



1290001279



FE

TCC/UNICAMP F269a

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

200417465

**A AFETIVIDADE DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM ALUNOS
QUE APRESENTAM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**Trabalho de Conclusão de Curso
Orientadora Profa. Ângela Soligo
Autora: Cássia Helena Benaglia Fattori**

Campinas-SP

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº DE REGISTRO:	TCC/UNICAMP
	F269a
VOLUME:	1270
DATA:	11/11/2004
CLASSIF.:	X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	29/10/04
Nº DE REGISTRO:	325/30

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

F269a	Fattori, Cássia Helena Benaglia. A afetividade do professor na relação com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem / Cássia Helena Benaglia Fattori. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.
	Orientador : Angela Fátima Soligo. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Fracasso escolar. 2. Dificuldades de aprendizagem. 3. Afetividade. I. Soligo, Angela Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	04-134-BFE

*Ao João, meu marido e amigo, pelo grande apoio,
incentivo e paciência nessa jornada.
Aos queridos Marcelo, Thaís e Thaissa, meus filhos, meus tesouros,
pela compreensão e colaboração nas minhas ausências.*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todas as pessoas que de alguma forma participaram desse trabalho. De forma especial à minha orientadora, profa. Ângela Soligo, pelas inúmeras vezes em que esteve me orientando, com carinho e dedicação. Sempre com um sorriso amigo, fez sugestões, discutiu idéias, apontou caminhos, foi uma valiosa colaboradora e incentivadora.

Não posso deixar de fazer referência à profa. Maria Márcia Sigrist Malavazi, segunda leitora do meu trabalho, sempre gentil e que tão bem me recebeu todas as vezes que busquei ajuda. É um ser humano admirável e uma profissional que admiro muito.

Quero agradecer pela rica colaboração da professora Magda e da aluna que participaram da pesquisa, permitindo os estudos desse trabalho.

Aos colegas que participaram da caminhada, trilhando caminhos que ora eram agradáveis, ora difíceis, mas sempre presentes tornaram esse momento possível: Meire, Thaís, Patrícia, Deoclise, Jussara, Maria Lúcia, Giselen, Sandrelaine, Carla, Rosana e Paula.

Também quero destacar o pessoal da Coordenação: Marta, Tereza e a Luciane pela prontidão e dedicação para nos atender.

Aos meus pais, Eduardo e Helena, pelo incentivo, carinho e torcida.

A todos, o meu carinho. **OBRIGADA!**

RESUMO

As pesquisas das últimas décadas confirmam o fracasso escolar como um dos grandes desafios a ser vencido pela escola. Fatores intra e extra escolares têm sido apontados como as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, que se manifestam através de defasagens e lentidão para aprender, o que tem provocado reprovações e evasões de alunos devido os resultados insuficientes. Garantir o acesso, sem dar conta da permanência desses alunos é um dos equívocos das políticas públicas atuais. Democratizar o ensino é dar reais possibilidades para que as crianças tenham condições de assimilar os conteúdos e assim promover mudanças significativas e de qualidade em suas vidas. Com esse objetivo esse estudo procura encontrar, à luz das teorias, a possível superação de uma questão antiga, mas ainda mal resolvida: as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar. Nessa perspectiva esse estudo olha para o problema sob a ótica dos professores: como enfrentam o baixo rendimento dos alunos que não aprendem e não apresentam comprometimentos de ordem neurológica, médica ou psicológica? Que tipo de interação ocorre entre os professores e esses alunos? Como são os afetos que permeiam essas relações? As dimensões afetivas presentes nas práticas pedagógicas do professor têm sido facilitadoras do processo no sentido de resgatar a aprendizagem? Para entender melhor essas questões foram observadas uma aluna da 4ª série do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem e a professora. Após essas observações foram feitas entrevistas com a professora, primeiro sem roteiro e depois abordando a prática pedagógica e a afetividade presente nas interações da sala de aula. Os resultados apontam que o professor pode contribuir para dar um novo final para a história de fracasso do aluno que não aprende, ao considerar a afetividade, junto com a inteligência, como parte importante no processo de desenvolvimento.

Palavras chave: fracasso, dificuldades de aprendizagem e afetividade.

SUMÁRIO

1 – Apresentação	01
1.1 – Justificativa	03
2 – Teorias da Aprendizagem	04
2.1 – Teoria Associacionista e de Comportamento	04
2.2 – Teoria Genética da Aprendizagem	07
2.3 – Teoria Sociocultural	08
3 – As teorias nas visões dos teóricos contemporâneos	10
4 – Afeto e aprendizagem	12
5 – Dificuldades de aprendizagem	15
5.1 – A abordagem de dificuldades de aprendizagem nesse projeto	17
5.2 – Pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem	17
5.3 – A perspectiva do professor: possibilidades de ensinar e aprender	20
5.4 – Afeto e dificuldades de aprendizagem	24
6 – Objetivo geral	28
6.1 – Objetivos específicos	28
7 – Método	29
7.1 – Material e instrumentos	29
7.2 – Procedimentos	29
7.3 – Resultados e discussão	30
8 – Bibliografia	36

1- Apresentação

A aprendizagem pode ser uma tarefa difícil e, atualmente, há maior evidência dos insucessos e fracassos e da necessidade de buscar alternativas para rever essa questão.

Buscando uma frase com que Tolstoi abre Ana karenina *“Todas as famílias felizes se parecem e as infelizes o são cada uma à sua maneira”* para ilustrar que com a aprendizagem acontece sempre o contrário porque quando elas são infelizes e há fracasso, elas se parecem e as felizes, que têm sucesso, ocorrem cada uma à sua maneira.

É crença comum entre as pessoas ligadas à educação escolar que as crianças aprendem e sabem cada vez menos. Essa deterioração acontece apesar dos investimentos financeiros, dos esforços e do tempo que se investe e, como retorno, os objetivos não têm sido atingidos de forma satisfatória.

O resultado é um processo de frustração frente ao fracasso escolar dos alunos que são reprovados e, pior, frente aqueles que são promovidos sem o domínio necessário dos conteúdos.

O que acontece com os processos de aprendizagem? Por que falham? Quem são os responsáveis? É possível superar essas dificuldades de aprendizagem? Como?

Geralmente os responsabilizados acabam sendo os agentes do processo: professores, cujas práticas não tem sido as mais apropriadas e alunos que não se esforçam o suficiente ou não querem aprender?

É uma questão complexa na medida em que não se trata simplesmente de ensinar mal ou aprender pouco, mas de considerar também as características dos atores do processo, do cenário onde ocorre a aprendizagem escolar, além dos seus aspectos sociais e culturais, afinal, é nesse contexto que os sujeitos são constituídos.

Conhecer as teorias que dão suporte e explicam como funcionam a aprendizagem e os processos psicológicos, possibilita a melhor compreensão dessa engrenagem e assim poder, com argumentos mais sólidos e eficientes, tentar superar o fracasso na escola.

Não se trata de soluções mágicas nem de receitas prontas, mas iluminados pela teoria poder traçar estratégias mais adequadas e eficazes para amenizar as angústias que resultam do não saber, do não aprender.

Um outro dado significativo a ser considerado é que vivemos em uma sociedade com mudanças muito aceleradas que exigem sempre, e cada vez mais, novas

aprendizagens, saberes múltiplos, que supõe integrações e interações de professores e alunos, com conhecimentos que vão além da simples e tradicional reprodução de modelos. Talvez até por isso a aprendizagem aparente não ser mais aquela de algumas décadas atrás, onde os conteúdos eram absorvidos por uma camada privilegiada da sociedade que tinha acesso ao saber escolar, reproduzindo os saberes desse modelo tradicional e mantendo os padrões sociais e culturais.

Se é função da aprendizagem humana interiorizar ou incorporar a cultura para se integrar a ela, com o ritmo acelerado das mudanças, progressos e inovações, é preciso buscar alternativas para suprir essas novas exigências e para que o conhecimento possa ser construído ou produzido.

Atender essa demanda social não é tarefa simples, prova disso são as estatísticas que mostram um grande número de crianças que não são alfabetizadas (antes, das antigas 1ª e 2ª séries, atualmente do Ciclo Básico, que acaba por retardar as evidências desses dados) além do alto número de evasões e repetências.

A situação não é diferente com o Sistema Nacional de Avaliação, Saeb, feito pelo MEC, em 1995, onde 70% dos alunos nas séries finais do Ensino Básico não souberam resolver problemas, inclusive de situações do cotidiano, apenas 21% apresentaram domínio das quatro operações e 1,5% dos alunos da 4ª série conseguiram realizar operações simples com números decimais.

Essas dificuldades que por muito tempo foram da área médica e neurológica têm agora a preocupação da psicopedagogia, com ênfase nos fatores de ordem social, emocional e pedagógico, para a sua compreensão.

Assim, sendo um termo genérico, as dificuldades de aprendizagem vão abarcar uma série heterogênea de transtornos que se manifestam por meio de atrasos, baixo rendimento escolar, lentidão para aprender.

A melhor compreensão dessa diversidade pode ser o caminho para uma questão que é pensada há décadas, mas sem muito sucesso. A problematização que a psicopedagogia propõe sinaliza para novos olhares, uma outra dimensão para entender o fracasso escolar.

Dessa forma esse projeto se propõe a rever algumas questões muito importantes, no que se refere às dificuldades de aprendizagem: a aprendizagem, um processo dinâmico que se constrói a partir de interações e mediações adequadas. Quando acontecem problemas que inviabilizam esse processo, se manifesta o fracasso escolar, uma situação nada confortável face à dificuldade de superar essas questões.

A participação do professor e as dimensões afetivas de sua atuação no processo educativo podem ser uma das formas para buscar resultados mais eficazes e eficientes, evitando a frustração das dificuldades de aprendizagem, que não é só do aluno, mas também do professor que busca esses resultados satisfatórios e que são reflexos do seu trabalho.

É preciso saber o lugar que a afetividade ocupa na sala de aula, como ela está presente nas interações entre os professores e alunos com baixo desempenho escolar.

