSÃO EM PERSPECTIVA

“Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.”

(FERREIRA & FERREIRA, 2004, p.44-45)

O impacto que a inclusão tem causado no meio escolar, nas instituições especializadas e entre os pais de alunos com e sem “deficiência” provocou o aparecimento de muitas dúvidas e distorções de compreensão sobre essa questão.

A pessoa portadora de alguma deficiência convive socialmente com sua família, porém este convívio não se estende na escola, no clube, na igreja e nas outras áreas da sociedade, porque, muitas vezes, é vista como um ser diferente.

O diferente era desconhecido e misterioso, e o desconhecido era fonte de medo. Do medo avançou-se para o preconceito e daí, à exclusão das “pessoas diferentes”. A diferença era vista como maldição, destino, marca do demônio e todo tipo de superstição.

Um breve histórico da educação especial e da discussão mais atual sobre a inclusão de pessoas “portadoras de necessidades especiais” no sistema regular de ensino se faz necessário, pois é através da constituição histórica sobre a educação dos chamados “deficientes” que poderemos ter algumas respostas e a indicação das principais correntes que defendem a

inclusão dos excluídos. Algumas leis também decretam, embora insuficientemente claras, que as mudanças em educação vão ocorrendo sem a participação direta e efetiva dos sujeitos envolvidos. Ficamos sempre na angústia de saber se as novas propostas dão conta de cumprir seus objetivos, pois, nos perdemos em meio à precariedade estrutural da escola pública atual e na mudança de mentalidades em relação à aceitação e convivência com a diferença do outro (o considerado fora do padrão de normalidade).

2.1. Breve histórico da constituição da educação especial e da inclusão escolar

Na história da educação especial, bem antes desta apresentar um caráter educativo e principalmente escolar, o atendimento às pessoas com deficiência, percorreu uma trajetória que se iniciava com a eliminação dos deficientes na Idade Média, passando pelos asilos e internatos, até chegar às escolas especiais.

Segundo Pessoti (1984), em Esparta os deficientes eram considerados como sub-humanos e era uma prática coerente com os ideais atléticos e clássicos a sua eliminação e abandono. *“Com o Cristianismo a pessoa deficiente ganhou alma, não podendo ser eliminada ou abandonada sem atentar-se contra a vontade divina. Surgiu a idéia de tolerância e aceitação caritativa enquanto encobriu-se a omissão e o desencanto de quem delegava a Deus a responsabilidade de mantê-los. O deficiente foi acolhido em conventos e igrejas onde ganhava sobrevivência em troca de pequenos serviços prestados à instituição ou a pessoa que o acolhia”.*

Em 1325, no governo de Eduardo II da Inglaterra, apareceu a primeira legislação sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes que mereciam sobreviver e mesmo obter condições confortáveis de vida, seja por ter alma, por ter bens ou direitos de herança. Nessa visão o deficiente é um eleito de Deus, expiador de culpas alheias ou um serenador da irritação divina.

De um lado o deficiente ganha abrigo, alimentação e talvez conforto em conventos e asilos; de outro enquanto cristão, é passível de alguma exigência ética ou de alguma

responsabilidade moral. Ganha a caridade e com ela escapa ao abandono, mas ganha também a "cristianidade" que lhe pode acarretar exigências éticas ou religiosas (PESSOTI, 1984).

Sendo assim, a deficiência é vista como eleição divina, maldição de Deus ou possessão diabólica, posição que foi fortemente confirmada pela hierarquia clerical.

Na Contra Reforma a rigidez ética, carregada de noção de culpa e responsabilidade pessoal, conduziu a uma marcada intolerância cuja explicação se dá numa visão pessimista do homem entendido como uma besta demoníaca quando lhe venha a faltar a razão ou a ajuda divina.

Em 1526, autoridades médicas consideraram a deficiência como um problema médico e em 1664 incorporaram uma postura organicista caracterizada por hipóteses para explicar a condição nervosa, sepultando as visões mitológicas através dos argumentos científicos. No século XVIII foram criados os asilos para os deficientes como uma forma de isentar a família e o poder público do dever de educar e criar instituições adequadas para isso. Mas essas condições somente ocorreram com o grande movimento literário e naturalista que pregava a igualdade de direitos entre os homens e o combate à artificialidade dos fins, métodos e conteúdos do ensino usual, mesmo que destinado apenas aos educandos normais.

A medicina do início do século XX iniciou a prescrição dos diversos tratamentos da deficiência mental de acordo com cada quadro: confinamento e reclusão nos hospícios ou educação especial, com estes nomes, às pessoas com deficiência de tipo vegetativa ou severa; às demais, a educação especial para proteger a sociedade e reduzir os custos públicos e das famílias dos deficientes.

No Brasil, a educação especial expandiu-se com a criação de entidades filantrópicas assistenciais e especializadas em deficiência mental, visual, auditiva e física, destinadas à população procedente das classes sociais menos favorecidas. Ao lado destas instituições, surgiram, na rede privada, clínicas e escolas dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência oriundas dos extratos sociais superiores, as quais expandiram-se na década de 60 e 70.

O atendimento na rede escolar pública era restrito aos deficientes mentais em classes especiais em escolas regulares, de modo que o atendimento nas instituições privadas e assistenciais era muito superior ao da rede pública. E hoje será que é diferente?

De acordo com Kassir (2004), a partir do início da República, a matrícula de crianças consideradas “anormais” passou a ocorrer de forma pontual em algumas classes especiais ligadas a escolas públicas, tanto que no final de 1920 existiam cerca de 15 classes especiais, sendo a maioria escolas estaduais, principalmente no Rio de Janeiro.

2.2. A legislação e a constituição das práticas educativas

A Constituição de 1937 criou a aposentadoria por invalidez. No entanto, muitos direitos até então conquistados são retirados ou omitidos na Constituição de 1946, que apenas faz breve referência à previdência social para o trabalhador que se tornar inválido.

A educação especial é um dos componentes do sistema educacional brasileiro desde a década de 60, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 – Lei 4.024/61 – já havia dedicado um capítulo à “educação dos excepcionais”, embora somente na década de 70 ela constituiu-se efetivamente como um sub-sistema educacional.

Em 1967, os “deficientes” são praticamente omitidos do texto da Constituição promulgada após o golpe militar de 64. Somente a Emenda nº 1, em seu artigo 175, 4º parágrafo, vai fazer referência à educação dos portadores de deficiência: “Lei especial sobre a assistência à maternidade, infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais”.

A aprovação da LDB de 1971 – Lei 5.692/71- introduziu modificações no atendimento aos deficientes através do Parecer 848/72 do Conselho Federal de Educação, no qual o relator solicita subsídios para a solução do problema relacionado com a educação dos excepcionais.

O Ministério de Educação e Cultura – MEC – instituiu, em 1971 um Grupo Tarefa de Educação Especial que elaborou propostas para a estruturação da educação especial brasileira com a contribuição do norte-americano James Gallagher, especialista em educação especial. Os trabalhos

deste Grupo resultaram na criação de um órgão central responsável pelo atendimento dos deficientes CENESP – Centro Nacional de Educação Especial criado em 1973 com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Novos direitos aos portadores de “deficiência” somente foram aparecer na Emenda Constitucional nº 12, em 1978, quando lhes foram assegurados a educação especial e gratuita, assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país, proibição à discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho, e possibilidade de acesso a edifícios e locais públicos.

O movimento anti-segregacionista intensificou-se nas décadas de 70 e 80 com as sucessivas reuniões de órgãos internacionais, para discutir as questões dos direitos à educação das pessoas com deficiência, resultando em diferentes documentos internacionais. Estes documentos desempenharam papel fundamental no avanço das lutas pelos direitos da pessoa com deficiência, principalmente nos países da América Latina, provocando discussões particularmente no âmbito educacional, a respeito da educação e da igualdade de oportunidades.

Em 1986 foi criada, no Brasil, a CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (órgão federal vinculado ao Gabinete Civil) tendo por objetivo coordenar as ações das diversas secretarias e instituições relativas à pessoa portadora de deficiência, visando harmonizar programas, potencializar recursos e maximizar resultados.

A Constituição de 1988 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Na educação registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, entre eles os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei 7853/89 reafirmou a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino e definiu como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau,

público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (Lei nº 7853,1989).

No decreto – lei que regulamentou a lei, dez anos após (nº 3298, 1999), definiu-se que as escolas públicas ou privadas devem oferecer “programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem estar do educando” (decreto – lei nº 3298, 1999).

A Declaração de Salamanca é um documento resultante da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada de 07 a 10 de junho de 1994 em Salamanca, Espanha. Trouxe em sua redação e elaboração as influências advindas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1984, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990 e das Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência. Traz consigo princípios e planos de ação com relação à escola inclusiva, à educação especial e educandos com necessidades especiais.

Neste documento são propostos alguns dos princípios básicos e planos de ação, que servem de suporte para que os países desenvolvam a proposta de inclusão escolar em suas respectivas escolas e comunidades. Está dividido em quatro itens e seus respectivos subitens, sendo eles: Sobre princípios, política e prática em educação especial; Estrutura de ação em educação especial; Linhas de ação em nível nacional e Orientações para ações em nível nacional e orientações para ações em níveis regionais e internacionais.

Dentre os princípios da escola inclusiva, defendidos pela Declaração de Salamanca encontramos a defesa da educação para todos. Todas as crianças, independente de qualquer característica que possam apresentar, devem ter o acesso à escola garantido.

A escola deve mudar a sua postura frente às crianças que por ela vem sendo marginalizadas e a toda criança deve ser dado o direito fundamental à educação.

A fim de garantir a educação para todos, o documento explicita qual deveria ser a postura da escola em relação a este objetivo, assim colocado no item: “Estrutura de ação em educação especial”:

O principio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LDB, datada de 20 de dezembro de 1996 - traz considerações em relação a uma proposta de educação inclusiva e de educação especial. Apresenta, em sua redação, algumas das propostas e princípios contidos na Declaração de Salamanca, lembrando que este é o primeiro documento a oficializar os princípios referentes à inclusão escolar, os quais passam pela defesa da educação para todos, pelo uso da terminologia necessidades educativas especiais para se referir aos alunos deficientes ou com problemas de aprendizagem, por reflexões e questionamentos acerca do papel da educação especial, bem como por planos de ação para que estes princípios possam se efetivar.

O primeiro ponto destacado é o fato de que a LDB adota a terminologia de educandos com necessidades educativas especiais, ao invés dos termos criança deficiente ou criança excepcional.

O conceito “educandos com necessidades educacionais especiais”, pelo art. 5º da resolução nº 02/2001, considera os alunos que durante o processo educacional possam apresentar:

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II- crianças com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de

diferentes formas de linguagens; III- altas habilidades/superdotação e grande facilidade de aprendizagem (KASSAR, 2004 p. 54).

Discute-se a possibilidade da mudança de terminologia ser uma forma que possa agir no sentido de colocar fim às práticas de segregação.

(...) Antes de serem especiais eles são alunos, e que suas necessidades só são especiais porque alguém assim as considera; as necessidades desses indivíduos são, antes de tudo, expressão de práticas sócias concretas (CARNEIRO, 2003, p. 129).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 diz que é responsabilidade do poder público, matrícula preferencial na rede regular de ensino e apoios especializados necessários.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004) recentemente, no contexto das reformas relacionadas à educação básica, foram publicadas as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional através da resolução CNE/CEB nº 02/2001. Esta resolução define que o atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica e, também, as escolas podem criar, “extraordinariamente”, classes especiais, com organização fundamentada nas diretrizes curriculares para a Educação Básica.

2.3. A questão do discurso

Todos aqueles que são atuantes no campo educativo precisam ter a clareza de que a mudança dos termos discursivos não indica alterações necessariamente significativas na prática social caso esta mudança não seja acompanhada pela materialização de uma diferente forma de concepção e de atuação dos sujeitos envolvidos.

O discurso é uma das formas pelas quais nos constituímos e nos relacionamos com o mundo. As palavras que usamos em nosso cotidiano veiculam as concepções que temos e a forma como concebemos a realidade. Portanto, usar uma determinada palavra e não outra significa posicionar-se segundo determinados princípios e excluir outros.

Assim, quando falamos em mudanças de termos no campo educativo significa que a forma de conceber mudou. Porém, apenas dizer esse novo termo nem sempre indica um novo posicionamento ou olhar sobre aquilo a que se refere, pois as práticas podem continuar as mesmas camufladas por uma nova forma de referência. Por exemplo: o uso do conceito de “necessidades educacionais especiais” sem valorizar a distinção de tipos ou graus de dificuldades pode levar a posturas pedagógicas generalizantes, criando barreiras ao pleno desenvolvimento das crianças envolvidas no processo educativo.

De acordo com Laplane (2004), afirmar que a inclusão representa a única e a melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, evidencia um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Mas em certo momento o discurso se contradiz, visto que a realidade brasileira, caracteriza-se por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes e docentes cuja formação deixa a desejar. Diante disso, os alunos se tornam incluídos ou excluídos?

Ao examinarmos a legislação e outros documentos políticos, o contexto esperado seria de um acesso ampliado dos alunos com deficiência a uma escola básica mais aberta para acolhê-los e mais habilitada. Contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, observa-se que o que se faz é resultado do embate de várias forças sociais e econômicas marcado por contradições.

Nessa política, em alguns momentos prevalece a questão quantitativa de atendimento compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional.

Segundo Ferreira & Ferreira (2004), pesquisas educacionais sobre o que acontece com estes alunos incluídos nas escolas regulares revelam que, muitos dependem de suas famílias para conseguirem criar condições necessárias de apoio à educação escolar, sendo muito comum viverem situações em sala de aula insuficiente ou precária.

O Plano Nacional de Educação (PNE), revela um diagnóstico aprovado em 2001, onde a área de educação especial é bastante carente em termos de

vagas, recursos e opções de atendimento. Com a municipalização do ensino fundamental, os dados evidenciam que a matrícula em educação especial nas redes municipais teve um aumento significativo.

Ferreira & Ferreira (2004) nos apontam como um fator importante a existência de um projeto pedagógico próprio para favorecer a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, mas o que se percebe, é que este projeto é mais uma peça burocrática, construída pela força da lei *“num sistema educacional que não desenvolveu autonomia pedagógica nem autonomia administrativa, por efeito de políticas centralizadoras que, portanto não capacitou os educadores na elaboração de projetos, nem na utilização destes ao administrar o processo educacional.”* (p.32)

O projeto ideal seria constituído por formas de gestão democrática da escola, por uma política de mudança da cultura administrativa, relacionadas a uma formação e desenvolvimento profissional dos educadores para esta nova realidade, o que implica em recursos de toda natureza, humanos, materiais e econômicos.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), os aspectos inter-relacionados sobre a inclusão vão tirando a inocência de que este é um processo fácil, como também acreditar que as mudanças na legislação da educação se dão uma vez que foram instituídas em forma de lei.

