



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GRAZIELA DE FÁTIMA MOURA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes**

UBERLÂNDIA

2022

GRAZIELA DE FÁTIMA MOURA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Irene Miranda.

UBERLÂNDIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M929d 2022 Moura, Graziela de Fátima, 1982-
Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental I [recurso eletrônico]: concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes / Graziela de Fátima Moura. - 2022.

Orientadora: Maria Irene Miranda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.6000>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Miranda, Maria Irene, 1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 28/2022/817, PPGED				
Data:	Onze de novembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	[9:00]	Hora de encerramento:	[12:00]
Matrícula do Discente:	12012EDU023				
Nome do Discente:	GRAZIELA DE FÁTIMA MOURA				
Título do Trabalho:	"DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O Pedagogo e os problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da pesquisa de intervenção"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Claudia Leme Ferreira Davis - PUC-SP; Camila Turati Pessoa - UFU e Maria Irene Miranda - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Irene Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **María Irene Miranda Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/11/2022, às 11:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/11/2022, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Leme Ferreira Davis, Usuário Externo**, em 18/11/2022, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4059612** e o código CRC **AC5693FC**.

A todos aqueles que me apoiaram, incentivaram e estimularam.
Dedico a vocês o resultado do esforço empreendido ao longo
deste estudo. Em especial à Maria Eni, à Gisella, ao Gustavo e à
Natália.

AGRADECIMENTOS

[...] A Ti, meu Deus
Eu quero oferecer
Meus passos e meu viver
Meus caminhos, meu sofrer [...]
A Ti, Meu Deus - João Morada

Quero neste momento agradecer primeiro a Deus, que me sustentou e guiou nesta jornada. Embora o caminho fosse árduo e duro, tenho a plena convicção que Sua bondade e misericórdia sempre se fizeram presentes em todos os instantes. A Ti louvo e dou graças infinitamente;

Minha Mãe, Maria Eni, que me apoiou em cada decisão tomada e me deu forças quando eu pensava que não conseguiria. Agradeço por ser meu porto seguro a todo tempo, por ser firme e nunca me deixar desistir de nenhuma empreitada da vida. Você me incentiva e motiva a cada instante;

Meus irmãos, Gisella, Gustavo e Natália, por me compreenderem nos momentos de fragilidade, por me respeitarem nos momentos de ausência e por me fazerem sorrir quando eu me encontrava perdida em meio às horas de estudo e escrita;

Aos meus amigos, em especial minha querida amiga Juliana Beatriz, que mesmo frente a tantos desafios nunca desistiram de mim, vocês foram alegria e vigor para que minhas forças não se esgotassem;

À minha amiga e parceira de caminhada Fernanda Siqueira, que compartilhou comigo esta jornada e tornou as horas angustiantes em incentivo, conversas e aquisição de saberes. Você foi meu melhor encontro nessa caminhada;

À minha orientadora Maria Irene Miranda, que com sabedoria, paciência, carinho e profissionalismo me iniciou na caminhada acadêmica para transformar as minhas concepções, abrir horizontes e metamorfosear as visões que eu tinha sobre o aprender. Se hoje estou aqui, devo isso a você e sou grata por nossos caminhos terem se cruzado;

Às professoras e analistas pedagógicos que contribuíram de forma significativa na empreitada deste estudo. Meu respeito e gratidão pela disponibilidade e acolhimento nesse percurso;

Aos professores que fizeram parte da banca de qualificação e defesa deste trabalho, agradeço a disponibilidade e por contribuírem com a minha jornada acadêmica;

Com carinho, compartilho esta vitória com todos vocês.

O amor nunca fez parte, oficialmente, da grade curricular das escolas, mas se a gente não o tivesse incluído, teimosamente, ao longo dos séculos, tudo o mais que se ensina não faria o menor sentido nem valeria a pena aprender