Recorrendo aos estudos de Wallon vamos encontrar um lugar especial para os afetos, na medida em que promovem, junto com a inteligência, o desenvolvimento do indivíduo e que será mais elaborado se houver maior integração entre inteligência e afetividade.

Acredito que uma postura diferenciada do professor pode ser facilitadora do processo de aprendizagem e que a afetividade pode ser a parte que falta nesse quebra-cabeça e dessa forma obter resultados satisfatórios no combate ao fracasso escolar. E, voltando a Tolstói, talvez o que faça com que todas as famílias felizes se pareçam é justamente o afeto que faz superar limites e no caso das aprendizagens que lutam contra o fracasso, pode ser o elemento que precisa de doses mais generosas para essa superação.

1.1 Justificativa

Tem sido um grande desafio para os professores lidar com os alunos que apresentam dificuldades para aprender. A questão é antiga, muitas são as pesquisas, porém, os resultados não têm sido satisfatórios.

O que acontece é uma frustração muito grande de todos os envolvidos no processo.

É preciso buscar estratégias alternativas para ajudar esse aluno a superar suas dificuldades, ao invés de deixá-lo de lado, condenando-o ao fracasso ou até a abandonar a escola.

Muito do que se discutiu nas últimas décadas sobre essa questão, aborda o lado do aluno, seu processo de desenvolvimento e de construção, possibilidades e alternativas de resultados melhores.

Essa pesquisa procura ver o lado do professor, o outro, que participa das interações que ocorrem na escola e também é responsável pela aprendizagem. Como ele

tem tratado o fracasso de seus alunos? As teorias têm orientado suas práticas para rever posturas e estabelecer mediações de qualidade? Que lugar os afetos ocupam na sala de aula?

A sua formação profissional deve dar o suporte necessário para essas questões tão complexas.

Com esses dados é possível pensar uma escola ocupada com a promoção do ser humano, que promove transformações significativas e que busca resultados satisfatórios para todos e não para uma minoria privilegiada

2- Teorias da aprendizagem

2.1-Teoria Associacionista e de comportamento

Até por volta da década de 60, quando acontece uma grande mudança nos estudos da área cognitiva, o paradigma da psicologia era o condutismo, com vestígios do empirismo e do positivismo, que acreditava que os comportamentos são determinados por estímulos e respostas (E-R). São os estudos da teoria **ASSOCIACIONISTA E DE COMPORTAMENTO**.

Os princípios dessa teoria podem ser sintetizados em 3 tipos de processos que são responsáveis pela aprendizagem: o condicionamento clássico, o operante e de modelagem.

No caso do processo de condicionamento clássico, para o russo Pavlov (1849-1936) o organismo aprende a responder a estímulos ambientais (estímulo incondicionado) de maneira direta e incondicional. A resposta condicionada se obtém após a associação E-R, ao estímulo condicionado.

A aprendizagem acontece quando ocorre E-R(condicionados) sem o estímulo incondicionado inicial.

Esse enfoque permite a adaptação do ser humano no contexto físico, social, bem como o crescimento e desenvolvimento em suas relações com o comportamento emocional e afetivo.

Como esses estudos não explicavam os novos comportamentos, o psicólogo Skinner, vai explicá-los a partir do condicionamento operante, onde o organismo aprende a fazer ou evitar aqueles comportamentos que tenham conseqüências positivas

ou negativas. Surge aí o conceito de reforço para o fortalecimento das respostas esperadas. Quando positivo, para mantê-las e para evitá-las o uso do reforço negativo.

A aprendizagem se torna possível a partir de dois processos: discriminação (responder a estímulos que se tornam signos ou sinais que vão regular determinado comportamento) e generalização (que possibilita a transferência para estímulos similares). Assim se tornam possíveis novas relações entre sujeito e atividade, o meio de generalizar comportamentos aprendidos para novas situações.

Com o processo de modelagem, a aprendizagem acontece a partir de modelos. A imitação permite aprender em uma variedade de situações a partir da ativação, inibição ou desinibição de comportamentos do sujeito. Pode-se imitar a partir da conduta dos outros (real e imaginário) como a partir de instruções verbais ou por ambas.

Em estudos mais recentes, o processo de modelagem tem se distanciado dos condutistas e se aproximado mais de diferentes processos de caráter cognitivo. Entre esses teóricos, Bandura (1987) destaca quatro fatores que interferem nesse processo: a atenção, codificação, habilidades e motivação. Conclui a pesquisa que a imitação acontece levando em conta as capacidades cognitivas para imitar condutas simples, que tenham recompensa e que sejam de alguma forma atrativas e que seja no momento em que aquele modelo desperte sua atenção.

Dentro dessa perspectiva, os teóricos condutistas definem o ensino *“como o processo por meio do qual se instauram nos alunos as condutas descritas pelos que planejam o currículo”* (SALVADOR, 2000).

Incorporar princípios gerais da aprendizagem às situações específicas da escola permitiu integração com muitos estudos e novas elaborações foram surgindo no campo educacional.

A partir do condicionamento operante de Skinner e outros pesquisadores aparecem estudos sobre o ensino programado e o uso em contextos educativos das técnicas de modificação de conduta.

Para Skinner existe a necessidade da eficiência de reforços para a obtenção do comportamento esperado. Assim, acredita que a aprendizagem em passos pequenos, com respostas freqüentes aos reforços, permite maiores acertos. Surge aqui o “programa”, com ordenação e seqüência de dificuldades, onde se lida com E-R.

Esses estudos avançam a partir dos anos 60 com objetivos claros na programação, que podem ser mensurados, as informações apresentadas em ordem crescente de dificuldades, respostas ativas do aluno, que é constantemente estimulado a ser mais ágil

no seu ritmo individual de aprendizagem, além de registros e avaliações constantes do aluno e do programa.

O uso de computadores é uma das utilizações do ensino programado, a partir dos anos 70, em escolas, e que segue além dos estudos iniciais propostos por Skinner, com propostas mais elaboradas.

As técnicas de modificação de conduta são as estratégias que tornam possíveis pequenas e estáveis mudanças no comportamento dos alunos.

Entre as estratégias que permitem mudanças no comportamento estão: **modelamento** (graduações sucessivas) **a atenuação** (retirada de estímulos que são suporte, de forma gradual, até obter resposta sem ajuda), os sistemas de economias de fichas (reforço através de fichas/ pontos que os alunos trocam mediante regras pré-estabelecidas) e **o princípio de Premack** quando se pretende manter e reforçar respostas já aprendidas.

As teorias de aprendizagem condutistas, devido sua diversidade, apresentam enfoques nos processos educativos que evidenciam algumas limitações que não permitem compreensão clara de como acontecem em alguns aspectos importantes. Suas explicações são lineares e reduzem fenômenos complexos a questões periféricas e causais.

Também que é possível encontrar traços da teoria cognitiva entre condutistas atuais, para dar conta de explicações que vão além de E-R, como fez Bandura sobre aprendizagem para modelagem e na incorporação de processos de auto-regulação e autocontrole da conduta.

Há que se realçar, porém, contribuições importantes dessa teoria como intervenção educativa além do senso comum, gerar técnicas para essas intervenções, preocupação com a individualização e adaptação do ensino aos alunos, interesses pelos processos de micromudanças que constituem a aprendizagem.

Os estudos de Gagné com seus colaboradores avançam e elaboram uma forma para se compreender o ensino do ponto de vista condutista e com uma perspectiva mais ampla integradora.

Ter uma visão mais ampla da aprendizagem e da necessidade de um conjunto diverso de mecanismos que explicam os processos de ensino torna-se dado importante para dar conta da evolução, do progresso de conceituações que, além de se distanciarem dos condutistas, chegam mais próximo de perspectivas do processamento da informação.

2.2-Teoria genética da aprendizagem

Dentre as teorias, é a que mais tem contribuído para renovação do ensino, embora atribui lugar pouco importante para educação e para aprendizagem. Foi elaborada no início do século passado

O sujeito constrói seu conhecimento. Para Piaget conhecer é atuar na realidade que nos envolve, para conhecer é preciso modificar a realidade com suas ações.

Essas ações nem sempre são externas e visíveis (no bebê), são geralmente internas e mentais. Pode-se estar ativo mentalmente sem manipular objetos: ordena, compara, classifica, conta ou faz deduções mentais.

A interação entre o sujeito e o mundo é definida como um intercâmbio constante que se efetua por meio de um jogo ativo de assimilação e acomodação.

O ponto central da teoria é que o sujeito constrói seu conhecimento por meio da interação com a realidade que o envolve, através da **assimilação** e **acomodação**, assim vai atribuindo significados diferentes para a realidade. Dessa forma, uma criança de 2, 7 e 15 anos vêem o mundo de forma diferente .

Aquilo que o aluno aprende depende dos esquemas que constrói e da maneira de organizá-los (marcos para novos acontecimentos). O aluno aprende sozinho e de maneira natural mediante as ações que desenvolve e a interação com objetos (o que aprende depende do que ele já sabe).

As etapas de conhecimento correspondem às capacidades e a maneira de atuar mais representativas de crianças nas diferentes idades

Para a prática educativa, as contribuições da teoria são importantes porque permitem situar o aluno de acordo com o estágio de seu desenvolvimento, apreciar o que é capaz ou não de fazer e aprender e com isso programar as tarefas ideais.

Aprender não é fácil. A dificuldade, os erros e o reforço para aprender coisas novas são reais para todos os alunos. E a teoria genética atribui ao **erro** o sinal de que a atividade se organiza e caminha rumo à superação. Isso porque o indivíduo não recebe de forma passiva todas as informações. Ele recebe, organiza e reorganiza até sua assimilação.

Para Piaget *“os erros não são nada mais que o resultado visível de um processo dinâmico que dirige todo o desenvolvimento”* conforme SALVADOR (2000) relata em suas observações e estudos. Trata-se da busca do **equilíbrio** entre sujeito e o ambiente.