Nas discussões atuais, uma diversidade de questões se levanta quando vamos falar sobre a inclusão dos portadores de necessidades especiais na escola regular. Pareceram-nos relevantes algumas destas questões que se apresentam como centrais e polêmicas no debate atual: o preconceito que vive em nossa sociedade esse novo alunado da escola regular; o debate sobre a exclusão social, que evidencia a necessidade de uma sociedade para todos; a integração ou inclusão, o esclarecimento sobre os termos que podem ser encontrados como sinônimos, mas que denotam atitudes diferenciadas; educação especial e inclusão, duas maneiras de ensinar que coexistem em nosso sistema de ensino; o desafio da escola regular, que deve se preparar para atender às necessidades dos educandos com necessidades especiais e o que ocorre; a formação e a atuação dos professores, estão eles preparados para receber esses alunos?

Com a inclusão, portanto, alunos considerados “normais” passam a conviver com aqueles portadores de necessidades especiais. Essa convivência deve dar-se no mesmo ambiente, com iguais oportunidades de participação e acesso ao conhecimento.

A escola inclusiva hoje é organizada de forma que os serviços especiais devem ser oferecidos a todos os alunos que durante o processo educacional apresentarem necessidades educacionais especiais. Mas como ter certeza de que não haverá uma identificação das crianças que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem”, sem uma causa orgânica identificada, com aquelas em “atraso considerável quanto à idade regular de matrícula”?

Segundo Kassar (2004), muitos casos de crianças identificadas como portadoras de necessidades educativas especiais não se tratavam de “aprendizagem”, mas sim de “ensinagem”. O encaminhamento dessas crianças a serviços especializados colabora com a idéia de que a escola pública está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, quando na verdade, continuam a ser atendidas crianças vítimas do “fracasso escolar”.

O desafio que se apresenta é a construção de uma escola que favoreça a mesma qualidade, igualdade de oportunidades, sem demagogia, sem paternalismo e com responsabilidade.

Portanto, dar oportunidades iguais nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento. A escola deve ter por objetivo possibilitar o mesmo acesso, o que não significa oferecer sempre os mesmos meios (KASSAR, 2004, p. 61).

Laplane (2004) diz que a educação moderna define seus objetivos em termos de competências a serem adquiridas pelos alunos. A melhor escola é aquela que oferece variedades de competências e habilidades exigidas por um mercado de trabalho exigente e competitivo. Durante o processo de educação formal há a realização de um percurso onde uma parte dos alunos é promovida, outra é marginalizada e outra parte é excluída.

A forma como está sendo realizada a inserção do aluno na classe regular é preocupante, visto que são limitadas as adaptações efetuadas, subestimando o aprendiz e configurando condições excludentes dentro da própria sala de aula.

De acordo com Laplane (2004) a idéia de incluir vai muito além de como o sistema educacional acolhe e distribui os alunos durante o processo de escolarização, pois abrange também a seleção das formas de sociabilidade disponíveis para os sujeitos.

Segundo Góes (2004) *“para uma educação especial, mesmo (ou sobretudo) na inclusão, são indispensáveis projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes”*(p. 74), mas vimos que os caminhos e os recursos especiais estão ausentes e as expectativas docentes continuam rebaixadas, e as metas educacionais se empobrecem na direção oposta ao que deveria ser propiciado. “Nas circunstâncias em que se propicia um ensino indiferenciado, não há como explorar a plasticidade do funcionamento humano, no caso das necessidades especiais.”

Sem alteração do currículo, metodologias e estabelecimento de esquemas de suporte ao professor, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos diferentes.

Góes (2004) afirma que visto as dificuldades, muitas escolas na intenção de construir condições para melhorar a inserção do aluno nas salas regulares, fazem contatos com escolas especiais para manter o aluno em dois espaços, como suporte para o professor da classe regular. Também se relacionam com serviços de outros setores como fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia, fazendo com que a escola desloque parte de suas funções educativas para esses setores.

Na escola, a criança vive uma rotina de atividades variadas interagindo com adultos e com outras crianças e com eles constrói no grupo seus valores e crenças. Na escola especial, a criança é retirada da rotina para o atendimento clínico, e as atividades escolares são colocadas em segundo plano, o que não colabora para a socialização da criança (MONTEIRO, 2004).

Os projetos pedagógicos não são afetados, e cabe ao professor pesquisar as possibilidades de ajuste, de maior ou menor conseqüência, porém o professor não tem tido experiências formativas ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico. E o sistema público tem realmente colaborado?

(...) a inclusão implica compromisso do sistema público com os alunos atendidos e que os encaminhamentos de ação não devem ser homogêneos. As transições devem ser examinadas sem a ilusão de modelos ideais, mas, pelo menos, com o anseio de mudanças desejáveis para a superação das condições insatisfatórias atuais(...) (GÓES, 2004, p. 80).

A LDB traz na sua nova redação a preocupação em garantir a construção de escolas inclusivas na realidade brasileira.

A mudança de terminologia, o reconhecimento de que as crianças com necessidades educativas especiais devem receber ensino junto com as demais crianças no ensino regular podem ser considerados avanços no sentido de se conquistar uma educação para todos.

No entanto, percebemos que as propostas de mudanças não levam em consideração a realidade pela qual estamos passando. Ainda temos professores que não acreditam na proposta de educação inclusiva, não sabem como lidar com estas questões; temos pais que não aceitam que seus filhos sejam postos junto com outras crianças. Além disso, não podemos desconsiderar o fato de que vivemos em um período onde a privatização da educação vem se efetivando ferozmente, acabando por tirar do Estado a responsabilidade de garantir a educação para todos.

Para atuar numa unidade escolar, hoje, é necessário que o educador possua uma significativa capacidade para entender a instituição, sua posição no sistema, sua inserção nas dimensões culturais dos alunos, e principalmente que saiba olhar para o aluno como se constituindo nestas relações.

Não acredito que a educação vai resolver os problemas do mundo, mas certamente sem ela é impossível resolvê-los. A educação hoje é um direito do homem, construção e conquista humana, e deve levar à efetivação de uma vida com qualidade para todos.

Com a generalização indevida, a ineficiência assume caráter dominante. O indivíduo é excluído porque é visto como um todo, ou seja, acredita-se que sua deficiência afete todo seu ser. Deste modo, percebe-se apenas a deficiência e exclui-se qualquer capacidade que o indivíduo possa ter.

Uma educação que não foi pensada "para todos" mas sim construída obedecendo a hierarquias e normas estabelecidas na sociedade, não tem a finalidade de dar a todos as mesmas oportunidades. A competitividade, a individualidade não são os princípios educativos mais indicados para uma escola que pretende incluir a todos. Contudo são princípios que têm pautado muitas práticas na nossa sociedade ocidental capitalista.

Pessoas que carregam as marcas de terem sido excluídas e que agora têm que se adaptar ao modelo de educação vigente nas escolas. Ou seja, muda-se o termo; argumenta-se sobre a importância da inclusão, sobre o sentido que deveria predominar – a escola acolhe a todos – mas efetivamente as condições não mudam.

A educação inclusiva deve significar uma preocupação constante em proporcionar oportunidades adequadas a cada aluno. O aluno deve: ser aceito; ter recursos que possibilitem sua aprendizagem sem discriminação e sem humilhação; ser valorado por aquilo que é capaz de fazer e a escola deve adequar as chances de sucesso, as dificuldades e exigir o conhecimento daquilo que cada um é capaz de dar e não avaliar esse aluno de acordo com o parâmetro estipulado para a maioria.

Como professores, é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor, idade, tipo de necessidade especial e qualquer outra condição pessoal.

CAPÍTULO III

APRENDIZAGEM VERSUS DISTÚRBIOS DA APRENDIZAGEM

“(...) essa divisão dos distúrbios de aprendizagem é arbitrária, levando em conta apenas à facilidade de compreensão dos alunos, pois é impossível separar completamente inteligência de emoções, problemas sócio-econômicos de problemas educacionais, e assim por diante. Isso porque o ser humano é uma unidade indivisível, onde todos os sistemas estão inter-relacionados e são interdependentes”.

(DROUET, 2003, p.4)

No contexto do debate da inclusão é importante pensar na aprendizagem como um processo que afeta o ser humano como um todo e, nessa perspectiva, discutir a questão dos chamados “distúrbios da aprendizagem” em sala de aula porque, muitas vezes, entende-se que são eles os responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos.

Ao falarmos sobre distúrbios da aprendizagem, é preciso fazer uma reflexão sobre os termos: aprendizagem e distúrbio.

Aprendizagem vem da palavra latina “Apprehendere”, que significa “a ação ou ato de tomar conhecimento, fixar na memória ou tomar experiência” (LELLO UNIVERSAL, 1974, p. 92 apud, CIASCA, 1990, p. 2).

Esta definição entende a aprendizagem como uma aquisição, que nos seres humanos se processa através de “uma seqüência de modificações evolutivas e constantes, produzindo uma mudança real e observável no comportamento” (POPPOVIC, 1981, p. 85, apud CIASCA, 1990, p. 2).

Portanto, aprender, conforme a definição indica, significa uma aquisição, que nos seres humanos se processa através de uma seqüência de modificações evolutivas, produzindo uma mudança real no comportamento. Essas modificações ocorrem de forma abrangente em todos os indivíduos, envolvendo respostas internas e externas do organismo dentro de uma realidade física e funcional, onde todo o “ser humano assimila a partir do ambiente em que se encontra, transforma essas informações a processos

internos e usa as informações para tomar decisões, agir, lidar com objetos, interagir com outras pessoas, inventar, criar e descobrir” (PFROMM, 1987, p. 23 apud, CIASCA, 1990, p.2).

Percebe-se que esta definição é bastante restrita e tem limites, afinal, quando nosso aluno aprendeu determinado conteúdo, por exemplo, nós professores notamos mudanças comportamentais observáveis?

Para Piaget apud Castorina (1998), os processos de desenvolvimento são independentes da aprendizagem, no sentido de que esta não influi no curso do primeiro. Os processos de desenvolvimento são condições prévias para a realização de um aprendizado, porém não são alterados por ele.

Piaget (1987) diz que o desenvolvimento intelectual é um processo contínuo e progressivo que se dá através da contínua interação entre o sujeito e o mundo externo.

Essa interação entre o sujeito e o meio em que vive possibilita a construção do conhecimento. Essa construção depende das estruturas que o sujeito possui e utiliza para conhecer e se adaptar ao mundo, conhecer não é somente explicar; e não é somente viver: conhecer é algo que se dá a partir da vivência, ou seja, da ação sobre o objeto do conhecimento, para que este objeto seja imerso em um sistema de relações.

Segundo Piaget (1987), a construção do conhecimento resulta da interação entre o sujeito e o meio e implica dois processos fundamentais: o processo de assimilação e o processo de acomodação, sendo que a assimilação corresponde à incorporação de um elemento exterior a um esquema sensorio-motor ou estrutura do sujeito e a acomodação consiste na modificação do esquema ou de uma estrutura, em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

Tais processos terminam em equilibrações que tendem à conservação das estruturas e que também produzem modificações, pois após o desequilíbrio entre os processos de acomodação e assimilação estabelece-se um novo estado de equilíbrio entre esses processos, porém qualitativamente superior ou mais complexo em relação ao estado de equilíbrio anterior.

Portanto, é através do processo de equilibração, desencadeado pela interação do sujeito com o meio que o desenvolvimento intelectual ou a construção do conhecimento ocorre.

O processo de equilibração e, conseqüentemente, o processo de desenvolvimento intelectual se dá desde o nascimento do indivíduo e cessa, somente, com o advento de sua morte.

Piaget divide o desenvolvimento intelectual em quatro grandes estágios: *sensório-motor*, que se inicia no nascimento e se finaliza com a aquisição da linguagem, por volta dos dois anos de idade; o *período pré-operatório*, que se inicia com o aparecimento da função simbólica, aproximadamente aos dois anos de idade e termina por volta dos sete anos de idade; o *período operatório-concreto*, que se inicia por volta dos sete/oito anos de idade e termina, aproximadamente, aos onze/doze anos de idade, o pensamento intuitivo característico do período precedente dá lugar às operações lógicas e o *período operatório-formal*, inicia-se por volta dos onze ou doze anos de idade e apresenta como diferença principal em relação ao período anterior, a capacidade do pensamento de resolver qualquer tipo de problema e não somente aos problemas ligados com a experiência direta do sujeito sobre o objeto.

Uma outra visão é apresentada por Vygotsky (apud Werner, 1997). Para o autor, o desenvolvimento humano, embora dependa de condições biológicas, é fundamentalmente cultural, pois se constitui nas relações sociais que o sujeito vivencia. Desse modo o papel do outro é fortemente marcado nessa interpretação da formação do indivíduo.

Vygotsky (apud García, 1998) diz que a aprendizagem supõe um diálogo, uma comunicação aprendiz-mestre, em igualdade e respeito, em processos de mediação instrumental e semiótica, atuando o professor na zona de desenvolvimento proximal² de forma dinâmica e motivantes em que se repetem as tarefas e se possibilita a aprendizagem. Para ele os processos de

² Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes, que constituem um cultural do desenvolvimento.

Werner (1997) sintetiza a concepção de Vygotsky sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, introduzindo as questões:

- aquilo que a criança realiza num dado momento com o auxílio de pessoas mais experientes realizará num outro, sozinha;
- o processo de desenvolvimento não é coincidente com o processo de aprendizagem, mas mantém com este uma relação de interdependência; o desenvolvimento possibilita as experiências de aprendizagem e estas, por sua vez, repercutem sobre o desenvolvimento, elevando os níveis de funcionamento do sujeito; é através da aprendizagem (significativa e não mecânica) que resulta o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas e culturalmente organizadas (WERNER, 1997, p. 43-44).

A partir das visões de Piaget e Vygotsky, compreende-se a aprendizagem como um processo ativo, no qual o aluno constrói seus conhecimentos e no qual o professor deve ser capaz de facilitar a aprendizagem cada vez mais autônoma do aluno por intermédio da construção conjunta de significados. Salientamos também, que embora os autores tenham alguns pontos de proximidade, as suas visões da relação entre desenvolvimento e aprendizagem são radicalmente diferentes. Para Piaget, o desenvolvimento antecede à aprendizagem enquanto que para Vygotsky, a aprendizagem prepara e provoca o desenvolvimento.

A palavra distúrbio vem do radical (turbare) e do prefixo (dis) e significa “alteração na ordem natural, podendo ser identificada com sentido anormal e patológico”.

E a expressão distúrbios de aprendizagem? É bastante clara. Refere-se a uma “anormalidade patológica por alteração na ordem natural da aprendizagem”, ou seja, obviamente localizada em quem aprende (MOYSÉS E COLLARES, 1992, p. 31).