(Lídia Vasconcelos)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa exploratória desenvolvida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, abordando as concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem de educandos do ensino fundamental I. Este estudo baseou-se na vertente psicopedagógica, que tem por objeto de estudo a aprendizagem e preconiza que todos os educandos apresentam possibilidades para aprender com base em suas singularidades. A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino fundamental I do município de Uberlândia (MG) e contou com docentes e analistas pedagógicos como os sujeitos participantes. O interesse pelo estudo emergiu das inquietações que se manifestaram na prática profissional da pesquisadora, tendo em vista as indagações, sem respostas, relacionadas às dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Isto posto, foram delineadas as questões problematizadoras que orientaram o trabalho: quais as concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem de alunos do ensino fundamental I e os impactos causados no contexto escolar? Como a relação entre a equipe pedagógica e os alunos pode contribuir para a superação dos conflitos e problemáticas enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem? Como a escola atua junto aos educandos considerados com dificuldades de aprendizagem? Para a construção dos dados foram utilizados instrumentos que possibilitaram desvendar o objeto da pesquisa: Grupo Focal, Entrevista Semiestruturada e Análise Documental. O processo de análise de dados levou a duas categorias de análise assim denominadas: 1 - A constituição das dificuldades de aprendizagem nas concepções das professoras e analistas pedagógicos; 2 - O fazer pedagógico junto ao educando com dificuldades de aprendizagem. Da segunda categoria de análise surgiu uma subcategoria: 2.1 - Projetos emergentes como possibilidades de atuação da escola junto aos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem. Com base nas análises, foi possível inferir que as queixas sobre as dificuldades de aprendizagem são constantes no ambiente escolar, tornando-se um grande desafio para todos os atores envolvidos no ensino-aprendizagem, principalmente os alunos, que são rotulados e excluídos. As participantes da pesquisa apresentam fatores objetivos e subjetivos como intervenientes nas dificuldades de aprendizagem. Por fim, é importante ressaltar que as reflexões tecidas acerca das dificuldades de aprendizagem precisam ressignificar as práticas desenvolvidas na escola e superar velhos paradigmas que sustentam os modelos educativos vigentes.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem; Fatores intervenientes; Professoras; Analistas pedagógicos.

ABSTRACT

This study is the result of an exploratory research developed in the Postgraduate Program of the School of Education of Federal University of Uberlândia. The research line of this study is Knowledge and Educational Practices, and it addresses the conceptions of teachers and pedagogical analysts about the intervening factors of learning disabilities of elementary school students. This study was based on a psychopedagogical aspect, which has learning as its object of study and advocates that all students have possibilities to learn from their singularities. The research was carried out in two elementary education institutions in Uberlândia (MG) and had teachers and pedagogical analysts as the participating subjects. The interest in this subject emerged from the concerns in the researcher's professional practice, due to unanswered questions related to learning disabilities in the school context. That said, the problematizing questions that guided this study were outlined: what are the conceptions of teachers and pedagogical analysts about the intervening factors of the learning disabilities of elementary school students and the impacts caused in the school context? How can the relationship between the pedagogical team and the students contribute to overcome the conflicts and problems faced in the teaching-learning process? How does the school deal with students with learning disabilities? To build data, instruments were used in order to make it possible to unveil the research object: focus group, semi-structured interview and document analysis. The data analysis process led to two so-called categories of analysis: 1 - The constitution of learning disabilities in teachers and pedagogical analysts concepts; 2 - The pedagogical work with students with learning difficulties. A subcategory emerged from the second category of analysis: 2.1 - Emerging projects as possibilities for the school to work with students with learning disabilities. Based on the analyses, it was possible to infer that complaints about learning disabilities are constant in the school environment, becoming a great challenge for all party involved in teaching-learning, especially students, who are labeled and excluded. The research participants presented objective and subjective factors as intervening in learning disabilities. Finally, it is important to point out that the reflections made about learning disabilities need to reframe the practices developed at school and overcome old paradigms that support the current educational models.

Keywords: Learning disability; Intervening factors; Teachers; Pedagogical analysts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual proposto por Câmara das fases da análise de conteúdo, segundo Bardin.....	49
--	----