Essa busca exige modificações de acordo com a realidade que se assimila e assim nova necessidade de equilíbrio, processos esses presentes no desenvolvimento.

Para Piaget a busca constante do equilíbrio faz parte de uma situação de ensino.

Os desequilíbrios podem se manifestar como erros, conflitos ou contradições. Pode ocorrer também desses conflitos gerarem insegurança ou indecisão.

Existem questões a serem pensadas nessa teoria: uma delas se refere à clareza que se tem de que os alunos, diante de erros ou conflitos, buscam superá-los, o que não é tão simples como supôs Piaget e a genética, até porque não há um modelo do mestre (condutista) que aponte a direção. Um outro fato é o papel central do aluno na aquisição de conhecimentos, é o agente de um processo. Há também as explicações sobre os mecanismos que permitem novas aquisições.

São, no entanto, explicações sobre o caminho natural e espontâneo das capacidades dos alunos durante o seu desenvolvimento, não especificando as dificuldades encontradas na aprendizagem que é culturalmente selecionada pela e para a escola, onde são necessárias intervenções para superação das mesmas, levando em conta outros mecanismos de ordem social e cultural.

2.3- Teoria sociocultural

O caráter mediado dos processos psicológicos superiores, tipicamente humanos, memória voluntária, atenção consciente, afetividade, entre outras, tem como suporte os instrumentos mediadores, os signos que permitem controlar e regular o comportamento.

Os signos e sistemas de signos que servem como mediadores nos processos psicológicos superiores não tem caráter individual, mas foram elaborados ao longo do tempo na história cultural da espécie humana, sua origem é social,

A aprendizagem de signos ocorre na participação em situações de interações com outras pessoas, competentes no uso desse signo, para que se aprenda a usá-los de forma eficiente e em situações diversas.

Para Vigotisky há profunda relação entre desenvolvimento e aprendizagem, daí a importância das práticas educativas como sendo o motor desse desenvolvimento, porque na interação, com o uso dos signos é possível a mediação dos processos psicológicos superiores no grupo social e cultural, permitindo que os membros com

maior competência, ajudem aos outros no domínio dos signos nas mais diversas situações.

É preciso certo nível de desenvolvimento para realizar determinada aprendizagem e o acesso a níveis mais elaborados de desenvolvimento requer a realização de certas aprendizagens.

Segundo a “**lei da dupla formação das funções psicológicas superiores**”, essas funções se originam **entre pessoas**, nas relações, no **interpsicológico** e depois na categoria **intrapsicológica**, no plano individual, ou seja, primeiro no plano social e depois no plano individual.

O conceito de “**zona de desenvolvimento proximal**” – ZDP – é a diferença entre o que a pessoa faz sozinha (com autonomia) e o que é capaz de fazer com ajuda. Isso implica em 2 níveis de desenvolvimento: **nível de desenvolvimento real**: autonomia (desenvolvimento já atingido) e o **nível de desenvolvimento potencial** (direção futura do desenvolvimento)

A aprendizagem escolar orienta e estimula os processos de desenvolvimento sendo que na perspectiva do ensino, o desenvolvimento potencial é de suma importância. O ensino deve assim, criar **ZDP**, sendo um motor que impulsiona o desenvolvimento.

A partir de Vigotsky, que não pôde concluir seus estudos, diversos autores continuaram e podemos agrupá-los em 3 grandes âmbitos com relação às pesquisas em aprendizagem escolar – ensino:

A primeira delas é a **Psicologia Cultural**: as formas que diferentes culturas moldam e organizam as práticas educativas.

A segunda é relativa a **mediação social e estrutural** da aprendizagem (contextos mais ricos e significativos da prática escolar, a questão afetiva)

E a terceira enfoca os mecanismos que atuam em **situações interativas** de aprendizagem, avanços na ZDP a partir das interações.

Em resumo, a teoria foi ampliada com referências a “psicologia cultural”, ao contexto escolar que atua como sistema funcional de atividades e os avanços da ZDP possíveis sob determinadas interações professor/alunos e nas interações entre alunos.

Na abordagem com base nos estudos de Vigotsky, os avanços são evidentes nos processos de mudança educativa, dentro de uma visão integradora, mas é inegável a necessidade de estabelecer outras combinações com perspectivas ausentes nos trabalhos originais de Vigotsky.

3- As teorias nas visões dos teóricos contemporâneos

Nos comentários feitos por Pozo, em sua mais recente obra, em 2002, faz abordagens sobre a aprendizagem numa visão conciliadora entre idéias do comportamentalismo de Skinner e do construtivismo de Piaget.

“Aprender implica sempre, de alguma forma, desaprender” (POZO, p. 60).

Toda aprendizagem, associativa ou construtiva, implica em mudança, implica em uma reestruturação dos conhecimentos e comportamentos anteriores presentes no indivíduo. Essas mudanças variam em intensidade e duração. Há diferentes formas de desaprender.

Quando a aprendizagem é associativa produz mudanças pontuais, locais e de caráter reversível, onde há substituição de um comportamento ou conhecimento por outro.

Já na aprendizagem construtiva as mudanças são mais gerais, de natureza evolutiva ou irreversível, são mais duradouras (ou estáveis) no tempo e há uma integração do comportamento ou das idéias à estrutura de conhecimento.

Por associação ou construção, formas distintas, mas estreitamente ligadas de aprendizagem, deve sempre promover a possibilidade de transferência do que já se sabe para assimilar a nova situação, o que não acontece de forma automática, razão pela qual é um problema habitual para professores e alunos.

Por isso, Pozo lembra da importância que é para uma boa aprendizagem, uma prática bem organizada, o que não significa quantidade, mas qualidade, e assim define a aprendizagem:

“...um sistema complexo composto por três subsistemas que interagem entre si: os resultados da aprendizagem (o que se aprende), os processos (como se aprende) e as condições práticas (em que se aprende)” (POZO, p.66).

Deve, portanto, ter como características a mudança duradoura e generalizável, atividades que levem à reflexão, tendo em vista o tipo de aprendizagem que se quer alcançar e as necessidades dos alunos.

Uma outra visão é a de Oliveira (1997) que, de acordo com os estudos feitos, aponta a escola como tendo um **“... papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas”** (OLIVEIRA, p. 61).

Oliveira considerando que nas sociedades letradas a escola ocupa um importante papel, leva em conta as interações e construções sociais e culturais, além da zona de desenvolvimento proximal, um domínio psicológico em constante transformação que dá condições para a criança fazer com ajuda o que poderá fazer depois com autonomia, promovendo aós poucos o desenvolvimento.

Para FERNANDEZ (1990)

“... a aprendizagem pode ser comparada a uma rede entrelaçada, onde os “fios” que a constituem identificam-se, de um lado, pelas aquisições específicas que compõem as estruturas cognitivas e, de outro, pela estrutura desejante do sujeito.” (Sisto, p. 148).

Dentro dessa forma de ver encontramos em PIAGET (1994), conforme salientado acima, a importância dos aspectos cognitivos e afetivos que se entrelaçam na construção do conhecimento. Há uma relação dialética da objetividade e da subjetividade, uma interação com o sujeito.

Na perspectiva de CHIAROTTINO (1994) é preciso, antes de qualquer coisa, lembrar que Piaget distingue o conhecimento da aprendizagem. Para ele aprender é

“saber realizar (réussir); conhecer é compreender e distinguir as relações necessárias das contingentes: atribuir significado às coisas no sentido mais amplo da palavra, ou seja, levando em conta não só o atual e explícito como o passado, o possível e o implícito”. (CHIAROTTINO, p.73).

A aprendizagem não é simples cópia interior dos objetos ou dos fatos, mas compreensão da forma como ocorreram as construções ou a transformação dos objetos, essa foi a abordagem feita por Piaget em suas pesquisas e sobre as quais Chiarottino se baseia para destacar a importância dos processos cognitivos e como se dá a aprendizagem.

4- Afeto e aprendizagem

“Nem a arte e a vida da criança se anulam quando ela enfrenta o crescimento...”

Snyders

O desenvolvimento da inteligência humana ocorre graças à evolução da afetividade. Trata-se de uma parceria onde tanto a inteligência como a afetividade, se nutrem desde o início da vida.

Para Wallon a afetividade e a inteligência são inseparáveis, ambas têm funções definidas e, quando integradas, podem atingir níveis de evolução cada vez mais elaborados. Não aparecem prontas, nem permanecem imutáveis. Evoluem durante o desenvolvimento do indivíduo, sendo construídas e modificadas de acordo com as fases do crescimento, as necessidades afetivas vão se tornando cognitivas, ao que DANTAS (1992) chama de “*forma cognitiva de vinculação afetiva*”.

Há momentos no desenvolvimento em que o afetivo é dominante e onde o enfoque é a construção do sujeito, via interação com o meio, numa dimensão interpessoal. Em outros, predomina o cognitivo onde tanto a realidade externa, como o objeto, são apropriados através da cultura. Ambos têm abordagem social, porém, em sentidos diferentes.

Assim, a afetividade incorporando a evolução da inteligência, também evolui e manifesta-se de modos diferentes. É o que se observa quando a criança, conquistando a capacidade de representar com o uso da razão, pode também experimentar relações afetivas mais complexas.

Com base na teoria sócio-histórica de Vygotsky, o indivíduo se constitui nas relações que estabelece com o meio, sendo que a qualidade dessas relações será determinante. Para Wallon o ponto de partida do desenvolvimento é a afetividade, organizada no início pela simbiose alimentar, sendo depois substituída por uma simbiose afetiva com a mãe.

Trata-se de um período onde as relações humanas são fundamentais para o crescimento do homem e fazem parte história da humanidade: o meio é necessário para a constituição do sujeito.

Aos poucos esse meio vai se diversificando e a criança passa a ter contato com outros grupos, especialmente a escola, onde ocorrerão conquistas afetivas: a

diferenciação de si e do outro, a constituição do eu. É um processo que ocorre aos poucos, em fases de desenvolvimento.