A partir da visão destas autoras sobre “distúrbio”, vemos que não é possível ter certeza do modo em que fatores externos possam ter interferido no processo ensino-aprendizagem de uma criança. O conceito refere-se à existência de um problema individual e orgânico. As duas autoras em seus estudos mostram justamente que muitos casos de crianças com problemas escolares acabam sendo considerados como “distúrbios” ou “doenças”. Essas crianças são muitas vezes encaminhadas para diferentes tratamentos, como se

tivessem uma disfunção orgânica, mas na maioria das vezes, não há nada que comprove tal disfunção.

A polêmica surge com a extensão do uso deste termo às crianças que devido à sua origem sócio-econômica pouco privilegiada, não possuem na sua bagagem as experiências que a escola requer (contato com a escrita, raciocínio abstrato, etc.) e acabam sendo confundidas com as que realmente necessitam de tratamento. Para as autoras não existe possibilidade de diagnóstico, sem análise do “todo”, da “vivência da criança”. Em suas pesquisas ressaltam essa posição, referindo-se nos “distúrbios” e “dificuldades”, disfarçam-se a biologização da Educação e do Fracasso Escolar, freqüentes nas instituições escolares. Esse processo é atribuído pelas autoras à necessidade de a escola justificar a exclusão do aluno que não aprende. A busca de um diagnóstico que justifique o baixo rendimento do aluno obedece, muitas vezes, à procura de isenção da responsabilidade de ensinar.

As crianças assim diagnosticadas passam a ser consideradas, de certo modo, como “anormais” e estão sujeitas aos mais variados tipos de encaminhamentos que abrangem, desde escolas de educação especial, inclusão na escola comum e atendimento especializado com neurologistas, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, entre outros.

*A biologização – e conseqüente patologização – da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida. E os **distúrbios de aprendizagem** são uma das formas de expressão mais em moda, na atualidade, dessa biologização da educação e, mais especificamente, do fracasso escolar (MOYSÉS E COLLARES, 1992, p. 32).*

Moysés e Collares (1992) dizem que é preciso clarear um ponto: os distúrbios de aprendizagem são uma construção do pensamento médico, surgem como entidades nosológicas e persistem assim até hoje, como “doenças” neurológicas.

Nesta perspectiva vimos a dificuldade da escola em se organizar e agenciar os meios que permitam oferecer um ensino melhor para todos, o que resulta na culpabilização do aluno.

Mesmo quando a escola se propõe a atender a demanda por educação, não é necessariamente pautada pela qualidade. Há necessidade de acolher a todos, mas dignamente, oferecendo recursos para aprendizagem de todos, mesmo dos diferentes; pois se o atendimento se restringe ao oferecimento de vagas, as crianças desistem facilmente, por não conseguirem suportar a discriminação, por não se adaptarem como as outras às normas e padrões previamente estabelecidos.

As autoras ainda dizem que a saúde incorpora a educação aplicando-lhe seu raciocínio clínico tradicional, buscando soluções médicas para o problema educacional, geralmente centralizando as dificuldades na própria criança e explicando seu fracasso por intermédio de alguma doença. Essa tendência é conhecida como “medicalização” do fracasso escolar. Medicalização porque, muitas vezes, o médico justifica o fracasso escolar da criança, centrando nela a causa do problema e contribuindo para isentar de responsabilidade a instituição escolar e o sistema social.

Drouet (2003), diz que o professor de ensino fundamental não tem a formação necessária para diagnosticar graves distúrbios de aprendizagem. Através da observação, ele poderá detectar diferenças ou falhas nos desempenhos de seus alunos, como: dificuldade de movimento para executar tarefas que os outros realizam com facilidade; problemas de fala; superexcitação ou então desânimo, distração, ou dificuldade em aprender a ler e a escrever até o final do ano letivo etc.

Para Drouet (2003), todos os distúrbios, da fala, da audição, emocionais, do comportamento etc, têm sua origem em causas diversas, porém todos eles se constituem em obstáculo à aprendizagem, prejudicando-a ou mesmo impedindo-a. São, portanto, problemas dentro do processo de ensino-aprendizagem. Ao médico, ao psiquiatra, ao psicólogo ou ao terapeuta, interessam as causas desses distúrbios, sua origem, seus sintomas e, se possível, seu tratamento. O educador se preocupa com a aprendizagem.

O autor, como vemos, representa a corrente de pensamento que autoras como Collares e Moysés criticam, já que entende os problemas de aprendizagem enquanto distúrbios que dizem respeito à própria criança e não como manifestações relacionadas aos modos de ensinar, por exemplo.

Será que os distúrbios são realmente um obstáculo à aprendizagem?
Será que o aluno não aprende nada na interação com os demais alunos?

Coll, Palacios e Marchesi (1995) dizem que em muitas ocasiões, o fator mais determinante é o conhecimento ou a prática educacional com estes alunos. *“Os professores que valorizam sobretudo o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos acadêmicos têm mais dificuldades em aceitar os alunos que não vão progredir com um ritmo normal nesta dimensão”* (p.20).

A concepção que o professor tem das causas dos problemas de aprendizagem destes alunos constitui um elemento importante, que expressa sua atitude e influi em sua prática docente.

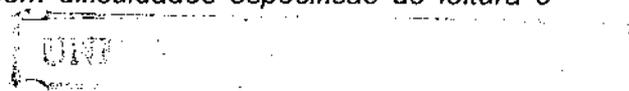
Sabermos que existem várias condições que afetam a aprendizagem e constituem distúrbios como: a deficiência mental e os transtornos generalizados do desenvolvimento, os transtornos de aprendizagem não-verbal, transtornos do desenvolvimento da articulação, transtornos do desenvolvimento na linguagem do tipo expressivo, transtornos do desenvolvimento na linguagem do tipo receptivo (compreensão), acalculia, discalculia entre outros, mas neste capítulo vamos analisar os distúrbios que se dizem mais “encontrados” na sala de aula, a dislexia; a disfunção cerebral mínima (DCM) e os distúrbios de déficit de atenção e hiperatividade (DDAH).

3.1. A Dislexia

A dislexia é tratada pelos autores a partir de diferentes visões. A seguir analisaremos algumas delas.

Para Drouet (2003), entende-se por dislexia específica ou dislexia de evolução um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal, geralmente hereditária, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende do leve sintoma ao sintoma grave. A dislexia é freqüentemente acompanhada de transtornos na aprendizagem da escrita, ortografia, redação e gramática, também percebe-se que a dislexia afeta mais os meninos do que as meninas.

(...) o termo dislexia se refere a um distúrbio de aprendizagem que atinge crianças com dificuldades específicas de leitura e



escrita. Essas crianças são incapazes de ler com a mesma facilidade que seus colegas da mesma idade, embora possuam inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais perfeitos, estejam em estado emocional considerado normal, tenham motivação normal e instrução adequada (DROUET, 2003, p. 137).

Na dislexia em geral, a dificuldade de leitura persiste até a idade adulta. A dificuldade de ortografia geralmente acompanha a de leitura, o que se compreende por serem habilidades relacionadas. Já a dificuldade de leitura pode aparecer em qualquer idade, apesar de quase todas as pesquisas existentes terem sido feitas em crianças.

Sabemos que a leitura não “anda” junto com a escrita, portanto muitas vezes é prematuro dizer que o aluno é disléxico, somente por apresentar algumas dificuldades de ortografia, por exemplo.

Leitura e escrita são funções sociais que são adquiridas na prática, ou seja, se a criança está “distante”, desse objeto cultural, se ele não faz parte do cotidiano da sua comunidade, por exemplo, ela não vai se interessar em aprender a ler e escrever. Parece prematuro dizer que a dislexia é hereditária ou adquirida. Existem sintomas que são mais leves e outros mais severos? Parece que qualquer dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita cabe na dislexia.

Drouet (2003), diz que o disléxico tem geralmente a seguinte história de vida: ter um parente próximo com a mesma deficiência de linguagem; nascer de um parto difícil, onde possam ter ocorrido anoxia, prematuridade, hiper maturidade; atraso na aquisição da linguagem; atraso para andar e problemas de dominância lateral, portanto o diagnóstico tem que ser bem estudado e detalhado para tal confirmação.

Outro autor que também fala deste distúrbio é Pennington (1997), que em resumo de seus estudos dos processos cognitivos e lingüísticos em dislexia tem afirmado que o sintoma primário é um déficit na codificação fonológica da linguagem escrita e que o déficit primário subjacente a este sintoma primário é um déficit nas habilidades de segmentação de fonemas.

Sisto (2001) apud Bazi (2003), afirma que a escrita, ao contrário da leitura, requer a translação dos sons da fala (unidades auditivas) em

equivalentes viso-simbólicos (unidades visuais), isto é, as letras, convertendo pensamentos, sentimentos e idéias em símbolos gráficos. Dessa forma, a escrita de nossa língua é entendida como pouco transparente e apresenta algumas irregularidades não previsíveis a partir das regras de conversão grafema-fonema.

A escrita, para esse autor, é fruto de uma aquisição e só é possível a partir de um certo grau de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo. A capacidade escrita evolui com a idade, acelerando-se, tornando-se firme, perdendo progressivamente a falta de habilidades iniciais.

Moysés e Collares (1992) afirmam que é compreensível que a omissão de letras, por exemplo, seja mais freqüente durante o processo de aquisição/domínio da linguagem escrita. *“Se admitir que nesse processo a criança está adquirindo letras, não se pode falar em “erros por supressão de letras”, um dos mais difundidos “sinais” da dislexia” (p.43).*

As autoras ainda afirmam que os déficits/erros de percepção constituem outro ponto bastante citado quando se fala em dislexia, com muitos autores “provando” sua existência, caracterizando-os como “o problema de base”. Entretanto, esses autores não consideram que é impossível, por meio de testes ou qualquer outro método, avaliar exclusivamente a percepção.

A dislexia normalmente não é diagnosticada até a idade escolar, freqüentemente não antes do final da primeira série. Contudo, está se tornando claro para alguns autores que precursores da dislexia estão presentes antes da idade escolar. Será?

Pennington (1997) nos diz que além dos problemas de aprendizagem, freqüentemente acham-se incluídos entre seus problemas: dificuldade para seguir ordens, redução na fala, dificuldade para expressar-se e, muitas vezes, para relacionar-se com seus pares.

Para concluir, os sintomas-chave na dislexia para Pennington (1997) são dificuldades para ler e soletrar freqüentemente; com desempenho em matemática relativamente melhor. É importante verificar a leitura da criança em voz alta e a aprendizagem fônica; aspectos da leitura nos quais a maioria dos disléxicos apresentam problemas.

A indicação inicial para esses autores, pode ocorrer não pelos sintomas cognitivos, mas pelos físicos ou emocionais como ansiedade ou depressão, resistir em ir à escola, dores de cabeça e problemas estomacais. É importante verificar se estes sintomas ocorrem sempre ou só nos dias escolares. Mesmo que ocorram sempre, a causa principal pode ser a dislexia devido a fracassos decorrentes da experiência disléxica. Cabe aqui o questionamento a respeito dessa última afirmação: nessa vida agitada que se tornou comum para a maioria das pessoas, quantos de nós temos esses sintomas presentes e nem por isso somos disléxicos.

Para Pennington (1997), o tratamento da criança disléxica é muito importante: a criança deve receber uma tutoria individual, enfocando a leitura baseada na fonética, para os disléxicos mais novos, esta intervenção pode precisar também treinar habilidades de linguagem diversas.

A intervenção na dislexia segundo Pennington (1997) deve:

Visar diretamente aos processos deficientes de reconhecimento da palavra e assim deve proceder para atingir sua causa principal, que é uma deficiência na codificação fonológica. Embora as abordagens da linguagem total na leitura possam funcionar bem em jovens que não são disléxicos, que aprendem a codificação fonológica independentemente do currículo particular a que tenham sido expostos, tal enfoque não ajuda os jovens disléxicos. Os disléxicos precisam de instrução muito mais sustentada e sistemática em codificação fonológica (PENNINGTON, 1997, p. 80).

Os disléxicos mais velhos podem precisar de ajuda por meio de estratégias de compreensão de leitura e de habilidades de estudo. Mesmo com tratamento, é provável que lerão mais lentamente, em comparação com não-disléxicos da mesma idade, precisando dispor de mais tempo para a leitura.

De acordo com Pennington (1997), as compensações que podem ser fornecidas aos disléxicos severos pela escola, incluem acréscimos no tempo dado para os testes escritos, assinalar mas não baixar nota quando há erros de soletração, dispensa de aprendizado de língua estrangeira e exames orais. Os professores devem ser informados sobre o problema, para evitar que as crianças disléxicas sejam rotuladas como “preguiçosas”, ou outros nomes. Mas nem todos os professores são informados adequadamente sobre esses alunos,

muitas vezes o professor do ano anterior diz “aquele aluno não têm jeito não, deixa de lado!”

Os pais também têm papel importante no tratamento de seus filhos disléxicos, defendendo, facilitando intervenções apropriadas e fontes de apoio emocional, e que estejam atentos a possíveis problemas de auto-estima e depressão.

A participação e colaboração dos pais no processo educacional dos alunos com necessidades especiais é um fator primordial para favorecer seu desenvolvimento. (...) A participação dos pais não acaba. Logicamente, na decisão sobre a escolarização. A colaboração com os professores para que seu filho progrida na consecução dos objetivos propostos e a coordenação nas atividades, atitudes e normas presentes no lar e no colégio, serão fatores com uma grande repercussão na educação destes alunos. Esta colaboração pode ser favoravelmente reforçada, se os pais puderem também contribuir com a organização de atividades para os alunos (COLL, PALACIOS E MARCHESI, 1995, p. 22).

Mas, infelizmente não são todas as escolas que estão de portas abertas para a participação dos pais.

É importante para os disléxicos e seus pais saberem que a dislexia não exclui o talento ou o sucesso.

Drouet (2003) também nos fala que: “*Através de técnicas terapêuticas, a maioria dos disléxicos pode chegar a ler e até a estudar. Para isso, porém, deverá se esforçar muito (...)*” (p.140).

Para Drouet (2003), o tratamento se reduz a uma atenção individualizada que proporcione à criança um contato mais intenso com a leitura e a escrita. A ênfase na codificação fonológica e nas relações fonema-grafema não é privativa do tratamento do disléxico; muitos professores já trabalham nessa linha.

Para Drouet (2003) e Pennington (1997), a dislexia atinge crianças com dificuldades específicas de leitura e escrita; com dificuldades para ler e soletrar freqüentemente, e ela pode ser hereditária ou genética. Além dos problemas de aprendizagem, as crianças com o distúrbio possuem dificuldades para seguir ordens e redução na fala dentre outros, ou seja, o problema está centrado somente na criança e sua patologia, isentando a escola de qualquer responsabilidade.