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa por escola.....	39
Quadro 2 – Caracterização dos Analistas Pedagógicos por escola.....	41
Quadro 3 – Caracterização das Professoras por escola.....	41
Quadro 4 – Problematização, objetivos, categorias e subcategorias de análise.....	83
Quadro 5 – Descrição dos Níveis Socioeconômicos dos alunos.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPp	Associação Brasileira de Psicopedagogia
ADA	Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Pesquisas
DA	Dificuldades de Aprendizagem
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
NJCLD	<i>National Joint Committee for Learning Disabilities</i>
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação – Uberlândia
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E A CONSTITUIÇÃO DE UMA HISTÓRIA: O SURGIMENTO DO OBJETO DE PESQUISA.....	15
2 CONSTRUINDO O CAMINHO A SER TRILHADO.....	29
2.1 Pesquisa exploratória.....	31
2.2 O campo da pesquisa.....	33
2.2.1 Escola Jean Piaget.....	36
2.2.2 Escola Lev Vygotsky.....	37
2.3 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	38
2.4 Os procedimentos e instrumentos de construção de dados.....	43
2.4.1 Entrevista Semiestruturada.....	43
2.4.2 Grupo focal.....	45
2.4.3 Análise Documental.....	47
2.5 análise de dados.....	48
3 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO DIÁLOGOS.....	52
3.1 Dificuldades de aprendizagem: histórico, conceitos e terminologias	52
3.2 A psicopedagogia e as dificuldades de aprendizagem	62
3.3 Estudos e pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem.....	69
4 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: DESVENDANDO CONCEPÇÕES E BUSCANDO POSSIBILIDADES	79
4.1 A constituição das dificuldades de aprendizagem nas concepções das professoras e analistas pedagógicos.....	84
4.2 O fazer pedagógico junto ao educando com dificuldades de aprendizagem	107
4.2.1 Projetos emergentes como possibilidades de atuação da escola junto aos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUANDO AS REFLEXÕES RESSIGNIFICAM A REALIDADE	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DOCENTES)	137
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ANALISTAS PEDAGÓGICOS)	138

APÊNDICE C – ROTEIRO DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL (DOCENTES E ANALISTAS PEDAGÓGICOS).....	139
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	140

1 TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E A CONSTITUIÇÃO DE UMA HISTÓRIA: O SURGIMENTO DO OBJETO DE PESQUISA

A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: pertencer é viver.

Clarice Lispector (1999)

É uma busca constante o ato de pertencer. Passamos¹ nossas vidas rodeados de situações, de lugares, de pessoas, de caminhos que as vezes parecem não serem nossos. Dessa forma, pertencer requer mais do que estar em algum lugar em determinado momento de nossa vida.

O sentimento de pertencimento constitui-se verdadeiramente nas experiências que cruzam o nosso caminho e que nos transformam a tal ponto de não nos reconhecermos antes de tal vivência. Pertencer é viver.

Sempre considerei o ato de viver maravilhoso. Na infância, numa cidade pequena do interior de Minas Gerais, minha tão amada Arapuá², a liberdade imperava em minha vida. Brincar na rua, andar descalça, enfrentar os percalços das quedas, a roupa suja de poeira, correr livremente; tudo isso me fez reconhecer o valor de cada coisa que se apresentava em meu caminho. A busca por aprender sempre se fez presente em minha caminhada, desde muito cedo. Era curiosa com as coisas, gostava de saber como tudo funcionava, tinha anseio por conhecer os lugares, as histórias e as pessoas, gostava de cultivar os amigos e valorizava cada pequeno pedaço do espaço que me rodeava, onde aos poucos ia se constituindo a minha história.

Curiosamente, antes mesmo de iniciar minha vida estudantil, sempre me interessei pelos livros, pelas palavras e pelas letras. Lembro-me que ao final das tardes, quando nos reuníamos para assistir TV, subiam ao término dos programas televisivos os créditos com vários nomes seguidos uns dos outros. Eu, criança em frente à televisão, sonhava em poder saber cada uma

¹ Utilizaremos a primeira pessoa no texto da introdução, visto a subjetividade impregnada em meu olhar de pesquisadora e as razões que me levaram a aprofundar no tema deste estudo. As demais seções do trabalho estão apresentadas de forma impessoal, utilizando a terceira pessoa.

² Arapuá, situando-se na microrregião do Alto Paranaíba (MG), a 340 km da capital e 530 km de Brasília, conta com uma população de 3.000 habitantes e faz divisas com os municípios de Rio Paranaíba, Carmo do Paranaíba, Tiros e Matutina. Emancipada de Rio Paranaíba e elevada à condição de cidade em 01/03/1963.

daquelas letras e o que elas significavam. Essa é minha primeira memória do contato com as letras e palavras, que seriam tão importantes em minha vida.

Naquela pequena cidade, aproveitei ao máximo meus dias de criança, com brincadeiras e muitas histórias para contar. Ingressei na escola aos seis anos, no antigo pré-escolar – hoje correspondente ao primeiro ano do ensino fundamental I, mas nesse período ainda não tínhamos ensinamentos específicos de alfabetização.