Nessas fases a afetividade terá manifestações diversas, de acordo com as necessidades e a maturidade do indivíduo, ocorrendo expressões afetivas diferentes conforme a intensidade das interações sociais. Quanto maior for a idade da criança, mais complexas serão as relações que definirão o crescimento íntimo do indivíduo.

Sendo assim, se os aspectos cognitivo e afetivo são indissociáveis e se projetam no desenvolvimento do indivíduo, se influenciando mútua e continuamente, há que se pensar na aprendizagem como processo social, que envolve o outro, trocas afetivas, interações, onde os procedimentos de ensino são fundamentais e a expressão da afetividade é parte ativa e essencial no processo dinâmico da aprendizagem.

Conforme diz DANTAS (1993) *“é impossível alimentar afetivamente à distância”*. A troca afetiva requer a proximidade do outro que se dispõe a ser o facilitador no processo. O professor é parte indispensável nessa troca em que as interações que vão além da família podem promover extensão ou delimitação do eu. Criar condições para relações afetivas na sala de aula, dentro dessa perspectiva, é função pedagógica, devendo o professor estar atento para seus objetivos.

“O que se diz, como se diz, em que momento e por quê, da mesma forma que o que se faz, como se faz em que momento e por quê afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o ensino-aprendizagem” (TASSONI, p. 149, 2000).

Diante disso, as trocas que acontecem entre aluno e professor são frutos de interações carregadas de afetividade, densas, onde os processos de internalização do objeto de conhecimento não são apenas atividades intelectuais. Mais que isso supõe olhar para o aluno buscando uma integração dos aspectos afetivo e cognitivo, é ver o outro na sua totalidade.

DANTAS (1994) enfatizando a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo afirma que *“sem vínculo afetivo não há aprendizagem”* (p. 47).

Na obra de Synaders, Alunos felizes, o autor também fala do quanto melhor será para a aprendizagem se o aluno tiver alegria para aprender, uma motivação que é um diferencial para a obtenção de resultados positivos, além de alimentar uma boa relação com o professor, que acaba refletindo a alegria do aluno.

O vínculo afetivo no começo supre as insuficiências do plano cognitivo, permitindo, via afeto, ações coletivas. Depois vão se integrando o afetivo com o cognitivo e juntos participam do desenvolvimento do sujeito. Existe uma forma cognitiva de vinculação afetiva :

“...o ajuste fino da demanda às competências, em educação, pode ser pensado como uma forma muito requintada de comunicação afetiva.”(DANTAS,1993).

A consciência que a relação professor-aluno é permeada pela afetividade é urgente e necessária, até porque a educação pressupõe uma ação interativa que envolve o outro em toda sua complexidade.

Existe uma cumplicidade que é necessária ao ato de ensinar-aprender e que se constrói nas interações que se estabelece: o que se fala, o que se entende, o que se transmite, os gestos, os movimentos, o olhar que busca, as posturas que envolvem, acolhem, compreendem.

A atuação no cognitivo, via afetivo e vice-versa, como condição favorável ao processo de aprendizagem, tem sido alvo de pesquisadores que buscam respostas a perguntas que têm gerado certa inquietação entre os professores.

Os dados apresentados nas pesquisas deixam claro a importância das relações sociais como possíveis determinantes de comportamentos sociais e do baixo desempenho, além do desenvolvimento cognitivo. Entre eles, GUERRERO (2002) aborda o desenvolvimento cognitivo, a aceitação social entre os pares e sua relação com as dificuldades para aprender, um problema mais comum do que se supõe, no cotidiano da escola.

Os estudos de TASSONI (2000) fazem relação da afetividade com a produção escrita e a mediação do professor em sala de aula. Recorre-se a Vygotsky e a Wallon buscando estabelecer os pontos em comum nos desenvolvimentos cognitivo e afetivo.

Também ALMEIDA (1999) com seu livro A emoção na sala de aula, busca discutir a afetividade como parte essencial do processo de desenvolvimento.

O que se pretende é, com base nos estudos teóricos, buscar instrumentos que possibilitem a melhor compreensão da relação afetividade-inteligência no processo de aprendizagem.

5- Dificuldades de aprendizagem

Do ponto de vista da teoria sócio-histórica, a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho da aprendizagem. Sem a intervenção do professor ou de outros alunos, no caso da escola, não se torna possível o seu desenvolvimento

De acordo com os trabalhos de Vigotisky, as dificuldades de aprendizagem podem ser porque ou não se considerou o nível real de desenvolvimento como ponto de partida, ou não estão ocorrendo mediações adequadas e de qualidade no sentido de ajudar a criança, considerando-se que a zona proximal se transforma até que ela possa se virar sozinha.

Para CHIAROTTINO (1994), quando ocorre alguma “falha” na formação dos processos cognitivos ou em algum dos seus componentes, a criança não consegue aprender, conhecer ou atribuir significados, e isso pode ser explicado na construção endógena das estruturas mentais nas relações com a organização do real, a capacidade de representação e a linguagem.

Suas pesquisas foram intensas nesse sentido, e muitas possíveis soluções foram encontradas para as dificuldades de aprendizagem, mas uma atenção especial teve para com as crianças que não aprendem e “não se sabe o por que”. Elas estão em todas as classes sociais, porém, são mais comuns nas menos favorecidas pela falta de recursos da família e da escola pública. Com isso acabam não sendo encaminhadas para profissionais que possam ajudá-las, como acontece com as mais ricas, e o resultado é o fracasso escolar.

A hipótese piagetiana de Chiarottino é que existe relação entre a representação do mundo e a sua organização pela criança, e que isso deve seguir um caminho, que não ocorrendo, leva a criança à incapacidade de aprender e de conhecer.

Para Piaget o real é o mundo dos objetos e dos acontecimentos, estruturados pela criança com o uso de seus esquemas de ação. Através desses esquemas a criança vai entender o mundo. Quando a representação do mundo que a criança faz, não tem essa organização do real, ocorrerão insuficiências na aprendizagem e no conhecimento.

Como o assunto é complexo, muitas são as tentativas feitas há anos por diversos profissionais que lidam com as dificuldades de aprendizagem, no sentido de não só defini-la com clareza, mas de poder entendê-la e cuidar com objetividade dos problemas que ela causa, especialmente na escola. Esta não tem sido uma tarefa simples e as respostas ainda não são convincentes.

Diante dessa realidade, existe uma forma que, apesar de sua amplitude e de uma visão organicista, é a que encontra consenso entre esses profissionais envolvidos com a necessidade de resolver essas questões. Trata-se da definição da NJCLD (1988) – National Joint Committee of Learning Disabilities – onde

“dificuldades de aprendizagem engloba um grupo de transtornos, manifestando-se por atrasos ou dificuldades de leitura e escrita, soletração e cálculo em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem dificuldades visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais. Geralmente não ocorre em todas áreas de uma vez e pode estar relacionada com comunicação, memória raciocínio, coordenação, adaptação social e questões emocionais”.(SISTO, 2001, p.33)

As controvérsias que se apresentam são devido a diversidade de causas, além de que hipóteses similares não tem necessariamente as mesmas manifestações.

Ocorre também que por vezes trata-se de uma dificuldade específica em alguma atividade que pode gerar outras se não for solucionada a tempo. É o caso, por exemplo, de dificuldade na escrita, leitura e compreensão do que se lê, nas mais variadas situações do cotidiano escolar, familiar e social do aluno: o enunciado de uma atividade de qualquer disciplina, ler uma notícia do jornal, um bilhete da escola, uma propaganda, cartazes e por aí vai.

O enfoque dado para essas dificuldades e a possibilidade da atenção da psicopedagogia, que inclui a vertente da psicologia cognitiva baseada na teoria do processamento da informação, permite pensar nas mais variadas causas desses entraves que se apresentam, indo além da restrição da área médica e neurológica.

No Brasil as dificuldades de aprendizagem se manifestam através do fracasso escolar, que se caracteriza por alto índice de evasões e repetência, conforme apontam os estudos de PATTO (1993), além de crianças que, apesar das promoções, não dominam com eficiência os conteúdos.

Sendo assim, há um número considerável de hipóteses sobre quais as causas desse fracasso. Os estudos apontam para fatores de ordem intra ou extra-escolar que têm desencadeado esses insucessos. Quando a questão é referente aos aspectos intra-escolares o foco vai para aqueles ligados às burocracias e práticas pedagógicas ineficientes, além da precária formação dos professores. Os dados que sinalizam para fatores extra-escolares são aqueles que abordam as condições socioeconômicas dos alunos.

Essa diversidade envolve controvérsias de posturas, de enfoques, de causas e de definições sobre um assunto tão complexo que é a dificuldade de aprendizagem.

Dentre a multiplicidade de aspectos a serem refletidos nesse estudo estão os problemas motivacionais, os aspectos afetivos e emocionais, as dificuldades subjacentes ao não aprender: atenção e concentração, estruturação espacial, orientação temporal, dominância mal definida, falta de estimulação, além de currículos e metodologias inadequadas e relacionamentos conturbados entre professor e aluno.

É preciso não esquecer que esses fatores podem estar associados ou não entre si, ao desencadear o fracasso escolar e envolvem os aspectos macroestruturais que apontam a escola como a instituição que promove/reproduz a estrutura social e a manutenção do “status quo”.

Não é novidade que a dificuldade de aprender tem sido comum no cotidiano da escola, mas a forma como essa dificuldade é encarada, difere segundo o profissional que faz o diagnóstico. Isso nos remete a pensar melhor sobre esse nó e sobre a importância de projetos múltiplos para que a escola, a sociedade e os pesquisadores possam promover novos rumos.

5.1 A abordagem de dificuldades de aprendizagem nesse projeto

Diante das pesquisas e leituras feitas sobre as dificuldades de aprendizagem, abordaremos aqui, as dificuldades dos alunos que não conseguem aprender os conteúdos escolares, por fatores de natureza diversa, e que acabam ficando desmotivados para as atividades da escola.