Moysés e Collares (1992) sugerem que o tratamento da questão deve-se iniciar pelo resgate da função social da escrita, e deve-se permitir que a criança tome contato com os diversos aspectos que esse objeto de conhecimento envolve, o que não afasta a criança da posição de aprendiz, nem a qualifica como patológica. No geral é necessária imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É necessário entender que não se trata da aprendizagem de um código de transcrição, mas sim da construção de um sistema de representação. A biologização da aprendizagem subterfugia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida. E os distúrbios de aprendizagem são uma das formas de expressão mais em moda, na atualidade, dessa biologização da educação e, mais claramente do fracasso escolar. É um erro imaginar que se entenderá o que é saúde estudando a doença; talvez aí resida um dos problemas fundamentais da educação hoje. Perceber que não será por meio do estudo do erro, da doença, de um possível distúrbio de aprendizagem, que se entenderá o processo ensino-aprendizagem.

Além do já exposto, não devemos esquecer que o professor não é o único que ensina os alunos, mas que estes, também, aprendem entre si em todas as situações das quais participam.

3.2. *Disfunção Cerebral Mínima (DCM)*

Em 1962, realizou-se um simpósio internacional em Oxford, no Reino Unido, reunindo os grupos de pesquisa que se dedicavam a estudar a entidade *lesão cerebral mínima*. Os estudos apresentaram os mesmos resultados, mesmo empregando todos os métodos de investigação disponíveis. Nenhum deles conseguiu detectar nenhuma lesão. *“Nesse momento, os pesquisadores envolvidos reconheceram estar errados, porém sem questionar o ponto crucial de sua postura medicalizante: reconheceram não haver lesão e proclamam a existência de uma disfunção. Surge, assim, a disfunção cerebral mínima”* (MOYSÉS E COLLARES, 1992, p. 37).

Drouet (2003) afirma que o termo disfunção cerebral mínima refere-se a um mau funcionamento do cérebro, devido a fatores hereditários ou a malformações do embrião durante a vida intra-uterina, a traumas sofridos pelo feto na hora do parto ou ainda a problemas adquiridos pelo indivíduo logo ao nascer.

Nenhuma das causas citadas acima pode ser comprovada. São apenas suspeitas e hipóteses, já que o tempo transcorrido entre a causa e a emergência do problema é grande, sendo o problema geralmente identificado na idade escolar.

O termo disfunção foi utilizado no lugar de lesão, devido à maioria dos distúrbios de aprendizagem não estar ligado a uma causa traumática, irreversível. São devidos a pequenos prejuízos da estrutura cerebral, daí o uso da palavra mínima, para significar pequena, leve, o que redundou na expressão disfunção cerebral mínima.

A disfunção cerebral mínima é uma síndrome que aparece em crianças com inteligência média ou superior à média, com problemas de aprendizagem e/ou certos distúrbios de comportamento de grau leve a severo, associados a discreto desvio do funcionamento do sistema nervoso central (DROUET, 2003, p. 129).

Para Drouet (2003), a criança com DCM pode apresentar: distúrbios neurológicos (a criança não possui coordenação motora voluntária, tem como característica a hiperatividade), distúrbios da inteligência (podem apresentar problemas de inteligência maiores do que realmente têm), problemas de comportamento (em geral recusam a submeter-se às regras de boa educação) e problemas escolares (dificuldade de concentração).

Outras dificuldades são associadas à DCM: a disgrafia, que é a dificuldade na utilização dos símbolos gráficos para exprimir idéias; a disortografia, que consiste na incapacidade de apresentar uma escrita correta e usar adequadamente os símbolos gráficos e a discalculia, que indica a dificuldade em Matemática, mas temos que ter claro por exemplo, que uma simples dificuldade em matemática, não constitui discalculia.

Segundo Drouet (2003), alguns autores como Lefèvre e seus colaboradores, utilizam a expressão “deficiências específicas de aprendizagem” com o objetivo de evitar que esses problemas sejam

confundidos com problemas de aprendizagem ocasionados por retardo mental comprovado organicamente.

Os sintomas da DCM são combinações variáveis de déficits de percepção, conceituação, linguagem, memória, controle da atenção, dos impulsos ou da função motora. Ela pode ou não ser acompanhada de outros problemas neurológicos como: cegueira ou surdez, paralisia cerebral, epilepsia ou retardo mental.

Segundo Moysés e Collares (1992), a DCM passou para o domínio do conhecimento leigo. O “diagnóstico”, com fundamentos subjetivos, tornou-se alarmantemente freqüente; é mais cômodo para uma escola atribuir o fracasso de um aluno à DCM do que procurar rever seus critérios pedagógicos.

Há muita dificuldade em relacionar problemas de aprendizagem, comportamento ou ambos a um eventual mau funcionamento cerebral, pois, não temos como afirmar que uma criança com alguma medida significativamente desviante do valor médio tenha necessariamente uma disfunção cerebral.

3.3. Distúrbio de Déficit de Atenção – Hiperatividade (DDAH).

Para Coll, Palacios e Marchesi (1995), o termo hiperatividade refere-se a um dos distúrbios do comportamento mais freqüentes na idade pré-escolar, caracterizado por um nível de atividade motora excessivo e crônico, déficit de atenção e falta de autocontrole.

Inicialmente, foi definido como um distúrbio neurológico, vinculado a uma lesão cerebral. As dificuldades para objetivar a existência dessa lesão provocaram uma mudança importante na conceituação do distúrbio. Nos anos 60 definiu-se a partir de uma perspectiva mais funcional, caracterizando a hiperatividade como síndrome condutual, sendo a atividade motora excessiva o sintoma primordial. Na década de 80, são ressaltados os aspectos cognitivos da definição da síndrome, principalmente o déficit de atenção e a falta de autocontrole, considerando que a atividade motora excessiva é o resultado do alcance reduzido da atenção da criança e da mudança contínua de objetivos e metas a que é submetida.

Para Drouet (2003), a DDAH é um dos distúrbios mais freqüentes em crianças com transtornos motores. A DDAH é uma perturbação psicomotora.

As crianças hiperativas têm descontrole motor acentuado, o que faz com que elas tenham movimentos bruscos e inadequados, expressão facial descontrolada, fala e respiração entrecortadas, mudanças freqüentes de humor e instabilidade afetiva. Elas passam, por exemplo, de uma crise de raiva para demonstrações de carinho, do choro ao riso, e vice-versa (DROUET, 2003, p. 142).

Pennington (1997) acrescenta que num diagnóstico psiquiátrico, o DDAH é definido em termos de comportamentos problemáticos que refletem falta de atenção, impulsividade e hiperatividade.

O diagnóstico do DDAH é difícil, pois, existem numerosas condições que confundem e que precisam ser excluídas, em virtude, ainda, das discordâncias fundamentais existentes nesta área e a respeito de como definir a síndrome, e também os testes objetivos do DDAH estão menos desenvolvidos do que os testes para outros distúrbios como a dislexia, por exemplo.

Para identificar a síndrome foram desenvolvidas listas de sintomas críticos ou primários. Os sintomas críticos descritos incidem em três categorias: desatenção, impulsividade e hiperatividade.

Há também outros sintomas que demonstram uma associação com DDAH, mas não parecem ser primários, como comportamento agressivo, distúrbio de conduta, incapacidade de aprendizagem, depressão e baixa auto-estima.

Segundo Pennington (1997), as crianças com DDAH quase sempre passam a ser objeto de atenção clínica nos anos iniciais de escolarização, em virtude dos problemas de controle de comportamento que manifestam no contexto da sala de aula: conversa freqüente, abandono da carteira, problemas em terminar as tarefas, etc. Se o paciente não apresentar uma história desses comportamentos nos anos iniciais da escolarização, é pouco provável que um diagnóstico de DDAH seja correto. E a ocorrência desses fatos indica que muitas vezes as crianças são diagnosticadas de forma errada, gerando uma situação de fracasso contínuo que reverte em uma desvinculação cada vez maior da criança hiperativa em seu processo de aprendizagem, a não ser que

encontre no sistema educacional resposta adequada às suas necessidades especiais.

Para a maioria das autoridades no assunto, o tratamento apenas com a medicação não é suficiente para grande parte dos casos de DDAH, sendo recomendada uma abordagem que combine intervenção educacional, medicações e psicoterapia para a criança e educação e também terapia para os pais.

Pesquisas recentes em termos de cognição, indicam que a medicação em crianças DDAH produz efeitos benéficos nas tarefas escolares. Os efeitos possivelmente nocivos para a auto-estima podem ser lidados ao longo da terapia que acompanha medicação e da educação dos pais.

Na parte educacional, pode-se destacar o ensino de habilidades metacognitivas, já que as crianças com DDAH têm menos experiências em desenvolvimento e aplicação dessas estratégias a tarefas escolares.

Werner (1997) concluiu que os sinais de desatenção, impulsividade e hiperatividade não correspondem, necessariamente, a algum tipo de doença ou transtorno. A sua pesquisa evidenciou que sob o rótulo DDAH encontram-se albergadas condições muito distintas, e que os sinais que definem DDAH decorrem basicamente de ocorrências específicas dos processos intersubjetivos, não havendo, assim, elementos que remetam os sinais, isoladamente ou em conjunto, ao *status* de doença ou transtorno, muito menos a uma dificuldade primária (biológica, constitucional) intrínseca do sujeito.

Em conseqüência dessa constatação seria recomendável que os critérios diagnósticos fossem revistos e os sinais ressignificados. De outra forma, corre-se o risco de estabelecer falsos diagnósticos.

Muitas crianças falham ao tentar atingir um padrão adequado de alfabetização. Muitas permanecem analfabetas, tornando-se não só um problema escolar, mas a longo prazo, um problema social. Algumas dessas crianças podem ter um distúrbio de uma determinada origem que as impede de aprender, e que poderá ser diagnosticado por um especialista. Entretanto, como vimos, há grandes dificuldades para determinar, no nível escolar, qual é a origem do problema e mesmo no nível dos especialistas, a questão não é

conclusiva devido ao grande número de fatores que podem afetar a aprendizagem e a dificuldade em determinar qual é o fator específico que opera em cada caso.

Sabemos que no Brasil esse diagnóstico feito primeiramente pelo professor e depois pelo especialista, não segue uma padronização de normas, instrumentos e procedimentos que levem a um resultado coeso. Geralmente, as áreas envolvidas realizam trabalhos isolados, às vezes comprometidos com uma finalização conjunta, porém individuais em sua grande maioria.

A escola tem que caminhar junto com os especialistas, procurar informação qualificada que ajude a tomar decisões relacionadas ao ensino, evitando assim, a rotulação e a estigmatização das crianças.

Segundo Coll, Palacios e Marchesi (1995), todas essas ações ressaltam a necessidade da existência de equipes estáveis de professores e equipes administrativas sólidas e conscientes de sua responsabilidade, e que as mesmas recebam o apoio e os meios para que a integração seja realizada como uma tarefa coletiva.

Desse modo, é necessário buscar uma estrutura educacional que leve em conta as diferenças individuais, permitindo a adaptação dos conteúdos e estratégias didáticas às capacidades e necessidades específicas de cada criança.

Assim, conclui-se que independente do termo, dificuldade, ou distúrbio, o que importa é como vemos esta dificuldade e o que pretendemos fazer para saná-la. A partir dessa visão traçamos metas que vão muito além dos rótulos; é muito importante conseguir visualizar a complexidade do quadro, sem centralizá-lo no indivíduo ou indivíduos envolvidos no processo educacional (alunos e professores).

Concluimos que o pouco conhecimento do professor sobre os processos aqui mencionados pode levá-lo a identificar problemas e distúrbios de forma equivocada, ou seja, o indivíduo que não se enquadrar nos requisitos culturais estabelecidos pela classe dominante, conhecimentos considerados básicos para a escolarização e domínio da linguagem, e não apresentar comportamentos "socialmente aceitos" será considerado como portador de um

distúrbio de aprendizagem quando, na verdade ele pode apresentar uma diferença social ou cultural e esta, ser o ponto de partida da sua rotulação.

CAPÍTULO IV

O TRABALHO EMPÍRICO

Um dos elementos da ação educacional que mais necessitam de inovação é, precisamente, a metodologia. O como aprender é tão importante como o que se aprende. No entanto, a escola enfatiza o “o que” e não o “como”, ou seja, enfatiza mais os produtos que os processos. (...) Não devemos esquecer que o professor não é o único que ensina os alunos, mas que estes, também, aprendem entre si (...).

(COLL; PALACIOS & MARCHESI, 1995, p. 311-312)

Após pesquisar teoricamente sobre o fracasso escolar, inclusão e distúrbios de aprendizagem, senti a necessidade de aprofundar a pesquisa, pois, como professora muito me angustiam as dificuldades de aprendizagem, manifestadas pelos alunos ao longo de seu processo educacional. Tendo em vista o anterior, resolvemos realizar um estudo de caso que permitisse aprofundar as reflexões por meio de um olhar sobre a prática.

4.1. Metodologia

Dado que o objetivo principal dessa pesquisa é estudar o fracasso escolar, adotamos aqui uma abordagem qualitativa. Essa abordagem tem como característica o fato de privilegiar os fenômenos sociais sob a ótica dos sujeitos que deles participam.

Um estudo de caso deve, segundo Ludke e André (1986), buscar retratar a realidade de forma completa e profunda, relevando a multiplicidade de dimensões presentes num só problema, visando sempre a descoberta, visto que o conhecimento não é algo acabado; utiliza, para isso, uma variedade de fontes de informação.

O interesse desta pesquisa, portanto, através do estudo de caso, foi analisar como um determinado aluno de uma segunda série do ensino fundamental se constitui em relação ao fracasso escolar.

Foram coletadas atividades do aluno do ano anterior, primeiro nível do ciclo I³ (primeira série), atividades deste ano segundo nível do ciclo I (segunda série), entrevistas com a professora da primeira série e com a mãe do aluno para estudar seu processo de alfabetização, diante das suas dificuldades de aprendizagem.

Sendo a professora do aluno neste ano (segunda série) e ao mesmo tempo assumindo a posição de pesquisadora acerca desse processo, colocome também como foco de análise, principalmente quanto à minha constituição enquanto profissional, procurando refletir como influenciei e como fui influenciada pelas relações que vivi dentro da escola.

4.2. Caracterizando a escola

A Escola onde foi desenvolvida a pesquisa foi criada em 08/01/1983 e atendia alunos de 1ª à 8ª séries. O decreto que autorizou o seu funcionamento foi 20.349 de 07/01/1983.

Essa escola foi criada no Jardim Paraíso município de Valinhos – São Paulo.

Em 16/02/1995, a escola também passou a atender alunos do ensino médio.

Em 03/08/1998, houve a municipalização do ensino de 1ª a 4ª séries. O ensino fundamental (5ª à 8ª séries) e o ensino médio continuavam estaduais, ou seja, tínhamos duas administrações dentro de um mesmo prédio.

Em 06/08/2001, a escola foi totalmente municipalizada. O ensino médio passou a funcionar em uma escola estadual construída em um bairro próximo da escola pesquisada.

³ A Rede Municipal de Valinhos adota o sistema de ciclos: Ciclo I (1º e 2º nível), Ciclo II (3º e 4º nível), Ciclo III (5º e 6º nível) e Ciclo IV (7º e 8º nível); onde há reprovação somente no final de cada ciclo.