Colorir, hora do sono, pintura, brincadeiras de roda, pular corda e, enfim, a atividade mais esperada do dia, a contação de história à sombra de uma grande árvore no pátio da escola. As manhãs sempre ficavam mais alegres com aquele momento. Ao final de cada história era a hora da brincadeira. Subir na árvore e tentar alcançar os galhos mais altos era a brincadeira favorita da garotada, sempre aos cuidados nervosos da professora que não aprovava tal atitude, mas atenta a cada passo, ficava ali como uma guardiã para nos proteger. Passei por esse tempo com alguns arranhões no corpo, mas com a alma cheia de sonhos e uma vontade imensa de escalar cada vez mais alto as “árvores da vida”.

Meu primeiro ano do ensino fundamental foi ansiosamente aguardado, da compra dos materiais à espera pela professora que assumiria a turma. Lembro-me ainda do cheiro dos lápis novos e das folhas meio amareladas dos cadernos. Era tudo encantador e surpreendentemente novo. A hora de ir para escola era sempre muito esperada. Como de costume nas cidades pequenas, ia para a escola sozinha, encontrando um ou outro colega pelo caminho. O trajeto não era longo, visto que a escola se localizava a menos de quatro quadras de distância de casa. A volta para casa era sempre uma festa, com muitos amigos que se acompanhavam e muitas risadas pelas pequenas ruas da cidade. Aprender era sempre prazeroso e não foi difícil, no primeiro ano já estava alfabetizada e conseguia realizar a leitura da maioria das palavras. Amava os livros e tinha cada vez mais apetite de aprender. Apreciava todas as disciplinas, mas ler e escrever sempre foram uma paixão. Gostava de recontar as histórias que lia para meus pais, meus irmãos, amigos e colegas, a contação de histórias é um costume de família, herdado de meus avós e tios, grandes contadores de causos, típicos dos mineiros, fala mansa e jeito carinhoso de se expressar. A “veia” artística também a florou em minha passagem pela escola. Sempre participava das peças, recitais, corais, danças e esportes de todas as modalidades. Assim foi minha trajetória inicial no processo de escolarização. Eu sempre pertenci à escola e ela sempre me pertenceu, era meu lugar favorito no mundo.

Ao ingressar no ensino médio, percebi que as responsabilidades ficavam cada vez mais evidentes, já era hora de me preparar para ter uma carreira, uma profissão, assim nos diziam os

professores. Dediquei-me a tentar descobrir o que queria ser, no entanto, decidir qual profissão seguir aos 15 anos não é uma tarefa muito fácil. As dúvidas e inseguranças sempre permeiam esse caminho. Era bem articulada, dedicada com os estudos, possuía boa oratória, muito atuante no contexto escolar, isso me possibilitou ver a vida com outros olhos. Muitas questões de ordem social apresentaram-se no caminho de minha adolescência; naquela época, temas como *bullying*, identidade de gênero, preconceito contra as mulheres e outros tipos de preconceitos sempre foram vivenciados, no entanto as discussões ainda eram muito veladas e sem a visibilidade que se tem hoje em dia. Foi acompanhando as histórias de amigos, de colegas e as minhas próprias que percebi o quão relevantes esses temas são para a sociedade e que desconstruir estereótipos era muito importante para a época e, sobretudo, necessário refletir sobre as desigualdades impostas socialmente a grupos estigmatizados.

Recordo-me ainda, vivamente, da primeira leitura que fiz de Dom Casmurro³. A professora de literatura no terceiro ano do ensino médio propôs realizarmos um júri, para julgar Capitu, culpada ou inocente, de traição contra Bentinho. A sala dividiu-se em dois grupos, a maioria dos alunos imediatamente se colocou do lado de acusadores, restando apenas um pequeno coletivo para defendê-la. Convicta de que a personagem não havia cometido qualquer ato ilícito ou errôneo, após muitas leituras e releituras do texto, passei a fazer parte do grupo de defensores de Capitu. “Dom Casmurro” me fez compreender o tamanho da desigualdade que mulheres passam todos os dias, numa sociedade que se prontifica em julgar sem ao menos conhecer a realidade vivenciada e motivos de determinada situação, me descobri feminista mesmo não conhecendo esse termo até então. O debate foi acirrado, estudei cada parte daquele livro, queria provar a inocência da personagem a todo custo. Exaltei-me diversas vezes com o sarcasmo, as críticas e o julgamento de adolescentes machistas e preconceituosos. Usei de todas as táticas de uma boa estudiosa, apresentei provas tiradas de trechos do livro, contraprovas nas figuras da capa do livro, mas ao final, perdi. Era de se esperar, em meados dos anos dois mil, uma sociedade que ainda engatinhava e engatinha nos debates de igualdade de gênero. Tudo conspirava contra minha personagem favorita, mas ainda assim decidi acreditar nela e pensei que talvez fosse melhor lutar para ver o mundo se tornar diferente, preferi acreditar que isso um dia seria possível. Embora tivesse perdido meu caso fictício como advogada, fui bastante elogiada pelos professores e demais pessoas que participaram do júri, os quais me sugeriram a