Não se trata de crianças com comprometimentos neurológicos que precisam de tratamento especial, mas sim de crianças da escola pública que eram considerados “normais” até entrarem para a escola onde, a partir dos ritmos diferentes que apresentaram em relação à classe ou a outras crianças da idade, são rotulados como alunos com deficiência de aprendizagem, sendo que, aparentemente, não há com eles distúrbios categorizados pela ciência.

5.2- Pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem

São inúmeras as pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem nos últimos anos, devido a angústia que essas questões geram.

São nos mais diversos campos que possam, de alguma forma, afetar a aprendizagem satisfatória das crianças.

Entre algumas delas podemos citar a pesquisa de SISTO (2001) que enfocou as dificuldades na escrita nas séries iniciais da escola pública. Como interpretar essas dificuldades após a aplicação de avaliação das crianças com a escrita de palavras usuais no cotidiano ? A preocupação não era de rotular, mas de pensar por que as crianças encontram dificuldades para escrever.

Para isso duas questões foram levantadas: uma levaria em consideração as condições individuais e as deficiências do indivíduo para não dominar os conhecimentos. Uma outra atribuiria ao contexto escolar, familiar ou social as dificuldades encontradas. Pode até ser que seja uma somatória de ambas: causas individuais e do contexto social e educativo que estão impossibilitando os resultados satisfatórios da aprendizagem.

SISTO (2001) salienta que esse tipo de instrumento deve se usado com cautela e junto com outras formas de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem porque as eventuais falhas na escrita podem ser inerentes ao processo cognitivo, produzidas pelo sistema de ensino-aprendizagem ou ainda por ambas.

Em pesquisa feita por BRENELLI (1986) com o objetivo de analisar o jogo, o espaço lúdico no diagnóstico psicopedagógico, para compreender as dificuldades ou transtornos que enfrentam crianças e adolescentes, destaca o jogo de regras, como aliado nessa tarefa, para analisar a estrutura lógica do pensamento.

Para Brenelli o uso de jogos de regras, além de aliado dos diagnósticos das dificuldades, são do interesse infantil e dos adolescentes, na medida em que os avanços das barreiras constituem aprendizagem e colaboram com o desenvolvimento, não estando assim restritos apenas a situações de aprendizagem deficiente.

Existem também pesquisas que buscam relacionar os aspectos afetivos ao desempenho cognitivo. Entre eles podemos citar, por exemplo, a análise de Abouserie (1995) sobre as relações entre níveis de auto-estima e motivação para as questões acadêmicas, ou ainda Newcomer et alii (1995) que avaliaram o nível de depressão e ansiedade em crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, desordens de conduta e sem dificuldades de aprendizagem. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem não foram avaliados como mais ansiosos ou depressivos que os demais.

COLLARES (1994) fez um trabalho com professores e diretores da escola pública do interior de São Paulo onde constatou um grande preconceito com alunos oriundos

das camadas com menor poder aquisitivo, sendo que atribuíam à própria criança e a sua família o fracasso na aprendizagem.

Oportunos são também os estudos de ANDRÉ(1996) sobre o poder e a função social da avaliação escolar: a importância de um olhar diferenciado para as práticas avaliativas, pela observação formativa e pela diferenciação do ensino.

Diferenciar e dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com alunos “mais difíceis”.

A avaliação formativa visa ajudar o aluno aprender e o professor a ensinar, considerando a dificuldade de atender adequadamente a diversidade dos alunos que estão na escola pública atualmente.

Os estudos de VALLA (1994) enfocam uma outra questão, não menos importante, que é o acesso da classe trabalhadora na escola pública, mas que não garante sua permanência. A reflexão é sobre a necessidade de democratizar a escola pública para superação do mito do fracasso escolar, isso pode ocorrer com maior participação de seus usuários. Acredita que é preciso desvincular questões relacionadas à pobreza e à desnutrição das dificuldades de aprendizagem das crianças oriundas da classe com menor poder aquisitivo.

Na visão de BAETA (1992) o caminho para a superação de uma situação injusta e inaceitável que é o fracasso escolar, depende de ampliar os conhecimentos sobre esse problema. Profissionais preparados podem aceitar o desafio de ajudar essas crianças, deixando de lado a resistência e a apatia e, apesar das carências culturais e sociais, podem contribuir com mediações adequadas para o combate das dificuldades que se apresentam. BAETA(1992) cita a grande contribuição dos estudos de Vygotsky com a ZDP, para prestar essa ajuda e mudar uma história de frustrações e de insucessos

“A outra contribuição importante e pertinente refere-se ao conceito de desenvolvimento potencial ou proximal de VYGOTYSKY, qual seja aquela faixa de desenvolvimento na qual os alunos com a ajuda do professor ou dos colegas são capazes de realizar tarefas que sozinhos ainda não conseguem” (p. 22).

E como diz BAETA (1992), para que esse conceito de desenvolvimento proximal seja um diferencial para a aprendizagem eficaz, torna-se necessária a aproximação da teoria com a prática, bem como o aprofundamento para enriquecimento de ambas.

PATTO (1988) aponta que quando o assunto é repensar o fracasso escolar, duas coisas são necessárias: uma delas é rever a literatura especializada em suas contradições e outra seria buscar referencial teórico sobre a complexidade do processo educativo.

“...torna-se necessário buscar outros referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa educacional, com o objetivo de contribuir para uma compreensão do problema do fracasso escolar mais fiel à sua complexidade” (p. 77).

As pesquisas mostram que por décadas os componentes do fracasso escolar tiveram leituras ora próximas, ora diferentes. Muito tempo se afirmou que crianças pobres têm dificuldades para aprender. Isso até hoje é considerado, porém, outros estudos acreditam que a produção do fracasso pode estar dentro da própria escola. É o que diz PATTO (1988)

“As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores das dificuldades de aprendizagem” (p. 340).

Olhar dentro da escola e buscar saber mais sobre os mecanismos que produzem as dificuldades de aprendizagem é uma das possibilidades de combater o fracasso. Apenas atribuir os insucessos escolares às carências culturais não tem ajudado a resolver o problema. É importante considerar, além desse dado, outros elementos que integram o processo de aprendizagem, para com isso superar os entraves do aluno que não aprende.

5.3- A perspectiva do professor: possibilidades de ensinar/aprender

As relações entre professores e alunos com objetivo de uma aprendizagem eficaz têm abordagens diferentes ao longo dos tempos, visto que o conceito “eficaz” tem mudado no decorrer da história. Assim, o conceito de professor eficiente passou por diversas mudanças:

-é aquele docente que possui características desejáveis: líder, prudente, tem magnetismo pessoal, espírito de cooperação com todos, entre outros requisitos para uma aprendizagem satisfatória, o que nem sempre acontece porque ele trabalha com seres humanos, e os resultados, apesar de suas “competências pessoais”, nem sempre são positivos.

- que é capaz de buscar os métodos mais eficazes para obter resultados desejáveis. Também é um equívoco porque o objetivo que busca (aprendizagem dos alunos) é diverso e os resultados mostravam-se contraditórios, por isso essas idéias com o tempo foram deixadas de lado.

-o professor que cria um clima favorável na sala de aula, além de dominar a competências para melhorar a produção do aluno. Generalizou-se a idéia da influência do professor sobre os alunos, a busca de comportamentos estáveis: “estilos de ensino”.

-o docente que tem domínio sobre os conhecimentos conceituais, procedimentos, atitudes, estratégias, etc, que permite um ensino eficaz. Sabe usá-los e adequá-los de acordo com as exigências da situação.

A pesquisa metodológica focou, além do comportamento do professor, o rendimento dos alunos (sendo que a partir daí é que se verifica a eficiência docente).

A evolução verificada na forma de avaliar a eficiência docente foi no sentido de considerar a interação de professor/alunos; os resultados satisfatórios na aprendizagem.

Houve preocupação com certos comportamentos de professores, especialmente com a gestão da aula.

As observações empíricas foram no sentido que professores eficazes eram aqueles que podiam

“prevenir as dificuldades de organizações e controle da sua aula para melhorar o ensino o que lhes permite aproveitar adequadamente o tempo dedicado ao ensino..” (SALVADOR,p. 166)

A partir dos resultados das observações e pesquisas das últimas décadas, Salvador cita as abordagens feitas por MEDLEY (1997) sobre como pode-se melhorar o trabalho com crianças de nível mais baixo do ensino fundamental, mais no que se refere à gestão da aula , do que em aspectos individuais : clima de aprendizagem ordenado; maior tempo para as atividades de aprendizagem e como melhorá-las.

Os estudos apontam que uma gestão eficaz do ensino tem relação com o ritmo e a quantidade, com regras e procedimentos conhecidos pelos alunos com as diversidades de tarefas, adaptações do grau de dificuldade à necessidade dos alunos, trabalho independente dos alunos com acompanhamento e o aluno saber como obter ajuda para os conhecimentos necessários.

O que parece claro é que há uma complexa relação entre o professor e os resultados acadêmicos dos alunos. Complexa porque precisa levar em conta os

componentes do comportamento dos alunos em sala de aula, além das variáveis do contexto.

Enquanto a escola tradicional era acusada de promover um comportamento passivo dos alunos, sem levar em conta os avanços da psicologia, científica, novas propostas regem a escola nova a partir de Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, entre outros.

O período entre os anos 20 e 70, foi marcado por controvérsias na educação, com avanços e pontos polêmicos nas pesquisas, na busca de melhores resultados da aprendizagem e assim diminuir a diversidade de atuações dos professores, a padrões mais estáveis e mais eficazes.

Pela primeira vez atribui-se verdadeiro interesse pelas interações entre os atores do processo, professor e alunos.

Salvador observa que na pesquisa de FLANDRES (1997) ele pressupõe que *“um estilo indireto de ensino implica em um rendimento mais alto dos alunos e uma atitude positiva do professor”* (SALVADOR, p.171)

O estilo indireto propõe que o docente questione, crie um ambiente com a participação da classe, aceitando as idéias, tirando dúvidas e valorizando a participação, não sendo, no entanto, garantias do rendimento mais elevado segundo as pesquisas.