Atualmente a escola atende o ensino fundamental e ensino de jovens e adultos (1º ao 8º termos), sob a administração da Prefeitura Municipal de Valinhos.

Nesses dois últimos anos (2004-2005), o Plano de Curso das escolas municipais foi construído pelos coordenadores pedagógicos e professores, guiados pelos PCN's⁴. Todas as Unidades Escolares se encontraram e de forma coletiva construíram o Plano de Curso, para que esse fosse único para todas as escolas, não ocasionando disparidades entre uma escola e outra.

Com relação aos recursos físicos, estamos bem assessorados. O prédio está bem conservado, apesar de seus 21 anos de existência. Contamos com 11 salas de aula, 1 laboratório de Ciências, 1 sala de artes, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 quadra coberta, 1 sala para materiais de educação física, 2 pátios, 1 sala de professores, 1 sala da coordenação pedagógica, 1 sala da direção, 1 secretaria, 2 cozinhas, 4 banheiros para alunos, 4 para funcionários e algumas salas que funcionam: grêmio estudantil, dentista, almoxarifado, materiais pedagógicos, reforço escolar e materiais de limpeza.

Em relação aos funcionários possuímos: 1 diretora, 1 vice-diretora, 2 coordenadoras pedagógicas, 42 professores, 3 inspetoras de alunos, 3 secretárias, 3 merendeiras e 4 ajudantes gerais.

A escola atende alunos do próprio bairro, e também alunos oriundos de mais 6 bairros próximos.

O bairro da escola possui comércio excelente, transporte coletivo bem servido, academia de ginástica, Escola Municipal de Educação Infantil, praças de lazer, farmácia, supermercados, açougues, padarias, etc.

Podemos considerar que a comunidade é privilegiada. Possui boas casas, com um nível sócio-econômico favorável.

Podemos caracterizar a situação sócio-econômica da maioria das famílias como pertencentes às camadas médias baixas. Porém, há aqueles

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais.

que estão em situação precária e outros que apresentam uma situação acima da maioria.

Com relação à escolaridade dos pais dos alunos, a maioria possui o ensino fundamental completo, e alguns o ensino superior.

4.3. Sujeito da Pesquisa

A escolha do sujeito desta pesquisa foi feita através de observações em sala de aula sobre as dificuldades dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

O aluno escolhido, aqui chamado de Gustavo⁵, tem 8 anos de idade, fez a pré-escola e este ano está no segundo nível do ciclo I.

Gustavo é um aluno independente, participa das aulas, solicita ajuda sempre que necessário dos colegas e da professora; apesar de morar longe da escola, vem todos os dias sozinho a pé; à noite fica em casa sozinho com o irmão de 17 anos, pois os pais são separados e a mãe trabalha no período noturno.

Seu pai sempre foi uma pessoa ausente, quase sempre chegava em casa tarde, pois estava trabalhando, ou no bar bebendo sem se preocupar que eu estava trabalhando, e que eles estavam em casa sozinhos, nunca se preocupou em perguntar nada sobre a escola, quem cuidava do "Gu", na minha ausência era seu irmão mais velho. O "Gu" comentou várias vezes que gostava muito de seu irmão, porque era ele que cuidava dele. Acho que ele sente falta de um pai, mas não desse. (MÃE DO ALUNO, 2005)

É um aluno que possui bastante dificuldade na leitura e escrita, mas que está se alfabetizando, num processo mais lento que a maioria dos seus colegas de classe.

Ele diz que gosta muito de brincar com pipas, bicicleta e pescar. E na escola gosta de desenhar e fazer cruzadinhas.

Ele possui um vocabulário muito rico, sempre participa oralmente das discussões em sala de aula. Lembro-me de uma aula em que íamos falar sobre o folclore; perguntei à classe, o que é o folclore?

Gustavo levantou a mão e disse:

⁵ O nome do aluno foi trocado para preservar sua identidade.

- Folclore é a fantasia que vira realidade.

Essa é uma dentre as muitas outras falas que narraremos posteriormente juntamente com as atividades apresentadas a seguir. A pergunta que fazemos, neste ponto do trabalho, é:

Esse aluno pode ser considerado um fracasso escolar?

Entre essas questões, a de como lidar com o aluno que não segue o percurso da maioria, não obtém sucesso e fracassa no processo escolar permanece atual. Quando uma criança não aprende, professores e especialistas lançam mão de diferentes teorias para explicar o insucesso (LAPLANE, 2000, p. 09).

De quem será este insucesso, visto que a escola está inserida num sistema onde poucos são privilegiados?

4.4. Análise das atividades

Foi justamente nesta busca de pistas, indícios e respostas para minhas angústias e indagações, através da vivência como professora e do convívio com todas aquelas crianças com dificuldades de aprendizagem, que pude perceber a importância do “outro” como elemento imprescindível na formação do conhecimento e, mais do que isso, na constituição do próprio homem.

Portanto, optei por seguir os caminhos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, na qual Vygotsky se destaca afirmando que a construção do conhecimento se dá pelas e nas relações sociais.

Coll, Palacios & Marchesi (1995) também afirmam que no início do desenvolvimento, a conduta da criança e seus processos cognitivos são regulados por um adulto ou uma pessoa mais competente e, pouco a pouco, a criança vai sendo capaz de internalizar a função que esse adulto realiza com ele e regular internamente seu comportamento.

É dentro desta concepção sócio-histórica que aparece a noção de zona de desenvolvimento próximo, que se refere à diferença entre o nível das tarefas que a criança pode realizar com a ajuda dos adultos ou de indivíduos mais competentes e o nível das tarefas que pode realizar independentemente (COLL; PALACIOS & MARCHESI, 1995, p. 38).

Sabendo que a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo, pela mediação de diferentes grupos sociais se apropria da experiência humana e vai ampliando sua forma de lidar com o mundo, onde a instituição escolar é o momento da assimilação sistematizada.

Este ano, como já mencionei estou com um segundo nível; a classe é composta por 27 alunos, vários dos quais apresentam dificuldades de aprendizagem, mas decidi o estudo de caso pelo Gustavo, por ele apresentar mais dificuldades em comparação à turma.

Inicialmente, procurei informações que pudessem ajudar a traçar o percurso escolar do Gustavo, conversei com a professora do ano anterior e com a mãe do aluno, o que será discutido posteriormente.

Meu trabalho em classe se constitui em vários momentos; fazemos atividades em grupos, em duplas, individuais e diversificadas; com e sem intervenção do professor. Mas para este estudo analisaremos especialmente as atividades feitas individualmente, para tentar compreender o progresso do aluno em uma perspectiva temporal.

Coletei algumas atividades do ano anterior, dos meses de fevereiro e outubro; para poder analisar seu desenvolvimento, também coletei atividades deste ano dos mesmos meses.

Além das atividades registradas nos diários de classe, cadernos de planejamento, relatórios, etc, o que se pode dizer daquilo que foi vivido, experimentado, mediado, construído, aprendido nas relações entre aluno e professor? Portanto, além das entrevistas e das produções do aluno, consideraremos aqui como material de análise algumas falas registradas em diário de campo.

Como afirma Smolka (2000), (...) *é necessário observar e atentar para alguns "detalhes" e procurar outras "pistas" que geralmente passam despercebidas e são tidas como irrelevantes na análise das relações de ensino (p.35).*

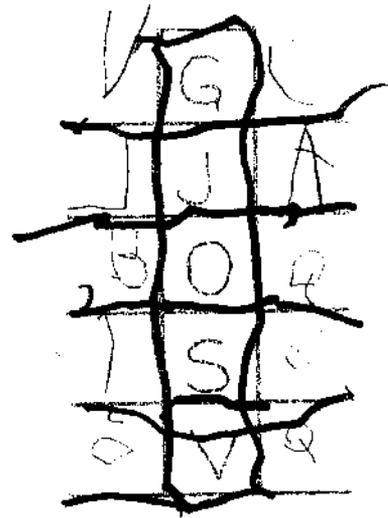
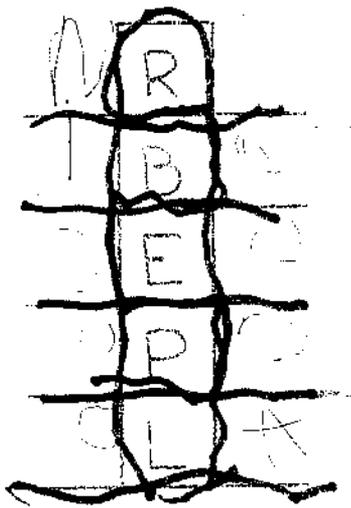
Primeiramente, analisaremos as atividades de língua portuguesa dos dois anos (1º e 2º níveis). Em seguida as atividades de matemática, para

posteriormente fazer uma reflexão com os dados apresentados nas atividades e nas entrevistas.

A idéia é mostrar os modos de participação do aluno por meio das atividades, e como esse aluno é visto, por meio das entrevistas.

Esta atividade é do mês de fevereiro de 2004.

SEGREVA AS LETRAS DO ALFABETO QUE VEM
ANTES E DEPOIS.



Nesta atividade verifica-se que o aluno não consegue colocar as letras do alfabeto na ordem correta, ou seja, ele já sabe que para escrever se usam letras, apesar de misturar números, mas percebe-se que ele não conhece todas as letras do alfabeto, visto que repete muitas vezes as mesmas letras.

A atividade a seguir é do mês outubro de 2004, foi um tipo de "avaliação" do aluno, mas não foi dito ao aluno que se tratava de avaliação e sim de atividades em folhas, para ficarem mais à vontade na realização.

LEIA O POEMA COM ATENÇÃO:

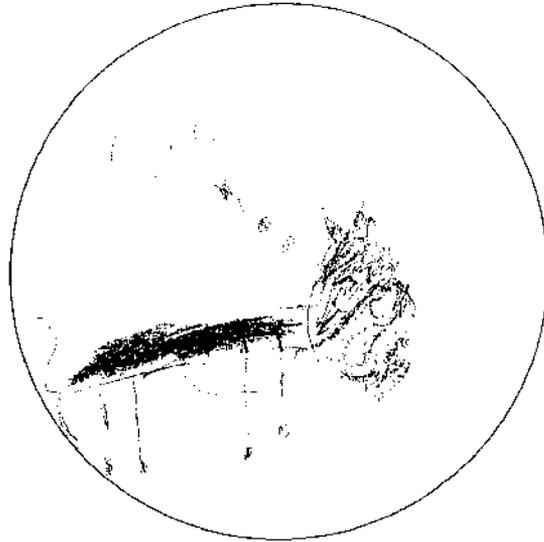
LETRAS MÁGICAS

QUE PODE FAZER VOCÊ
PARA O ELEFANTE
TÃO DESELEGANTE
FICAR ELEGANTE?
ORA, TROQUE O F POR G !

MAS SE TROCAR, NO RATO,
O R POR G,
TRANSFORMA-O VOCÊ
(VEJA QUE PERIGO!)
NO SEU PIOR INIMIGO:
O GATO.

JOSÉ PAULO PAES.

7 - DESENHE UM GATO.



AGORA RESPONDA:

1 - QUAL O TÍTULO DO POEMA?

R. LETRAS MÁGICAS

2 - QUEM É O AUTOR DO POEMA?

R. JOSÉ PAULO PAES

3 - QUE ANIMAIS APARECEM NO TEXTO?

R. ELEFANTE

4 - POR QUE TROCAR O R PELO G É UM PERIGO?

R. PODE SE TORNAR

5 - VOCÊ TEM ALGUM ANIMAL EM CASA? QUAL?

R. NÃO TEM

6 - POR QUE, O NOME DO POEMA É LETRAS MÁGICAS?

R. PODE SE TORNAR

AGORA ESCREVA UMA HISTORINHA SOBRE ELE:

TÍTULO: LETRAS MÁGICAS

UMA VEZ HAVIA UM ELEFANTE
QUE SE CHAMAVA FELIX
UM DIA ELE FOI PARA O PARQUE
COM SEUS AMIGOS
UM GATO SE APROXIMOU DELE
E O ELEFANTE PERDEU O EQUILÍBRIO
DEBILITADO POR UM ACIDENTE
DEBILITADO POR UM ACIDENTE

“ Inicialmente, a criança passa por uma fase de imitação do formato externo da escrita: faz “rabiscos” que imitam fisicamente a escrita do adulto, sem nenhum valor instrumental.(...) Em uma segunda fase, a criança passa a utilizar o que Luria chama de “marcas topográficas”: registros

gráficos distribuídos pelo papel cuja posição no espaço poderá auxiliar na "leitura" posterior dessa escrita.(...) A seguir, a criança passa a produzir uma escrita claramente relacionada ao conteúdo da fala a ser registrada, fazendo diferenciações de acordo com o tamanho, a quantidade, a forma ou a cor do referente. (...) Depois dessa fase, a criança será capaz de utilizar representações pictográficas como forma de escrita, produzindo desenhos simplificados para registrar diferentes conteúdos da fala. (...) A partir desse momento, a criança, provavelmente já envolvida em situação de escolarização formal, passará ao processo de apropriação do sistema convencional de escrita" (LURIA, 1988 apud, CASTORINA, 1998, p.66-67).

Segundo Vygotsky, (1988) apud, Castorina (1998), o desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada.

Percebe-se então, nesta atividade que o Gustavo ainda não percebeu que a escrita representa o som da fala.

Agora veremos as atividades de língua portuguesa, deste ano 2005.

Percebe-se nesta atividade que ele já representa a fala com a escrita.

ESCREVA E DESENHE AS PALAVRAS E A FRASE QUE A PROFESSORA DISSER.

AIVBO	
MAOA	
XAB	
XIZ	
OFIBR VOV X O EVOR	

A atividade, a seguir, foi repetida no mês de outubro de 2005, onde vemos claramente o progresso do aluno. Durante a repetição da atividade, o Gustavo me disse:

- Eu já fiz essa lição.

Eu perguntei:

- Por quê você acha que está fazendo outra vez?

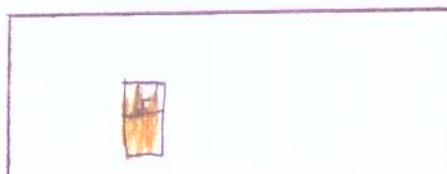
Ele disse:

- Pra pro, ver se eu já sei fazer essa lição.

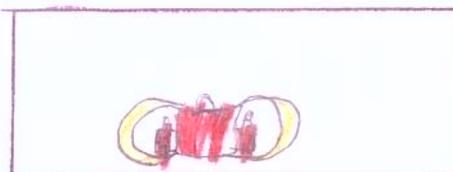
Na atividade que foi repetida em outubro de 2005, sua escrita apresenta somente alguns erros de ortografia, mas o aluno já está alfabetizado.