³ Livro do escritor brasileiro Machado de Assis, publicado pela primeira vez em 1900. Narra a história de Bento Santiago, que acredita ter sido traído por sua mulher Capitu com seu melhor amigo Escobar.

carreira jurídica, devido ao empenho com que me propus a defender Capitu. Recusei. Meu desafio seria outro, lidar com as questões da aprendizagem e as nuances do ato de ensinar, despertando nos aprendentes um mundo repleto de possibilidades e superação de velhos paradigmas.

Sempre tive a convicção de que ajudaria outras pessoas. Poderia seguir a carreira jurídica, assim ajudando a muitos, mas preferi me tornar professora, pois considero essa nobre profissão o alicerce de uma sociedade. Gostaria de contribuir para a transformação dos indivíduos, ajudá-los a construir seus caminhos, ser ponte para muitos deles. Escolhi então o magistério para poder compartilhar conhecimentos, favorecer crianças e adolescentes na descoberta de suas capacidades, como só um professor pode proporcionar aos seus educandos.

Ao final do terceiro ano do ensino médio, prestei vestibular para Ciências Biológicas, no Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam), no qual fui aprovada. Foi uma experiência muito gratificante, que se desdobrou na continuação de um sonho. Escolhi esse curso por vê-lo como a possibilidade de lidar com o ser humano em toda sua complexidade, numa esfera micro e macro, da sua menor parte de constituição até sua influência no mundo, transformando-o e transformando-se.

No curso de Ciências Biológicas aprendi a ver as relações com outro olhar, não apenas as relações entre os pares, mas as relações do ser humano com os outros seres vivos, a relação das pessoas com o diferente e com o mundo que as rodeia. Minha vida acadêmica foi constituindo-se por meio de experiências enriquecedoras, pois o curso me possibilitou um contato muito intrínseco e desafiador com diversas partes da natureza e dos seres vivos, abrindo um leque de possibilidades para me tornar uma pessoa mais consciente das relações com o meio, seja ele o social ou o meio natural. Os professores da faculdade muito contribuíram nesse caminhar, pois eram norteadores dos processos acadêmicos e com sabedoria e competência mediavam nossas aprendizagens de maneira a nos tornar alunos reflexivos e questionadores da realidade que nos cerca. Pude compreender que ao ingressar no mundo acadêmico nunca mais seria a mesma pessoa, pois as concepções, os aprendizados e o conhecimento adquirido nesse espaço configuram uma transformação na vida de qualquer indivíduo. Assim aconteceu comigo, tive a convicção do quão importante é o conhecimento e a educação na formação de um sujeito.

Coloquei-me a pensar, durante os anos de faculdade, sobre a constituição do homem na atual conjuntura da sociedade. Qual seria nosso legado? Com base nesse questionamento, me propus a estudar como nos relacionamos com o mundo que nos cerca, com o que é diferente de

nós, com os mais vulneráveis e fragilizados socialmente. Como a nossa existência pode influenciar a vida, para o melhor ou para o pior? Essas e outras questões me levaram a considerar como o ser humano interfere na vida do planeta e, dessa forma, minha monografia abordou como as ações antrópicas afetam as espécies no bioma cerrado e o entendimento que estudantes do ensino fundamental II, mais precisamente alunos do sexto ano, tinham em relação a esse tema. Qual visão essas crianças carregavam sobre espécies nativas, ação do homem e preservação do ambiente? Foi assustador constatar que muitos deles sequer tinham ouvido falar em bioma cerrado, no qual nossa região – Triângulo Mineiro – está inserida. Concluí com os resultados de minha pesquisa, além de outros fatores relacionados ao projeto, que as crianças são a esperança de um futuro melhor e devemos investir em sua educação para transformar as relações humanas, entre si e com o meio que nos cerca. Nessa perspectiva, ao me formar pretendia seguir carreira na área ambiental. Logo após a formatura, mudei-me para Rondônia, especificamente para a capital Porto Velho, para prestar concurso nessa área, porém concurso de esfera federal é muito concorrido, não fui aprovada, e a vida tomou outro rumo. Passei dois anos morando na capital de Rondônia e trabalhando fora de minha área de formação, no entanto, aquele não era o lugar que me fazia feliz, não era o meu lugar de fala, não me sentia pertencente àquele espaço.