A questão não é simples, porque envolve uma multiplicidade de dados, é um processo complexo pois lida com seres humanos diversos.

Já outras pesquisas apontam o ensino direto como sendo o mais eficiente porque explica conteúdos, dá instruções, critica os alunos e justifica a autoridade do professor. Esse tipo de ensino se popularizou muito nos últimos anos, mas muito provavelmente sua maior contribuição é que, para o aluno aprender, o professor precisa intervir sempre.

É importante salientar que além das mediações adequadas do professor, do outro lado temos alunos com diferentes conhecimentos prévios sobre o conteúdo da aprendizagem, isso requer o devido cuidado com intervenções do docente que considerem o que o aluno já sabe.

Não é uma tarefa fácil e os professores resistem as mudanças mais radicais, fazem pequenos acertos para acomodar alguma situação que inquieta. Talvez porque, apesar dos desacertos, acreditam ser a melhor forma de conduzir o processo, ou ainda por falta de proposta mais eficaz, além de sentirem-se mais inseguros para refazer e buscar outros projetos; que provocam alterações na rotina de trabalho com alunos.

Decidir mudar envolve uma reflexão sobre os alunos e a grande diversidade que é a sala de aula, ao ensino e suas possibilidades, ao contexto sociocultural com todas suas limitações e às crenças dos professores sobre aprendizagem, desenvolvimento e educação.

A forma como o docente vê essas questões é um “filtro” que permite dar significado às suas relações com alunos, bem como fazer as elaborações possíveis.

Se o professor tem uma função claramente definida, como mediador que possibilita o desenrolar do processo de construção do conhecimento, a forma como as estabelece poderá ou não colaborar com o aluno para o seu desenvolvimento.

Na primeira metade do século XX, Vygotsky fala do papel fundamental das mediações feitas pelo professor ou pelos pais (mediadores culturais). É, portanto, nas interações com o meio social que elas ocorrem, promovendo o desenvolvimento do indivíduo.

A influência educativa vai dar condições para que o aluno consiga, pela ZDP, com ajuda do professor ou dos colegas, atingir o desenvolvimento real, graças às mediações adequadas e assim tenha autonomia para realizar atividades e tarefas, o que antes só era possível mediante ajuda de alguém. Aí surge um problema que é crucial para a escola: como promover essa autonomia, favorecer a aprendizagem e evitar o fracasso escolar?

A expectativa que os professores criam sobre os alunos se dá em função de fatores variados, como pela impressão inicial, informações indiretas e da sua própria observação, podendo criar comportamentos diferentes em relação aos alunos de acordo com o que supõe ser o rendimento escolar (positivo ou negativo). Assim, podem os docentes atribuir às dificuldades de aprendizagem dos alunos sobre os quais sua expectativa é positiva, para questões emocionais ou situacionais e para aqueles que já esperavam resultados insatisfatórios como sendo falta de esforço, de competência ou de capacidade do aluno.

Supor que os alunos ficam passivos a essa forma diferente de tratamento é um equívoco.

Ter auto-conceito positivo já é um incentivo para enfrentar os desafios de aprender, mesmo se as intervenções não forem as mais apropriadas. O contrário é lastimável, porque não acreditar que é capaz de aprender, já o condena a incompetência na medida em que são alimentadas as impressões do professor, o baixo rendimento do aluno e o ciclo continua : a confirmação do fracasso escolar.

Mudar as práticas pedagógicas no sentido de melhorar a capacidade de ensinar e considerar a importância dos fatores motivacionais nos remete a repensar as estratégias de aprendizagem, para poder não só melhorar, mas prevenir as dificuldades de aprender.

As estratégias de aprendizagem consistem em procedimentos para que se torne possível aprender. Precisam ser coerentes com o que se pretende ensinar para que possam atuar no processo possibilitando que o aluno não só aprenda, mas descubra caminhos próprios para novas descobertas.

Criar ambientes que desafiam e promovem a aprendizagem, considerando o conhecimento prévio dos alunos, bem como a dosagem das dificuldades, deve ser a preocupação dos docentes comprometidos com a qualidade do ensino. Isso requer que tenha uma formação de qualidade, que conheça as teorias que vão iluminar seu trabalho, direcionando suas práticas para resultados satisfatórios.

5.4- Afeto e dificuldades de aprendizagem

“Na origem do fracasso escolar, com frequência encontramos a rejeição de uma pessoa. Às vezes, essa rejeição ocorre em função do que essa pessoa desperta em nós, daquilo que nos incomoda mais profundamente” (PERRENOUD, p. 205, 2001).

De um modo geral, crianças com dificuldades de aprendizagem têm uma imagem negativa de si na área acadêmica, o que não é comum naquelas que não enfrentam dificuldades para aprender. O fato de sentirem-se inferiores na escola, também se reflete na área social, sentem-se inferiores aos colegas.

O baixo rendimento é a mais evidente manifestação das dificuldades de aprendizagem e pode servir como indicativo de que a criança tem ou pode vir a ter dificuldades de aprendizagem.

Estratégias de ensino ineficientes podem gerar falta de autoconfiança e efeitos negativos na aprendizagem. Também a bagagem familiar e o ambiente podem ser determinantes na aprendizagem.

É possível que a maioria das dificuldades de aprendizagem não tenha causa orgânica e não esteja relacionada com atividades cognitivas da criança, mas seja o resultado de problemas educativos ou ambientais.

Os estudos feitos pelos especialistas não apresentam um consenso sobre essa questão. As discussões são muitas e envolvem profissionais de várias áreas, desde o currículo escolar, a situação da educação de forma ampla, as dúvidas sobre métodos, técnicas até a formação profissional de quem vai trabalhar na escola com essas dificuldades.

Em meio a todas as questões que se colocam, é pertinente observar ainda que as crianças não são aprendizes passivos, mas sim participantes ativas no processo, precisando estabelecer interações de qualidade com o professor e os colegas.

As interações e as transmissões sociais, junto com outros três fatores: a maturação, a experiência e a equilibração, são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, segundo a teoria piagetiana, influenciando diretamente no conhecimento social sobre o que é dado pelas convenções, tem sua origem na cultura e variam de grupo para grupo.

A qualidade das interações sociais que o sujeito vivencia faz com que ele conheça o sistema de linguagem, as regras, as leis, a moral entre outros ingredientes que modelam o conhecimento social.

O outro é alguém importante no desenvolvimento cognitivo, especialmente na organização do pensamento lógico. Através das trocas pode-se conhecer o outro e diferentes pontos de vista, enriquecendo as experiências e a cultura.

Para a teoria construtivista há desenvolvimento porque há ação. Isso porque o conhecimento não está no sujeito, nem no objeto, mas na **interação** entre ambos e a ferramenta que permite isso é a ação.

Para Wallon a inteligência tem a função de observar o mundo exterior para descobrir, explicar e transformar, o que implica em desenvolvimento: do concreto para o mental, é a capacidade de representar o mundo, de abstrair e no plano afetivo é a possibilidade de relações afetivas mais complexas.

“A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, p. 160, 1999)

Como diz Freire, afeto e inteligência são aspectos do desenvolvimento que ocorrem de forma integrada, estão relacionados e sofrem influências mútuas e as aquisições feitas em cada plano têm repercussão no outro, permanentemente e na história dos sujeitos, havendo momentos de dominância cognitiva, alternados com a dominância afetiva.

Isso propõe que o desenvolvimento do indivíduo ocorre na sua totalidade: afetividade e inteligência, são inseparáveis e juntos promovem níveis de avanço mais elaborados. Quando a escola, desconsiderando esses dados, ocupa-se apenas com o cognitivo, deixando de lado a afetividade, comete equívocos e os resultados são desastrosos.

O fracasso pode até não ser culpa das circunstâncias escolares, mas como é aí que ele se manifesta, precisa ser pensado com maior cuidado, buscando suas causas porque é na escola que os sujeitos sofrem a primeira discriminação e exclusão, o que tende a se repetir no âmbito social.

“A apreensão de si mesmo parece tão fugaz quanto uma bolha de sabão, ameaçada pelas simbioses afetivas, pelos estados pessoais de emoção ou mesmo de mero cansaço” (DANTAS, 1993).

As trocas afetivas e a emoção a que Dantas se refere como elementos que agem e interagem na constituição do indivíduo, nos remetem para um aspecto do desenvolvimento que pode trazer mudanças significativas na aprendizagem e, dependendo da forma como acontecem, trazem segurança e confiança para as buscas e conquistas.

Se é na escola que o fracasso vai se manifestar, desencadeando um processo de exclusão com proporções que tendem a extrapolar os limites escolares, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas e, na perspectiva abordada, pensar a afetividade nas relações dentro da escola.

A criança que não conseguiu aprender e vive a frustração do fracasso escolar porque tem disfunções em habilidades necessárias para a aprendizagem, como problemas de leitura, organização e retenção de informações, interpretação do texto, além de lentidão para processar informações, dificuldades para escrever, problemas de organização espacial e distração, o que acaba gerando dificuldade de comunicação e hábitos insuficientes de estudos, precisa muito de afeto e compreensão.

A prática comum de encaminhar essas crianças para as classes especiais, pode até sinalizar para alguns avanços, mas favorece a discriminação dos alunos que são rotulados pelos colegas com expressões nada agradáveis, gerando sentimentos negativos, além da exclusão dos grupos para brincar e estudar.

Como já trazem certa insegurança diante do baixo rendimento nas atividades da escola, optam por comportamentos que vão desde a apatia até a bagunça, agressividade, ficando cada vez mais distantes de resolver o problema.

É o que constata SOUZA (1997) em um trabalho junto a uma escola pública da capital, onde educadores e crianças de uma classe considerada “difícil”, reunia “todos os problemas da escola”: alunos multirrepetentes, desinteressados, maiores que os colegas de outras classes: “*O sentimento de fracasso não estava somente no aluno, mas se constituía também no professor*”.

Para GUERRERO (2002) a bagunça e a conversa na sala de aula não prejudicam tanto a aprendizagem quanto os reflexos oriundos de um ambiente hostil ou de rejeição.