ESCREVA E DESENHE AS PALAVRAS E A FRASE QUE A PROFESSORA DISSER.

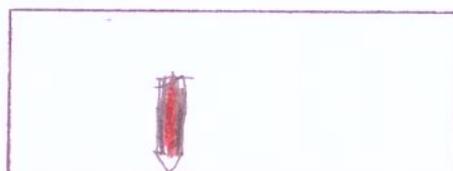
A NOTADOR



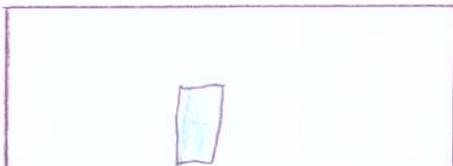
MOXILA



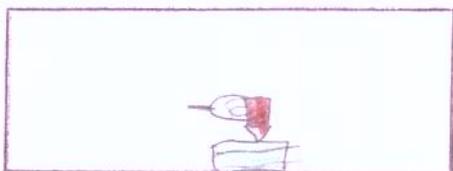
LAPIS

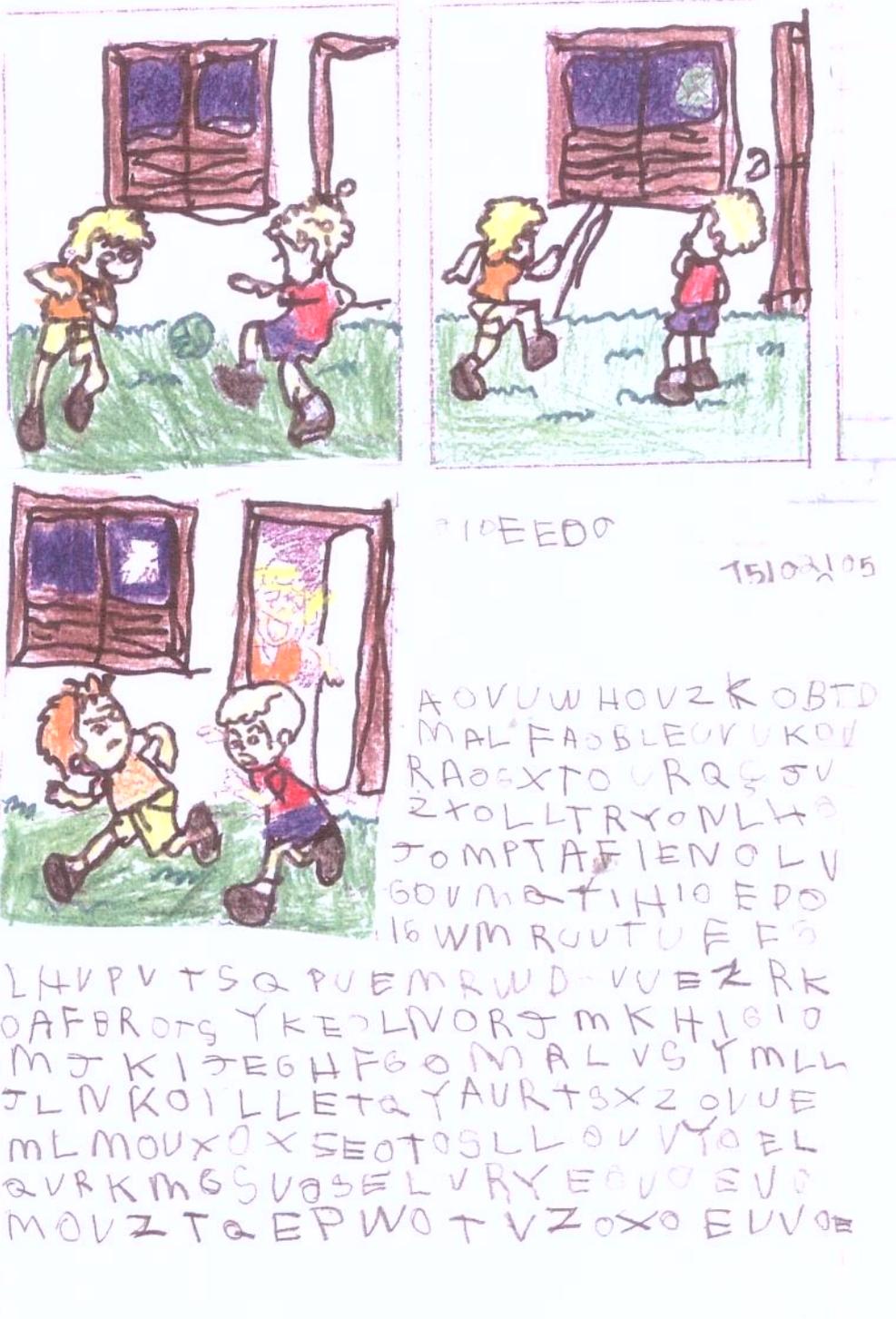


GIS

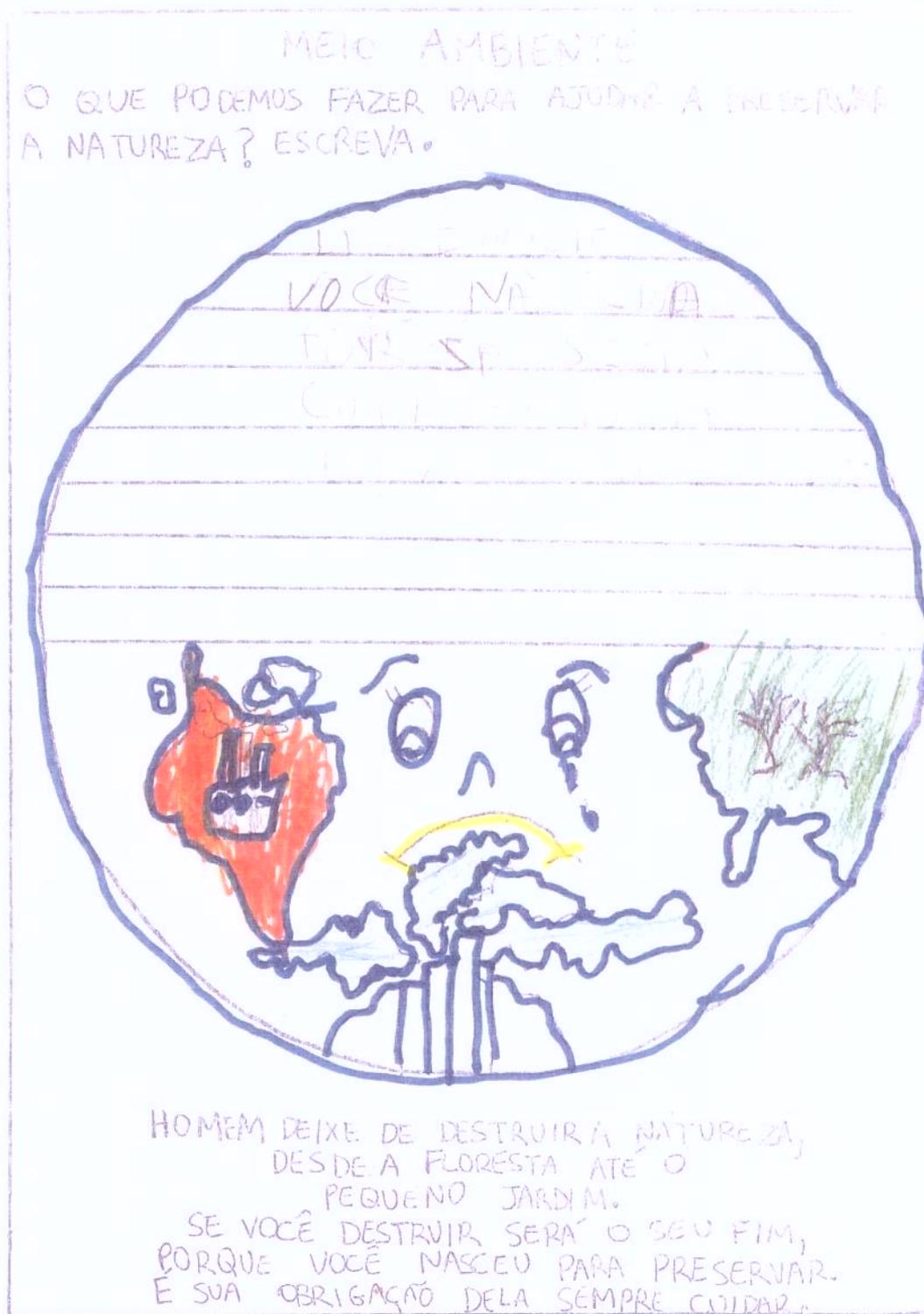


O LÁPIS SE VE
PO JHAE SQUEVE





Esta produção de texto é de fevereiro de 2005. Como disse anteriormente, ele não percebia que a escrita representa o som da fala.



Esse texto é outubro de 2005.

Pedi para que ele lesse para mim; ele todo feliz leu:

Lixo é no lixo.

Você não gosta da natureza, pois eu sim.

Cuidar dos animais.

Dar comida a eles.

Em uma de suas falas, o Gustavo me surpreendeu, um dia seu amigo me perguntou se a palavra helicóptero começava com o H. O Gustavo interrompendo disse:

- Minha mãe falou que o H não tem som, não é mesmo pro?

Ele me surpreendeu, pois, com suas dificuldades eu não imaginava que ele tinha esse conceito formado, visto que muitos outros alunos que não possuem as mesmas dificuldades que ele nunca me chamaram atenção para tal fato.

Neste ponto é possível refletir sobre o fato de que mesmo quando temos a disposição de ajudar os nossos alunos, a imagem pré-concebida do “aluno com dificuldade” se impõe e gera preconceitos que podem prejudicar as relações de ensino.

Para introduzir o Projeto Animais, que trabalhamos no mês de outubro, assistimos ao filme Tainá 2. Gustavo era um dos alunos mais atentos, e comentou:

- Esse projeto vai ser bem bacana!

Quando eu disse que alguns animais estavam em extinção; explicando o que significava a palavra extinção. Uma aluna perguntou:

- Extinção é quando o animal se esconde?

Gustavo, que estava ao lado dela disse:

- Como ele vai saber que ele esta em extinção, para se esconder!

Gustavo é um aluno que tem uma oralidade muito boa, e esse foi um tema que chamou sua atenção, devido ao fato de ele gostar muito de animais. Inclusive nas aulas em que vamos à biblioteca, ele sempre procura livros sobre animais.

A atividade que segue, é uma atividade diversificada em que a intervenção do professor é muito importante e trata-se de uma atividade que ele adora fazer, a cruzadinha.

Juntando... Formando!

JUNTE AS SÍLABAS E FORME AS PALAVRAS ABAIXO:

SA	A	MI	VI	CO
RA	ÇÃO	ÃO	BA	ÃO
LÃO	NHÃO	BÃO	LE	CA



SABÃO



CORAÇÃO



AVIÃO



BALÃO



CAMINHÃO

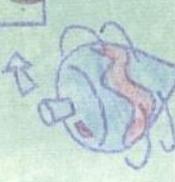


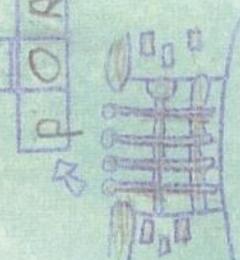
LEÃO

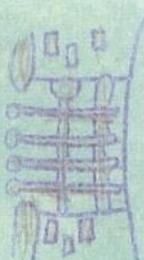
CROZADA











↓

B O T I D A O

↓

B A B A L A O

↓

V A P I O L A O

↓

P O R T A O

Nessa atividade, eu sentei junto com ele, para fazermos a atividade. Eu ia perguntando que desenho era aquele, ele respondia, então eu perguntava começa com que sílaba, procure no quadro, quando ele mostrava a sílaba, mesmo que estava errada, eu deixava ele escrever e depois pedia para que ele lesse; aí ele percebia que estava errado. Chamou-me bastante a atenção, pois quando ele lia e percebia que estava errado, criava um certo “conflito”, levantando outras hipóteses para a escrita.

O processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo/interativo – apropriação – no interior das relações sociais. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento. (NOGUEIRA, 1993, p.16)

As falas da criança e seus modos de participação indicam, portanto, que ela está em pleno processo de aquisição do sistema de escrita, que realiza as atividades na medida das competências já adquiridas e que reflete sobre as diferentes características da língua escrita.

Agora apresentaremos as atividades de matemática também dos mesmos anos.

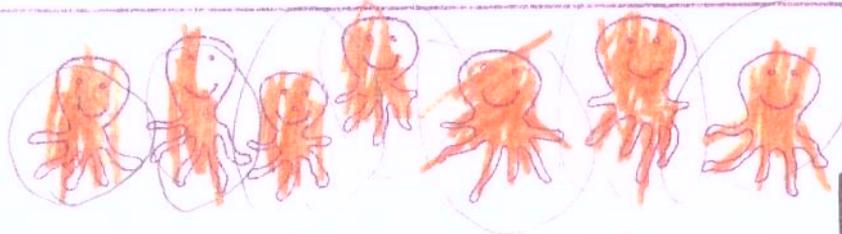
Essa atividade é do início de fevereiro de 2004.

FAÇA A SOMA E VEJA QUANTAS FIGURAS
VOCÊ VAI COLORIR!

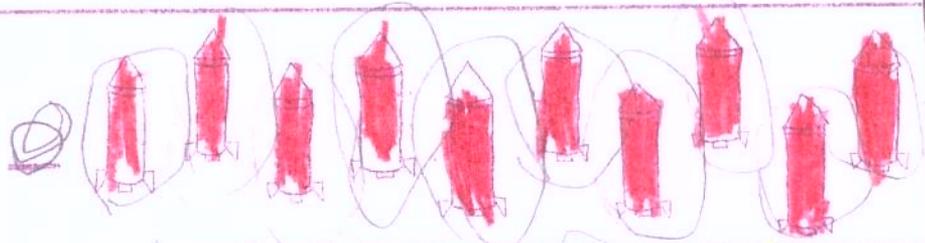
$$6 + 2 = 8$$



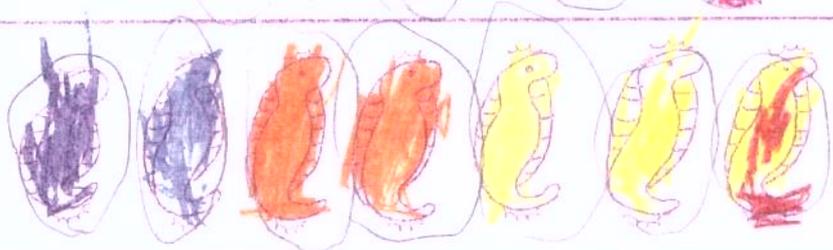
$$3 + 4 = 7$$



$$7 + 1 = 8$$



$$2 + 5 = 7$$



$$4 + 4 = 8$$



Percebe-se, que ele conhece alguns números, mas não consegue quantificar as quantidades.