Em 2007, com o falecimento de meu pai, retornei para Minas Gerais e me mudei com minha mãe e meu irmão para Uberlândia em busca de novas oportunidades. Foi um período difícil, conciliava dois empregos e fazia o curso de Pós-Graduação em Gestão Ambiental na Faculdade Católica de Uberlândia, com o qual muito me identificava e, embora toda dificuldade enfrentada, estava me encontrando profissionalmente. Comecei a trabalhar como professora de biologia na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o curso de Pós-Graduação muito contribuiu para minha experiência profissional. Foram tempos de extremo cansaço, mas o despertar de grandes sonhos. No entanto, ao término do curso de Gestão Ambiental, eu já estava muito envolvida com a área educacional e, assim, segui essa carreira que me conquistou e na qual me encontro até os dias de hoje. Mesmo a profissão docente apresentando tantos percalços, tais como, desvalorização profissional e salarial, altas demandas e muitas atribuições, falta de recursos e estrutura para a realização do trabalho, trilhar esse caminho ainda me parecia mais desafiador e instigante como nunca. Nesse sentido, reporto-me a Freire (2015), o qual menciona que a afirmação dos educadores/professores se dá mediante a rebeldia e não em face à resignação. Tornar-me professora foi um ato de coragem para comigo, mas acima de tudo, foi

meu ato de coragem para contribuir com a ressignificação de práticas pedagógicas mais humanizadas e relevantes, que pudessem construir uma educação emancipatória e igualitária.

Os primeiros anos da docência são sempre muito trabalhosos. A falta de experiência, a expectativa dos educandos, as longas horas de estudo e pesquisa, a preparação das aulas e os trâmites burocráticos a que todos os professores estão sujeitos. Cobranças demasiadas, uma infinidade de documentos a serem preenchidos, quase nenhum respaldo para uma prática emancipatória e autônoma, exigência do cumprimento do currículo de forma fragmentada e não significativa, e, ainda, a desvalorização das vivências que cada educando carrega consigo. Enfim, uma maneira padronizada e tradicional de educação.

No início da minha trajetória profissional, existiram muitos momentos marcantes, mas um deles em especial me fez repensar a prática docente até então. O ano era 2008, trabalhava na rede estadual de ensino com alunos do ensino fundamental II. Como já foi dito, o início de qualquer trabalho carrega consigo incertezas e inseguranças, principalmente quando se fala em carreira profissional, pois nela está alicerçada a base de nosso futuro; assim aconteceu comigo ao chegar em um ambiente diferente e ser relativamente nova na carreira do magistério. Adentrar um espaço profissional em que as relações já estão consolidadas requer muita cautela e respeito para conquistar a confiança dos pares e firmar vínculos, muito importantes nessa trajetória. Desenvolvia minhas atribuições com a máxima responsabilidade e comprometimento, zelava pelo exercício primoroso da profissão. Lutei para conquistar meu espaço, batalhei bastante na condução de minhas aulas, entreguei as demandas exigidas dentro dos prazos estabelecidos, fiz dos colegas de trabalho e alunos meus amigos. A cada dia tinha a certeza de que ser professora era o que eu queria para a vida. Até então corria tudo bem. Chegando o final do ano e o fechamento do último bimestre, os professores e supervisores se reuniam para o conselho de classe final. Nesse momento, avaliávamos de forma criteriosa o desenvolvimento pedagógico, social e comportamental dos alunos ao longo do ano letivo. Confesso que desde o início de minha carreira o Conselho de Classe me incomoda e inquieta.

O Conselho de Classe é um órgão colegiado das instituições escolares, do qual fazem parte docentes e coordenadores pedagógicos, que avaliam o desenvolvimento dos educandos aos finais dos bimestres e acompanham o desempenho das turmas coletivamente e de cada aluno individualmente. É um espaço em que são tratados temas como indisciplina, aproveitamento dos conteúdos, notas e até mesmo questões sociais referentes aos educandos, sendo característica sua organização interdisciplinar, visto a participação direta de diversos

profissionais. No conselho são feitos os apontamentos que devem ser seguidos em cada turma e os apontamentos individuais de cada aluno.