O olhar do professor para esses alunos precisa ser diferente. Deve considerar o problema das dificuldades de aprendizagem como sendo fruto de causas diversas que envolvem os aspectos cognitivo e afetivo (autoconceito negativo frente aos insucessos e ao baixo rendimento).

É preciso conquistar as crianças que enfrentam o fracasso escolar, despertar nelas o desejo de aprender. O professor pode fazer a diferença para elas. É acreditando nisso que esse trabalho foi pensado, afinal, é preciso buscar outras alternativas dentro da escola.

Se os desenvolvimentos afetivo e cognitivo ocorrem de forma integrada, ambos se nutrimos, com funções bem definidas, não estando prontos e acabados, pelo contrário, sendo construídos e modificados ao longo das fases do crescimento, de acordo com as necessidades que se colocam, não seria importante rever, além das práticas com as crianças com dificuldades de aprender, como tem sido o olhar do professor para as relações afetivas na sala de aula?

“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico à serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, p.161, 1999).

Segundo Freire a busca de resultados satisfatórios passa por um conjunto de práticas que vão desde o domínio do saber científico que busca transformações efetivas até a alegria e as trocas afetivas que devem fazer parte do cotidiano da escola. Trata-se de buscar a integração da cognição e dos afetos e assim o desenvolvimento do indivíduo.

O olhar do professor, a afetividade e as relações com as crianças com dificuldades de aprendizagem serão o enfoque desse estudo, na tentativa de amenizar esses problemas.

6-Objetivo geral

O objetivo dessa pesquisa é propor uma análise das dimensões afetivas dos professores na relação com crianças com dificuldades de aprendizagem e que não têm comprometimento neurológico, mas que apresentam ritmo e desempenho diferentes de outras crianças da classe ou de sua idade.

Como o professor pode, amparado nas teorias de aprendizagem, lançar mão de estratégias que possibilitam redirecionar a aprendizagem desses alunos, em número tão grande nas nossas escolas, e assim poder combater o fracasso escolar de nossas crianças?

Como os professores da rede pública lidam com as questões das dificuldades de aprendizagem, como é a sua formação e se existe um trabalho voltado para o combate do fracasso escolar e, se existe, como ele é feito, quais as bases teóricas que amparam o trabalho dos professores e quais os resultados obtidos: são satisfatórios ou ainda são parciais?

6.1 Objetivos específicos

Levantar o conceito do que é dificuldade de aprendizagem para os professores pesquisados.

A apropriada formação docente pode ser uma ferramenta para combate dos insucessos na aprendizagem de seus alunos.

A boa experiência profissional dos professores tem sido um diferencial quando o assunto é dificuldade para aprender.

Investigar a compreensão dos professores acerca dos fatores subjetivos e sociais relacionados às dificuldades de aprendizagem.

Conhecer as bases científicas elaboradas pelos professores quando o assunto é dificuldades de aprendizagem.

Levantar junto aos professores perspectivas de ações/intervenções com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

7 -Método

Os participantes da pesquisa foram uma aluna do Ensino Fundamental da rede pública (4ª série), com dificuldades de aprendizagem e a professora que tem cerca de oito anos de experiência, participa sempre que é possível de cursos de capacitação, mas não possui nível superior.

7.1-Material e instrumentos

Foram feitas observações de uma aluna com dificuldades de aprendizagem e a professora, com relação às dimensões afetivas estabelecidas nas interações entre ambas no cotidiano da escola, durante duas semanas.

O registro feito em diário pela professora e os dados levantados com as observações forneceram os recortes para entrevistas com a professora: primeiro sem roteiro estabelecido e após buscando conhecer melhor as práticas pedagógicas e a afetividade nessas relações.

7.2-Procedimentos

Os dados foram coletados a partir de observações registradas em um diário feito pela professora, relatando sentimentos, afetos, atitudes ocorridas nas mediações feitas com a aluna, num prazo de duas semanas, como também as relações com os colegas, tanto nas interações durante as atividades, como nas brincadeiras dentro e fora da sala de aula.

Houve ainda um registro do que, como pesquisadora, me chamou a atenção nessas observações feitas.

Esses dados foram as bases para uma entrevista com a professora, buscando refletir e entender sua prática numa dimensão afetiva na relação com a criança com dificuldades de aprendizagem.

7.3-Resultados e discussão

“Possibilitar relações afetivas na sala de aula é função pedagógica, portanto está nos limites do que defendemos ser papel do professor”.(ALMEIDA, 2003, p.16)

A dimensão afetiva que faz parte da relação entre professor e alunos com dificuldades para aprender e que pode remeter a um outro movimento da aprendizagem escolar, é o interesse desse trabalho de pesquisa.

A dificuldade de aprendizagem, embora sendo tema de muitas pesquisas das últimas décadas, é preocupação dos envolvidos com essa questão no cotidiano da escola, face o aumento de crianças com baixo rendimento escolar e professores, que se encontram impotentes, devido um sistema que não tem favorecido o combate do problema, quer pelas condições precárias de trabalho, salários que não permitem maiores investimentos, salas numerosas, falta de tempo para preparar suas aulas ou para se dedicar a esses alunos com dificuldades.

Como professora sinto a angústia que o fracasso gera tanto nos alunos como nos professores e foi pensando nas alternativas possíveis que me dediquei a fazer articulações das dificuldades de aprendizagem com os afetos presentes na sala de aula, na ótica do professor.

Autores contemporâneos têm enfatizado a afetividade como parte integrante do desenvolvimento cognitivo. ALMEIDA (1999) faz essa discussão e aborda os prejuízos para a prática pedagógica do professor e para o aluno quando falta uma educação que aborde a emoção na sala de aula.

Nas observações feitas com uma aluna que tem dificuldades de aprendizagem, a Diana*, vi uma criança com dificuldades de relacionamentos com os colegas, que não conseguia participar das atividades de dupla ou grupo. *“A profa. me falou que existe certa resistência por parte dos colegas para que ela faça parte..e, aparentemente ela também não faz muita questão...”*. Com a professora o relacionamento era bom, porém, sem grandes envolvimento.

Na obra walloniana, afetividade e inteligência caminham juntas no desenvolvimento psíquico e apresentam funções definidas sendo que a integração entre ambas possibilita alcançar níveis cada vez mais elaborados.

* Diana: nome fictício

Em uma das observações, pude presenciar tanto a angústia da menina em meio a uma atividade que não conseguia realizar, como a reação da professora, que tentou contornar a situação, e a dos colegas. *“A Diana começa a chorar, uma aluna vê e avisa a professora . Em meio ao alvoroço que se cria, um menino diz:-Ela está chorando porque não sabe fazer a lição!”*

Diana enfrenta dificuldades no processo, sua afetividade encontra barreiras nas interações que ocorrem com os colegas, o que pode estar, segundo esses estudos, se refletindo na aprendizagem, interferindo e provocando baixo desempenho escolar. Ela se sente confusa quando precisa tomar decisões, até procura ter a iniciativa, mas parece não perseverar nessa busca.

“O desenvolvimento da inteligência em grande parte, é função do meio social” (WALLON, p.14, 1993).

Com base nos estudos de Wallon, se inteligência e afetividade caminham juntas, nutrindo-se e promovendo níveis avançados de desenvolvimento, existe uma dificuldade para a Diana na medida em que tem encontrado resistência nas trocas afetivas com o grupo, tanto para realizar atividades, trabalhos, como para brincar com os colegas.

Temos um modelo de escola que valoriza o aspecto da instrução, preocupa-se em instruir o aluno com conhecimentos que o prepare para a vida profissional, numa sociedade cada vez mais competitiva e que passa por mudanças rápidas. Com isso, para atender essa exigência, a escola acaba não priorizando o desenvolvimento no que se refere aos relacionamentos, a formação humana.

“...o modelo de escola existente é baseado em aspectos muito mais relativos à “instrução”, o que vale é instruir o indivíduo e não apostar no desenvolvimento de seu relacionamento e em sua formação humana” (MALVAZI, 2000, p. 247).

Como está em processo de aprendizagem, poder contar com o colega para ajudar a resolver problemas que ainda não tem autonomia para fazer sozinha (ZDP), é fundamental. Ocorre que essa ajuda não acontece porque, “com medo de errar”, esconde suas dificuldades, tenta que os amigos não percebam que não sabe fazer. Para os colegas sua atitude soa como repulsa. Isso alimenta o auto-isolamento, como diz a profa. *“...os amigos costumam ignorar as opiniões em determinados assuntos, o que*

faz com que ela fique chateada e ao mesmo tempo aliviada (ninguém vai rir do ela falar/fizer)” o que acaba gerando mais dificuldade: sozinha não sabe fazer, as interações com as colegas acabam sendo tumultuadas e o resultado é o baixo rendimento.

ALMEIDA (1999) fala que *“A afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento* (p.52).

Recorrendo às observações feitas durante a pesquisa, isso ajuda a explicar as dificuldades que Diana tem para aprender. Suas relações afetivas remetem para uma aparente apatia através da qual, diante das dificuldades nas atividades da escola, quer na aprendizagem, quer nas brincadeiras com os colegas **“busca meios para ninguém ouvir sua produção ou para não participar dos trabalhos, ou das brincadeiras”**.

Como a qualidade das relações não é boa, **“percebo que tenta colocar no papel as mágoas do dia-a-dia”**, diz a professora, faltando com isso estímulos afetivos e cognitivos que favoreçam a aprendizagem da Diana. Isso ocorre na escola e a ela também traz essa bagagem de casa.

Nas pesquisas wallonianas o aspecto social, junto com o orgânico, mantém uma relação de interdependência entre si e essa relação favorece o processo de maturação das habilidades humanas, sendo que são claras as interferências que ambos podem ter nas atitudes do indivíduo.