Nesta próxima atividade do mês de outubro de 2004, percebe-se que o aluno sabe a seqüenciação dos números, mas não conhece todos os números até 100.

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

1- COMPLETE COM OS NÚMEROS QUE FALTAM.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

2- ESCREVA POR EXTENSÃO OS SEQUINTES NÚMEROS:

19 UM E NOVE

62 SEIS E DOIS

25 DOIS E CINCO

77 SETE E SETE

83 OITO E TRÊS

94 NOVE E QUATRO

58 CINCO E OITO

3- ESCREVA OS NÚMEROS QUE APARECEM NAS FRASES ABAIXO:

A) NO QUARTEIRÃO DA RUA ONDE MORO HÁ TRINTA E DUAS CASAS. (2) 32

B) EM CADA SALA DE PRIMEIRA SÉRIE HÁ VINTE E CINCO ALUNOS. (2) 25

C) FELIPE TEM QUARENTA E SEIS FIGURINHAS. (2) 46

Nas situações-problema, do mês de outubro de 2004, verifica-se a noção que ele adquiriu sobre as operações aritméticas. Foi um grande progresso, comparando com a atividade de fevereiro.

4- RESOLVA ESTAS PERGUNTAS:

A) PARA O PASSEIO AO APIÁRIO, IRÃO 13 ALUNOS DA 1ª A, 5 ALUNOS DA 1ª B E 10 ALUNOS DA 1ª C. QUANTOS ALUNOS DAS 1ªS SÉRIES IRÃO AO PASSEIO?

$$\begin{array}{r} + \\ \hline 28 \end{array}$$



B) SERÁ QUE UM ÔNIBUS DE 40 LUGARES É SUFICIENTE PARA LEVAR 28 ALUNOS? FAÇA A CONTA PARA DESCOBRIR.

$$\begin{array}{r} 40 \\ - 28 \\ \hline 12 \end{array}$$



Nas duas próximas atividades de fevereiro de 2005, nota-se que ele escreve a seqüência até 50, calcula algumas adições, resolve situações-problema, mas não subtrai abstratamente

MATEMÁTICA

COMPLETE COM OS NÚMEROS QUE ESTÃO FALTANDO:

10	11	12	31	41	15	61	71	18	88
20	21	22	23	24	25	27	28	29	
30	31	32	33	34	35	36	37	39	
40	41	42	43	44	45	46	44	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59

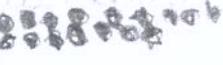
2 - Complete as contas com os dados das operações abaixo:

- A) $3 + 5 = 8$ C) $8 + 2 = 10$ E) $5 + 6 = 11$
- B) $4 + 2 = 6$ D) $2 + 2 = 4$ F) $6 + 6 = 16$
- G) $9 + 1 = 10$ H) $2 + 8 = 10$ G) $8 + 3 = 11$
- I) $6 + 2 = 8$ J) $4 + 4 = 8$ D) $7 + 0 = 7$

3 - Complete as contas sobras?

- A) $5 - 2 = 5$ D) $7 - 3 = 3$ G) $6 - 5 = 5$
- B) $6 - 4 = 4$ E) $9 - 4 = 4$ H) $9 - 1 = 1$
- C) $8 - 2 = 2$ F) $8 - 8 = 8$ I) $7 - 2 = 2$

4 - Represente com pontos os números abaixo:

- A) 9 - 
- B) 13 - 
- C) 17 - 

ATIVIDADE DE OUTUBRO DE 2005



- 1) FAÇA UM DESENHO DE DOIS ÁRVORES COM FRUTAS. 27
- 2) QUANTAS MAÇÃS FORAM DESENHADAS EM CADA ÁRVORE? 9
- 3) QUANTAS BANANAS FORAM DESENHADAS EM CADA ÁRVORE? 11
- 4) FAÇA UMA TABELA COMO ESTA E ANOTE O NÚMERO DE FRUTAS EM CADA CÉLULA PARA FAZER UMA SOMA DE FRUTAS.

TIPO DE FRUTA	QUANTIDADE DE FRUTAS
MAÇÃ	
ABACAXI	
BANANA	
MAMÃO	

- 5) QUAL A FRUTA MAIS USADA? **BANANA**
- 6) QUANTAS MAÇÃS FORAM DESENHADAS EM CADA ÁRVORE DE FRUTAS? **8**
- 7) QUANTAS BANANAS? **13**
- 8) ESCREVA O NOME DE CADA FRUTA EM CADA CÉLULA DA TABELA AQUI ABAIXO.

Essa atividade de outubro de 2005 serviu como “avaliação”, por isso encontra-se corrigida à tinta, afinal tenho que cumprir a burocracia exigida pelo sistema.

- 6) De casa até a fazenda Campo Verde percorremos 145 quilômetros, sendo 78 por estrada asfaltada e o restante por estrada de terra. Quantos quilômetros percorremos por estrada de terra?

$$\begin{array}{r} 145 \\ + 78 \\ \hline 223 \end{array}$$



- 7) Qual a loja que vende o carrinho mais caro? Quanto a mais?



$$\begin{array}{r} 327,00 \\ - 215,00 \\ \hline 112 \end{array}$$

- 8) Pratique um pouco:

A) $986+350=$

$$\begin{array}{r} 986 \\ + 350 \\ \hline 1336 \end{array}$$

B) $145+67=$

$$\begin{array}{r} 145 \\ + 67 \\ \hline 212 \end{array}$$

C) $505+278=$

$$\begin{array}{r} 505 \\ + 278 \\ \hline 783 \end{array}$$

D) $156-44=$

$$\begin{array}{r} 156 \\ - 44 \\ \hline 112 \end{array}$$

Olhando esta situação-problema envolvendo dinheiro lembrei-me de uma aula em que eu falava sobre o sistema monetário, isto em agosto; eu estava explicando que o símbolo \$ representa dinheiro; vira o Gustavo e me diz:

- O \$ com um risco é do Brasil e com dois riscos é do Estados Unidos.

Observando essa atividade e sua fala percebe-se que o Gustavo, na matemática tem acompanhado muito bem o restante da classe. Seu desenvolvimento na matemática mostra que não há diferenças entre ele e os outros alunos, sua única dificuldade encontra-se na leitura do que foi proposto.

Gustavo é um aluno que gosta de matemática e adora cavalos.

Recentemente passei a seguinte situação-problema na lousa: Um fazendeiro vendeu um cavalo por 985 reais. Sabendo que ganhou 260 reais na venda, calcule quanto ele pagou pelo cavalo. Essa atividade foi feita em duplas. Quando perguntei:

- Quem quer vir na lousa resolver?

Gustavo disse:

- *Deixa eu resolver, eu gosto tanto de cavalo!*

Foi na lousa e todo contente resolveu certinho, a única ajuda que ele teve na dupla foi que o colega leu para ele o problema e na hora ele disse que sabia que continha era para fazer.

A apresentação das atividades, tem por objetivo ilustrar o percurso da criança. Percebe-se que o Gustavo teve um desenvolvimento progressivo durante os dois anos, como já disse, de forma mais lenta que os outros, mas houve um processo de ensino-aprendizagem que inclui sempre aquele que aprende, que ensina e a relação entre essas pessoas.

4.5. Análise das entrevistas

A seguir apresentamos algumas informações que nos foram oferecidas/fornecidas pela professora do primeiro nível e pela mãe do aluno. Os nomes dos informantes serão mantidos em sigilo por razões éticas.

Na conversa com a mãe do aluno verificou-se que as queixas escolares começaram na pré-escola, com mais frequência no primeiro nível. Segundo a mãe: *"ele não tinha interesse nas aulas, não participava de nada, faltava atenção, ficava o tempo todo sentado sem fazer as tarefas propostas, e sempre perguntava a que hora iriam terminar as aulas"*.

Em casa ela não percebia nada, pois, ele fazia quase tudo sozinho.

Segundo a professora da primeira série, *"o Gustavo se mostrava muito desmotivado, não tinha cuidado nem com os materiais, nem com ele mesmo; às vezes vinha para a escola todo sujo; dizia que não tinha vontade de aprender a ler e era muito agressivo com os companheiros de classe, falava muitos palavrões e vivia debruçado na carteira"*.

A professora nunca achou que ele possuísse alguma patologia e sim mais atenção por parte dos familiares; ela teve várias conversas com a mãe, que apesar de prestativa, o Gustavo vivia "largado"; numa dessas conversas a própria mãe pediu que ele fosse encaminhado a especialistas.

Neste encaminhamento, ele passou por uma entrevista com a psicóloga que o encaminhou para a neuropediatra, pois a mãe comentou com a psicóloga que às vezes, durante a noite ele fazia xixi na cama, era um pouco agitado, não

gostava de atividades que fossem paradas, como ver televisão, ou brincar com algum tipo de jogo, pois logo se desinteressava; e também durante a entrevista o Gustavo mostrou-se bastante ansioso, perguntando se já estava terminando.

A neuropediatra receitou Ritalina 10 mg, que ele tomou durante 1 ano. A mãe disse que a diferença foi pouca, apesar de demonstrar um pouco mais de interesse, e após ser interrompido o uso do medicamento ela não notou diferença. Já a professora disse que “após iniciar o tratamento, ele foi se chegando a mim e pedindo ajuda, após isso ele teve muitos progressos (no cuidado com ele mesmo e passou a interessar-se mais nas lições), pois antes sempre procurava ajudá-lo em suas dificuldades, mas no início ele se recusava a fazer qualquer coisa, nem na educação física ele participava. Creio que a minha participação foi a de não abandoná-lo, estar sempre questionando e tentando ajudá-lo”.

Mas será que tudo isso foi devido à medicação, ou o aluno “amadureceu, despertou”? Algo pode ter motivado-o para tal fato.

No terceiro bimestre do segundo nível Gustavo foi atendido pela pedagoga, que comentou que ele é uma criança esperta, sabe relacionar-se muito bem com outras pessoas, responde todas as perguntas com clareza e quando foi perguntado se ele gostava de estudar, respondeu que não e mostrou ansiedade para terminar a entrevista.

A mãe acha que o tratamento que a escola teve com ele foi correto, pois o problema foi notado logo no início.

A professora comentou que no final do ano passado, a mãe questionou se não seria melhor ele ser retido, então ela explicou que era um sistema de ciclo, que somente no final do segundo nível decidiria sobre uma possível retenção.

Sobre o reforço escolar a mãe disse que “é um recurso a mais, para melhorar seu aprendizado, só que ele diz que tudo é fácil e cansativo, sendo que após o reforço ele permanece na escola”. Comentou também “que ele está melhorando, só que devagar sem muito interesse”.

A professora do ano anterior acha que o Gustavo deve ser acompanhado mais de perto, como já fazemos, com atividades diversificadas,

sentar junto com o aluno, trabalhos em grupo e sempre elogiar seus progressos para que supere as dificuldades que se acumularam na escrita e leitura. Também acha que vai depender muito do professor que for acompanhá-lo no próximo ano, mas que ele é totalmente capaz de chegar ao mesmo nível dos outros alunos.

Já a mãe comentou que espera que ele comece a se interessar pelos estudos, procurando alguma atividade que desperte o seu interesse pela escola.

Analisando os dizeres da professora e da mãe do aluno, percebe-se que a professora se preocupa com as causas dos problemas de aprendizagem do aluno como um elemento importante, expressa em seus dizeres, e que influi na sua prática pedagógica, avaliando de maneira positiva uma forma de integração com a mãe, para obter êxitos no decorrer do ano.

Já a mãe, apesar de participar sempre que solicitada, parece não acreditar na capacidade de aprender do filho, pode ser devido a fatos ocorridos nos primeiros contatos que o Gustavo teve com a escola, visto que as queixas começaram lá na pré-escola.

4.6. Reflexões sobre os dados apresentados.

A partir das idéias que apresentamos anteriormente, podemos refletir sobre algumas questões.

No decorrer deste trabalho fui aprendendo a dar mais importância aos detalhes, a sensibilizar o meu olhar para a criança, para a sua postura diante da escrita, para suas produções e para suas estratégias na compreensão e elaboração deste sistema simbólico.

Nesse sentido, a atuação e a participação do "outro" (colega, professor) é fundamental para o processo de alfabetização, tendo a professora um papel de destaque como aquela que ajuda, compartilha, dá dicas, pistas, pontua, pergunta, esclarece, interfere, enfim, interage com a criança mediatizando seu desenvolvimento.

(...) o mero contato com o objeto também não garante a aprendizagem. Deixada sozinha com a língua escrita não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema. A mediação de outros

indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado (CASTORINA; FERREIRO; LERNER & OLIVEIRA, 1998, p.65).

Compreende-se ainda, através da observação das estratégias do aluno para atribuir sentido à escrita que esta é uma prática social, um produto cultural e que, portanto, o contato da criança com ela, não está restrito à escola, mas inicia-se muito antes de seu ingresso nessa instituição. Na vivência em um mundo letrado, a criança vai identificando a escrita e suas funções e vai tentando compreendê-la no desejo de ler e escrever, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento humano, embora dependa de condições biológicas, é fundamentalmente cultural, pois se constitui nas reações sociais que o sujeito vivencia. Desse modo o papel do outro é fortemente marcado nessa interpretação da formação do indivíduo. Se a escola tolerasse melhor a diferença de ritmo, por exemplo, ela criaria ambientes mais favoráveis à diversidade e à aprendizagem de todos alunos.

Olhando para as produções do aluno pode retomar o pensamento de Vygotsky sobre a construção da escrita pelas e nas relações sociais, tentando interagir com a criança e entender sua elaboração da escrita, não pelas suas respostas (produto), mas pelos modos de chegar até elas (processo) e pelo contexto em que isto se dava.

Através das observações nas atividades de leitura, escrita e matemática, observa-se que o aluno teve uma grande evolução. Seu conhecimento sobre a escrita vai se ampliando ao longo do ano. As hipóteses fonológicas vão se aproximando cada vez mais do padrão, e vai dominando melhor o modo de estruturação da língua escrita. Em relação à turma em que esta inserido, sua dificuldade está em produzir textos, visto que a maioria dos alunos da sala produz textos com estruturação e pontuação adequada, mas temos que levar em conta que os outros alunos já chegaram alfabetizados e o Gustavo ainda não estava; então, se compararmos seu desempenho atual com o inicial é possível concluir que seu progresso foi muito grande.

Através das atividades e narrativas feitas pelo aluno concluiu que ele

está correspondendo ao nível e idade em que se encontra, apesar da diferença

em relação a outros alunos da classe.

Percebeu-se que a professora do primeiro nível também contribuiu para

seu desenvolvimento e diz que "hoje o Gustavo parece outro aluno, nem parece o mesmo do ano passado".

A professora do ano anterior olha o Gustavo como uma criança normal,

que de fato ele é, acredita que ele tem condições de acompanhar a turma.

Nota-se que para ela sua mudança se deu devido ao seu trabalho com ele e à participação da mãe, que no início não se mostrava presente.