O Conselho de Classe não deveria mas acaba se tornando um debate dos professores acerca das condições que cada educando apresenta para ser aprovado ou retido no ano em que se encontra. Talvez o intuito principal não seja esse, pois existem discussões válidas e aproveitáveis, porém a escola ainda precisa passar por grandes mudanças e quebras de paradigmas até que consigamos construir uma instituição verdadeiramente libertadora.

Participar do Conselho de Classe naquele ano foi o meu primeiro dilema pessoal no chão da escola. Discutimos os processos de avaliação e recuperação que seriam aplicados, conversamos sobre as turmas e sobre cada aluno, até chegarmos a uma aluna do 7º ano, uma adolescente típica, com seus dilemas próprios, nada que me assustasse ou que fosse extremamente fora do comum. Mas, nesse caso em especial, a aluna apresentava alguns problemas de indisciplina e havia ficado de recuperação em três componentes curriculares, um deles a minha disciplina, Ciências da Natureza. Dessa forma, ficou definido por aquele conselho que a aluna deveria ser reprovada, que nada poderia ser feito e que ela deveria repetir o ano. Foi muito enfatizado pela direção da escola e supervisão pedagógica e reforçado com todos os profissionais presentes que a aluna não poderia ser aprovada. Lembro-me da preocupação que tive, caso a aluna conseguisse aprovação em minha disciplina, pensei que poderia ser julgada por meus colegas: diretora, supervisora e os demais professores como desqualificada para o exercício da profissão, visto que “tínhamos chegado a um consenso” sobre a situação da aluna e eu não havia conseguido cumprir.

O motivo pelo qual a aluna deveria ser reprovada foi decidido no conselho devido a seu comportamento e falta de comprometimento com as questões escolares no decorrer do ano e, caso fosse aprovada em um dos três conteúdos, avançaria para o ano seguinte ficando com dependência⁴ nos demais componentes curriculares, tendo a chance de fazer as provas e se recuperar no próximo ano. Diante do exposto, chegou o dia das avaliações de recuperação, eu me encontrava apreensiva para corrigir a prova da aluna e quando o fiz confesso que senti um grande alívio por ela não ter conseguido ser aprovada em minha disciplina. A nota para aprovação era sessenta pontos, a aluna obteve cinquenta e nove pontos na minha avaliação de

⁴ O termo dependência é usado quando um estudante não consegue obter o mínimo de pontos para a aprovação e precisa repetir a matéria no ano seguinte. Alunos do 6º ao 9º ano da rede estadual de ensino de Minas Gerais podem ficar na dependência de até duas disciplinas para o ano seguinte.

recuperação. Depois de passada a sensação inicial, coloquei-me a refletir sobre aquela nota, fiquei pensando, acima de tudo, na aluna que repetiria um ano de ensino escolar por causa de um mísero ponto. Minha cabeça dava voltas e voltas pensando em como resolver aquela questão, poderia eu ajudar essa aluna? Ou estaria fadada a conspirar para aquela situação? Enfim, venceu a insegurança do início de minha carreira, a aluna foi reprovada.

Esse episódio reverbera ainda hoje em minhas memórias. Indago-me sobre várias questões relacionadas ao processo educativo. Ela poderia ter tirado os sessenta pontos, caso tivesse se esforçado mais? Eu poderia ter ajudado aquela aluna? Afinal de contas, ela era apenas uma adolescente. Que mal ou que bem aquela situação pode ter trazido para aquela educanda? Eu poderia ter dado mais uma chance a ela? Enfim, decidi, a partir daquele fato, que teria outro olhar sobre minha postura como professora. Aquele meu sonho de auxiliar os aprendentes na busca de uma educação verdadeiramente emancipadora não poderia ser interrompido por uma situação pontual, a qual digo, com toda certeza, me proporcionou uma das maiores reflexões de minha prática no papel de educadora. Decidi olhar para além dos componentes curriculares, decidi olhar meus alunos como seres humanos que são dotados de falhas, erros, problemas, limitações diversas, mas que também apresentam sonhos, têm possibilidades de aprender e melhorar. Nesse momento, além de dar mais uma chance aos meus alunos, daria, acima de tudo, uma outra chance a mim mesma. Seria a partir daquele episódio uma professora que tentaria me colocar no lugar dos educandos, ajudá-los sempre que fosse possível, pois de acordo com Freire (2015, p. 36) “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

Isto posto, o início de minha carreira docente foi difícil, mas incrivelmente satisfatório, compreendi que a prática do professor está fundamentada também em uma concepção de sociedade, pautada em ideais que devem ser alcançados para a construção de valores e princípios que contribuem para formação de indivíduos conscientes.