Quando Diana pintou no mapa do Brasil o estado do MS como resposta para o local onde mora, justificou para a professora que *“esse foi o último lugar do passeio em família”*, antes da separação dos pais. Segundo ela, atribuiu um significado especial para o lugar em face das relações familiares vividas naquele lugar. Talvez até como uma forma de preservar algo significativo, o jeito que encontrou de poder colocar as pessoas e as relações onde gostaria que estivessem.

Assim, antes de não saber localizar no mapa o lugar onde mora, existe uma questão anterior, que é o contexto social da menina que passa por um momento delicado e com o qual ela não está sabendo lidar. A habilidade que a professora esperava dela, a localização no mapa mundi, recebe a interferência do social, que acaba gerando atitudes que não eram as desejadas ou esperadas.

Usar as condições afetivas positivas presentes nesse fato, para produzir conhecimento, é uma alternativa viável que a professora poderia lançar mão. Diana sabe, pela vivência afetiva e prazerosa do lugar, onde fica o estado do MS, o que poderia ser usado como eixo para desencadear e produzir novas aprendizagens. Poder

articular situações favoráveis com a aquisição de novos conhecimentos, é uma forma de resgatar o rendimento satisfatório e superar os entraves que se apresentam dificultando que o aluno aprenda, além de melhorar a estima.

E essa produção de conhecimento não se limita à Geografia, mas abre-se um leque de possibilidades que vão desde a produção de informações sobre o lugar (escrita de textos), passam pela matemática, com a resolução de problemas práticos relativos a viagem, pesquisas sobre o lugar, enfim, uma diversidade de situações que podem criar um estímulo para Diana, motivando-a para novas aprendizagens.

Aproveitar momentos significativos como esse, exigem do professor sensibilidade e preparo para reverter situações de aprendizagem que, num primeiro momento, acenam para resultados insuficientes, que não condizem com o esperado.

Superar a frustração diante da dificuldade de aprendizagem da Diana, requer estabelecer nas mediações da sala de aula, uma ponte que aproxime a aprendizagem, que facilite a produção de conhecimentos e a afetividade pode ser essa ponte.

Como a criança vive em constante evolução, as relações que se estabelecem também mudam e se alteram sempre, em um processo marcado pela instabilidade. Dessa maneira, o ensino deve considerar a evolução, os diferentes níveis afetivo e cognitivo que marcam o desenvolvimento para poder orientar a ação educativa de forma adequada.

Com a Diana não é diferente, ela passa por conflitos pessoais que precisam de compreensão para orientação e a superação. Só assim terá as ferramentas para solucionar suas dificuldades de aprendizagem e, a cada etapa que conseguir vencer, terá mais condições de enfrentar as seguintes.

Não se trata simplesmente de etapas que rumam para a evolução porque existem fatores psíquicos que são construídos a partir das interações com o meio e que vão dando o suporte para que o processo continue. Assim, não é algo que ocorre de forma linear, oscilando com avanços e retrocessos. As habilidades do indivíduo estão em processo contínuo e

“... o meio social com toda sua riqueza de experiências, aprendizagens e exercícios proporciona, em grande parte, mudanças no desenvolvimento biopsíquico” (ALMEIDA, p.100,1999).

Só com interações de boa qualidade a Diana terá condições de obter essas ferramentas para lidar com a aprendizagem, vencendo suas dificuldades.

Cabe à professora a tarefa de compreendê-la percebendo que os aspectos intelectuais e afetivos se mesclam e estão presentes em todas as manifestações do conhecimento. Desconsiderar que se pode buscar a superação na escola, é justificar o fracasso, atribuindo-o ao Sistema.

Em SNYDERS (1993) vamos encontrar que *“A alegria do conformismo mantém-se tão somente por querer ignorar as angústias e por deixar de lado as aspirações dos explorados”* (p.45).

Os sentimentos que a professora expressa na entrevista, com relação às dificuldades de aprendizagem são de *“vontade de ajudar”, “carinho”, “raiva”, “obrigação”*, uma mescla de quem sabe que, para a Diana, ela é a possibilidade de novos caminhos para a superação do fracasso.

Através da observação e interpretação dos fatos do dia-a-dia, a profa. pode identificar os entraves que acontecem nas teias de relações envolvendo a aluna, para que possa atuar como parceira disposta a ajudar na superação das dificuldades e sair do aparente “conformismo”. Como ela mesma diz *“... estou tentando colaborar para que as dificuldades sejam superadas, porém, ela não é a única ... isso faz com que eu deixe a desejar na minha missão”*

Ignorar as angústias de alguém que convive com o fracasso na escola, não ameniza o problema, como também não resolve explicar as dificuldades da criança, atribuindo-a ao Sistema, a algo que está fora da escola.

“É preciso acautelar-se dos efeitos danosos do comodismo e da impressão que não há nada a fazer” (CALDAS e HÜBNER,2001).

est Recorrer aos autores contemporâneos que têm propostas diferentes das tradicionais: os afetos têm um lugar importante na sala de aula e são parte integrante do desenvolvimento cognitivo, é uma possibilidade de combater a apatia.

Não cabe mais pensar em práticas pedagógicas que objetivam apenas a inteligência, desconsiderando que o afeto caminha junto e que ambos se nutrem, se relacionam e promovem o desenvolvimento a níveis cada vez mais elaborados.

Nesse sentido SNYDERS (1993) destaca em seu livro *Alunos felizes*

“a necessidade de a escola olhar o indivíduo em sua totalidade, buscando a inter-relação entre o afetivo e o cognitivo”.

A falta dessa integração a que se refere Snyders, entre afetivo e cognitivo, mais se acentua quando o aluno tem dificuldade de aprender. Se em condições normais esses elementos atuando de forma harmônica, favorecem o desenvolvimento, também é certo que a escola cuide que, quando se verifica o fracasso escolar, é preciso recorrer a essa parceria para a superação das dificuldades. Usar de estratégias para produção de conhecimentos a partir dos afetos, daquilo que realmente é significativo para o aluno, favorece a aprendizagem e promove o desenvolvimento.

Presentes também nessa situação a avaliação informal do professor, muitas vezes formando idéias e juízos que justificam esse ou aquele comportamento ou atitude do aluno, buscando com isso validar suas hipóteses, especialmente quando apresenta dificuldades para aprender.

“O prazer”, “o amor”, “a atenção”, “as trocas afetivas”, “a valorização”, observados na fala da professora quando expressa seus sentimentos com relação à sala, reforçam a necessidade de olhar para a dimensão que os afetos têm no processo.

Constituem a avaliação informal que o professor faz e, de alguma forma, direcionam suas práticas, na medida em que brotam de seus gestos e de suas palavras, uma carga afetiva que dá cor e vida ao ambiente da sala de aula, contagiando os alunos de forma positiva ou negativa.

“Nesse sentido, a afetividade que permeia a atuação do professor, desencadeia reações semelhantes nos alunos” (TASSONI, 2000).

Como a aprendizagem está impregnada de afetividade, é fundamental que a escola possibilite o acesso ao saber àqueles que possuem dificuldades de aprendizagem, buscando estabelecer bases afetivas para permear as relações com o propósito de superar o fracasso.

8- Bibliografia

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2003, 3ª edição.

BAETA, Anna Maria Bianchini. Fracasso escolar: mito e realidade. São Paulo: Idéias, nº 6, 1992, p. 17-23.

BAZI, Gisele Aparecida do Patrocínio. As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade. Tese de mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

BISPO, Neusa Lopes. Imagem, memória e dificuldades de aprendizagem na escrita. Tese de mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2000..

CALDAS, Roseli Fernandes Lins, HÜBNER, Maria Martha Costa. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem os professores e alunos. Psicologia: Teoria e Prática. São Paulo, 2001, 3 (2) pp. 71-82.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo: Ática, 1994, 2ª edição.

COLLARES, C.A. L. O cotidiano escolar patologizado. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. Tese de mestrado. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1994.

CURI, Nicolas Medina. Atenção, memória e dificuldades de aprendizagem. Tese de doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo; Paz e Terra, 1999, 12ª edição. (13)

GALVÃO, Izabel. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. Série Idéias: construtivismo em revista. Secretaria da Educação, Governo do Estado de São Paulo, nº 20, 1993, pp. 33-38.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl, DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Luci Banks. As interações sociais na perspectiva piagetiana.Série Idéias: construtivismo em revista. Secretaria da Educação, Governo do Estado de São Paulo, nº 20, 1993, pp. 41-46.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi; Arte Escrita, 2001.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. Série Idéias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Secretaria de Estado da Educação, Governo do Estado de São Paulo, nº 28, mar., 1997, pp. 111-112.

MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. Os pais e a vida escolar dos filhos. Tese de doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 2000

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001, 4ª edição.

PATTO, Maria Helena. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 65, maio de 1988, p. 72-77.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994, 20ª edição

POZO, Juan Ignácio; trad. Ernani Rosa. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SALVADOR, César Coll (e outros); trad. Maria Cristina de Oliveira. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul: 2000.

SISTO, Fermino Fernandes; **BORUCHOVITCH**, Selma; **FINI**, Lucila Diehl Tolaine; **BRENELLI**, Rosely Palermo; **MARTINELLI**, Selma de Cássia (organizadores). **Dificuldades de aprendizagem no contexto pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, M. P. R. **Repensando o lugar dos afetos na sala de aula**. Série Idéias: Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Secretaria do Estado da Educação, nº 28, mar., 1997, pp.159-74.

SOUZA, Adriana Regina Marques. **Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições**. Tese de mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita: a mediação na sala de aula**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas:SP, 2000.

TEMPESTA, Maria Cristina Silva. **A participação do aluno na constituição do conhecimento do adulto-professor: as relações intersubjetivas no contexto educacional**. Tese de mestrado. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1999.

VALLA, Vitor Vincent. **Fracasso escolar e a democratização da escola pública**. São Paulo: Idéias, nº 23, 1994, p. 15-22.

VYGOTSKY, L. S. Organizadores: **COLE**, Michael. **STEINER**, Vera John. **SCRIBNER**, Sylvia. **SOUBERMAN**, Ellen. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 6ª edição.

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

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