A participação dos pais é fundamental para o progresso do aluno, creio

que o Gustavo se interessou mais depois que sua mãe começou a se envolver no processo ensino-aprendizagem dele.

A mãe se mostrou bastante prestativa, mas quanto ao progresso do

filho, parece não acreditar que ele está conseguindo trilhar seu percurso escolar. Talvez durante o percurso escolar do Gustavo ela tenha tido

experiências que a levaram a isso.

(...) A presença de alunos com necessidades especiais na escola regular implica, obrigatoriamente, que este modifique os esquemas que produzem a desintegração dos mesmos em um determinado momento. Uma escola aberta à diversidade tem que dar respostas às necessidades concretas de todos os alunos, rompendo modelos rígidos e inflexíveis, dirigidos ao aluno médio. Neste sentido, queremos relembrar que muitas das dificuldades de aprendizagem dos alunos originaram-se ou intensificaram-se devido a um planejamento educacional rígido e inadequado (COLL; PALACIOS & MARCHESI, 1995, p. 307).

Como professora dele este ano, sempre conversei com a mãe a respeito

do Gustavo, e digo que ele é inteligente, não tem nenhum "problema", mas que

cada pessoa tem um ritmo para desenvolver sua aprendizagem, temos que

ajudá-lo, mas sabendo respeitar o seu tempo.

(...) a integração educacional não é uma decisão de tudo ou nada, mas sim um processo com vários níveis, através do qual se pretende que o sistema educacional tenha os meios adequados para atender às necessidades dos alunos (COLL; PALACIOS & MARCHESI, 1995, p. 18).

Acredito que como professora da criança este ano pode contribuir para seu desenvolvimento, mas tenho consciência de que precisamos sempre

inovar, ou seja, ter uma atitude aberta à mudança, baseada na reflexão crítica sobre a própria tarefa, descobrindo novos caminhos que melhorem a qualidade do ensino e buscando a solução mais adequada a situações novas.

Concordo quando os autores André & Passos, Aquino, Arroyo e Moysés & Collares dizem que o processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado como um processo de produção, onde a avaliação é um fator que está

comunidades diferentes?

tipo de avaliação que deve ser feito? Como avaliar da mesma maneira cidade, e como sempre, os professores. Cabe aqui a questão de se esse é o deve servir para classificar não apenas o aluno, mas também a escola, a provas de primeira e segunda série foram exatamente iguais. Essa avaliação uma avaliação do SARESP⁶ em nossos alunos, ao nível estadual, em que as Em pleno século XXI, mais precisamente neste ano, tivemos que aplicar

continuam servindo à função de classificar os alunos.

quaisquer que sejam os métodos utilizados para avaliar os alunos, eles de conteúdos, estabelecidos pelas autoridades escolares. Desse modo, os alunos, não sobre os seus progressos, mas sim em relação ao seu domínio Hoje, em 2005, acredito não ser muito diferente, pois, temos que avaliar

passavam por testes de QI, etc, para serem classificados posteriormente. "crianças anormais", que também foram chamados de "crianças problema" Alguns autores como Patto, afirmam que desde a década de 1930 as

Aquino, Moysés e Collares, dentre outros, contribuíram para essa discussão. deste trabalho, o fracasso escolar e suas implicações. Autores como: Patto, A partir das várias leituras realizadas, discutimos, no primeiro capítulo

estou agindo certo?

como agir, enfim, como ajudá-los? Muitas vezes, me perguntava será que sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem: o que fazer com eles, Sendo professora, muitas inquietações e angústias me perturbavam

pesquisadora; se é que dá para separar.

caso, de modo que muitas vezes foi difícil "separar" a professora da pesquisadora, sou também a professora do aluno que foi objeto do estudo de Escrever essas considerações finais não foi tarefa fácil, pois, além de

CONSIDERAÇÕES FINAIS

embutido no fracasso escolar, o qual é atribuído somente ao aluno, onde o discurso médico tem exercido grande influência na patologização e medicalização do processo. Quantas vezes como professora recebia um relatório médico e acreditava piamente no laudo descrito pelo médico, ou seja, o que o médico dizia era o diagnóstico certo. Hoje, após o estudo realizado não sou mais tão ingênua de acreditar sem discutir e estudar o caso antes, mas infelizmente neste Brasil imenso não são todos os professores que têm estes esclarecimentos, o caminho é árduo e longo, e muitas vezes os professores são culpados sem saber o porquê.

O sistema educacional propõe um padrão homogêneo, mas sabemos que hoje em dia todas as classes são heterogêneas; então como trabalhar com o aluno que não está atingindo as metas pré-estabelecidas? Somos "cobrados" estatisticamente com dados quantitativos de alunos aprovados e não com a qualidade do ensino, ou seja, não há uma preocupação em capacitar professores, com cursos de aperfeiçoamento e etc.

Os alunos vítimas do fracasso escolar são "depositados" na escola, sem ter um apoio, onde os professores estão cada vez mais "limitados" em poder ajudar com qualidade esses alunos a superar suas dificuldades, pois, os professores são cobrados com tantas burocracias, como cumprir projetos educacionais impostos pela rede de ensino, projetos estes que estão totalmente fora da realidade escolar, que servem somente para fins políticos, sem contar a falta de materiais e apoio pedagógico; o professor está sozinho nesta luta diária com o aluno incluso.

Também optamos por falar da inclusão escolar no capítulo dois, por ser um assunto muito discutido hoje em dia, e que cada vez mais está presente na escola brasileira. A inclusão está bastante ligada ao fracasso escolar, pois muitos professores não têm o esclarecimento sobre o que diferencia um conceito do outro.

Vimos que a legislação mudou, mas as maiores mudanças ocorreram em relação à terminologia. Os conceitos se aproximam, ainda, daqueles que vigoravam no início da República.

Na prática, o sucesso dos alunos incluídos nas escolas regulares depende, em grande medida de suas famílias conseguirem criar condições de apoio à educação.

No projeto político pedagógico da escola tudo é escrito a mil maravilhas, mas na realidade muitos dos alunos incluídos são deixados de lado, estão ali só para dizer que a escola é inclusiva, ou seja, o efeito burocrático está se cumprindo, mas aonde fica o pedagógico? Sem a alteração do currículo, metodologias e suporte ao professor, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos "alunos diferentes".

Para compreendermos as relações entre a inclusão e os problemas de aprendizagem resolvemos no capítulo três, estudar a aprendizagem e seus distúrbios, pois no debate da inclusão é importante pensar na aprendizagem como um todo, e discutir o que são os "chamados distúrbios da aprendizagem", pois a maioria dos professores não tem esses esclarecimentos, e muitas vezes confundem um caso de distúrbio com uma simples dificuldade de aprendizagem. Com isso surgem muitos encaminhamentos de alunos aos especialistas que diagnosticam muitas vezes de forma primária algum tipo de distúrbio em uma criança, o que acarreta um rótulo que o acompanha por muitos anos de sua vida.

Eu mesma como professora já fiz vários encaminhamentos de alunos que na verdade precisavam, segundo a minha compreensão atual da questão, somente de um tempo a mais para aprender.

Autores como Drouet e Pennington entendem os problemas de aprendizagem enquanto distúrbios que dizem respeito à própria criança e não como manifestações relacionadas aos modos de ensinar, por exemplo.

Não concordo com esses autores, pois muitas vezes se trata apenas da questão da metodologia com que esse aluno é tratado, portanto, o modo de ensinar influi e muito na vida do aluno. Mas, concordo com Coll; Palácios; Marchesi; Moysés e Collares, quando dizem que a concepção do professor sobre as causas dos problemas de aprendizagem destes alunos constitui um elemento importante, que expressa sua atitude e influi em sua prática docente.

Para que todas as crianças consigam desenvolver seus estudos com dignidade e sucesso é preciso repensar a escola, conhecer e compreender esforço e conhecimento.

Chegamos assim ao final do nosso estudo com a compreensão de que o panorama é complexo, e portanto, de que as mudanças requerem muito educacional.

A entrevista com a professora do primeiro nível evidenciou que ela se preocupa com as causas dos problemas de aprendizagem do aluno como um elemento importante, mas que também teve que seguir normas do sistema exigências escolares.

O testemunho da mãe demonstra que ela aceita esses problemas como adequado às necessidades do aluno. Apenas aceita que ele não se adapta às algo que é próprio do filho e não exige da escola um atendimento mais

distúrbio. um tempo a mais para aprender, deixando claro que não se trata de nenhum aluno vai ficar retido, mas não podemos nos esquecer que ele só precisa de início suas dificuldades. Sabemos que as dificuldades são relevantes, pois, o que seu filho tem algum problema, quando afirma que a escola percebeu no Vimos nas entrevistas que a mãe já tem uma idéia pré-concebida de que seguir as normas do sistema vigente.

a refletir sobre o nosso lugar no sistema e sobre o fato de que, enfim, temos progresso, e sim os conteúdos que não foram aprendidos por ele. Isso nos leva além de tudo, vai ficar retido este ano, pois o sistema não considera seu entretanto, foi encaminhado a especialistas, participou do reforço escolar e, foram identificadas apenas algumas dificuldades de aprendizagem. Esse aluno, aluno pesquisado teve um progresso satisfatório nesses dois anos, visto que No capítulo quatro relatamos o estudo empírico e mostramos que o como ao reforço escolar, mesmo não concordando, pois, a burocracia exige.

impossibilidades e tenho que encaminhar esses alunos tanto para especialistas encaminhá-los a especialistas, mas como professora tenho algumas algumas dificuldades de aprendizagem, e que, nesses casos, não se trata de Como pesquisadora eu sei que muitos alunos possuem somente

como ela está organizada, e saber o que acontece com as crianças e professoras no interior dela.

A escola tem que se flexibilizar para que possa acolher uma diversidade de alunos com diferentes interesses, motivações e capacidades de aprender, ou seja, é a escola que deve adaptar-se à criança e não o contrário, como ocorreu até agora.

Espero que no futuro este estudo possa contribuir para muitos professores que como eu, são interessados na educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (Orgs.) *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas –SP: Papirus 2003 6. Ed.
- ANDRÉ, Maril & PASSOS, Laurizete. "Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas". In: AQUINO, Julio Groppa (org.) *Erro e fracasso na escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1997.
- AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e Preconceito na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- AQUINO, Julio Groppa (org.) *Erro e fracasso na escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1997.
- ARROYO, Miguel G. "Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica". In: ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (Orgs.) *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas –SP: Papirus 2003 6. Ed.
- BORUCHOVITCH, Evely & BZUNECK, José A. (org.) *Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CAMPOS, Sandra R. L. de & HARRISON, Kathryn M. P. & LODI, Ana C. B. *Letura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- CAMPOS, Sandra R. L. de & HARRISON, Kathryn M. P. & LODI, Ana C. B. & TESKE, Otma (orgs.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- CARNEIRO, Maria Sylvia C. "A integração de alunos considerados especiais nas redes públicas de ensino – um olhar vygotksiano". In: ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (Orgs.) *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas –SP: Papirus 2003 6. Ed.
- CARVALHO, Rosita E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. "As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares". In: AQUINO, Julio Groppa (org.) *Erro e fracasso na escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1997.
- CASTORINA, José A. & FERREIRO, Emilia. & LERNER, Delia. & OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget – Vygotsky- Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Atica, 1998.
- CIASCA, Sylvia Maria. *Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da USP, 1990.
- COLL, César & PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Alvaro (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar*. Vol 3. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- COLLARES, Cecília A. L. & MOYSES, Maria A. *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*. Cadernos CEDES, n. 28, pp. 31-48, São Paulo: Papirus, 1992.
- COLLARES, Cecília A. L. & MOYSES, Maria A. *Preconceitos no cotidiano escolar – ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA
- DROUET, Ruth C. R. *Distúrbios de aprendizagem*. São Paulo: Atica, 2003.

- FERRREIRA, Maria Cecília Carareto & FERREIRA, Júlio Romero. "Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas". In: GÖES, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FUGAGNOLI, Sônia Regina Santos de Lucca. *A trajetória escolar de crianças com indicação de dificuldades em aprendizagem*. Limeira, USF, 2001. [Dissertação Mestrado].
- GARCIA, Jesus Nicasio. *Manual de dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GÖES, Maria Cecília Rafael de. "Desafios da Inclusão de Alunos Especiais – A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa". In: GÖES, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- GÖES, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 4 ed., 1982.
- JUPP, Kenn. *Viver Plenamente – convivendo com as dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. "Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular – do que e de quem se fala?". In: GÖES, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- KEPHART, Newell C. *O aluno de aprendizagem lenta*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. "Contribuições para o debate sobre a política de inclusão". In: CAMPOS, Sandra R. L. de & HARRISON, Kathryn M. P. & LODI, Ana C. B. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2004.
- LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. *Interação e Silêncio na Sala de Aula*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2000.
- LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. "Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar". In: GÖES, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Adriana Marcondes. "Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar". In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Erro e fracasso na escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1997.
- MEDEIROS, Cynthia Pereira de. "A disciplina escolar: A (in) disciplina do desejo. Uma reflexão acerca do fracasso escolar". In: ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (Orgs.) *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas – SP: Papyrus 2003. 6. Ed.
- MIRANDA, Maria I. *Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização*. Araraquara, SP: JM editora, 2003.
- MONTEIRO, Maria Inês B. "A escrita e os alunos deficientes mentais nas escolas comuns e especiais". In: CAMPOS, Sandra R. L. de & HARRISON, Kathryn M. P. &

- LODI, Ana C. B. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Medição, 2004.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia H. "Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura". In: SMOLKA, Ana Luíza B. & GÖES, Maria Cecília R. de. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas-SP: Papirus, 1993.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. "Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural". In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Erro e fracasso na escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1997.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1995.
- PENNINGTON, Bruce F. *Diagnóstico de Distúrbios de Aprendizagem: um referencial neuropsicológico*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- PESSOTTI, I. *Deficiência mental da superstitição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.
- SÁNCHEZ, Carlos. "A escola, o fracasso escolar e a leitura". In: CAMPOS, Sandra R. L. de & HARRISON, Kathryn M. P. & LODI, Ana C. B. & TESKE, Ottilia (orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Medição, 2002.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, CARMEM DUARTE, & BARROS, Fernando, & HALPERN, SÍLVIA & SILVA, Luciana Duarte. "De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras". In: ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas-SP: Papirus 2003. 6. Ed.
- SILVER, Larry B. *A criança incompreendida. Um guia para os pais de crianças com distúrbios de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- SMOLKA, A. L. B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: Alfabetização como Processo Discursivo*. São Paulo: Cortez/ Editora da Unicamp, 2000.
- SMOLKA, Ana Luíza B. & GÖES, Maria Cecília R. de. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas-SP: Papirus, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WERNER JÚNIOR, Jairo. *Transtornos Hipercinéticos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico*. Campinas: Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, 1997. [Tese de Doutorado].