Lecionei em várias escolas da cidade de Uberlândia (MG), e nelas encontrei os mesmos Conselhos de Classe, que não mais me assustavam. Possuía autonomia para compreender os tempos e as trajetórias dos alunos, pois entendia seus dilemas e suas capacidades. A prática docente e o olhar mais atento haviam me tornado mais flexível e compreensiva, sabia quando era a hora de uma nova chance ou quando era a hora de começar de novo. Tinha a plena consciência de que aprovar ou reter um educando eram tarefas árduas, mas necessárias para cada momento da vida escolar; no entanto, isso poderia ser feito com bom senso e empatia a cada história envolvida nesse processo.

Como professora vivenciei, e vivencio, momentos únicos e inimagináveis, as frustrações as vezes acontecem, mas as gratificações são sempre maiores, ver os alunos “alçarem voos” é o que mais me motiva nessa jornada. Compreendi que tipo de educadora quero ser e para isso me propus a nunca parar de aprender e conhecer o universo da educação. Decidi então que era hora de aprender mais.

No ano de 2009 inscrevi-me no vestibular para Pedagogia, na modalidade à distância, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia. Fui aprovada e iniciei mais uma etapa na construção de minha carreira docente. Nesse curso, pude ter contato com outros campos dos saberes que não tive na graduação em Ciências Biológicas, tais como Psicologia da Educação, Educação Especial, Filosofia e Sociologia; abrindo um novo caminho de possibilidades por meio de novos conhecimentos. Encantei-me por essas áreas, em particular a Educação Especial, pois nela compreendi que a educação deve ser proposta para todos e a escola jamais deve ser um espaço de exclusão de nenhum sujeito que dela necessite.

Concomitante ao curso de graduação, cursei uma especialização em Supervisão e Inspeção Escolar. Em 2010 iniciei o curso no Instituto Passo 1, de Uberlândia, este era oferecido de maneira presencial, três vezes por semana. Foram muitos aprendizados durante esse período e encontrei na supervisão escolar mais uma afinidade profissional. Pude constatar no decorrer do curso que como supervisora escolar teria a possibilidade de compreender de forma mais efetiva como se davam os processos pedagógicos junto aos educandos e, de certa maneira, compreender melhor os aspectos legais que norteiam as instituições escolares no cumprimento das demandas educativas. Após concluir o curso, no ano seguinte, passei no processo seletivo da prefeitura de Uberlândia e comecei a trabalhar como supervisora em uma escola de ensino fundamental I.

O percurso formativo que orientou minha jornada como profissional da educação me proporcionou uma base sólida de conhecimentos para que eu atuasse na supervisão escolar. Além das vivências do “chão da escola”, eu já havia definido que tipo de profissional seria, entendendo que a educação é pautada, além de outros fatores, num conjunto de valores sociais, morais, éticos, estéticos e teóricos. Sabia ainda que nenhum desses valores se sobrepunham, mas sim, eram complementares.

Atuando na supervisão escolar, eu estava mais próxima aos professores, seus dilemas, anseios, inquietações e suas expectativas. Pude entender de modo particular como a dinâmica da escola acontecia. Até então a sala de aula não havia me mostrado esses aspectos, visto que,

ao adentrar tal ambiente, o professor se transporta por alguns momentos para um mundo particular, não conseguindo mensurar a escola como um todo.

No contexto da supervisão escolar, o que mais me chamou a atenção foi a grande demanda de alunos que eram retirados das salas de aulas e encaminhados para os cuidados dos supervisores e vice-diretores. Minha sala estava sempre cheia de alunos para os quais eram atribuídos diversos problemas: indisciplina, tarefas incompletas ou por fazer, falta de postura em sala de aula, falta de atenção, agressões e brigas diversas. As maiores demandas no desenvolvimento do trabalho como supervisora ficavam a cargo do atendimento desses educandos que apresentavam complicações em sala de aula. Dessa forma, busquei junto aos docentes compreender as causas de tantos encaminhamentos.

Pude constatar, então, que as queixas eram, quase sempre, em relação aos mesmos educandos, com os mesmos problemas. Ao conversar com os docentes nos módulos II⁵, as queixas eram em relação às dificuldades de aprendizagem, atividades incompletas, apatia e indisciplina. Ainda, de acordo com os professores, as dificuldades no processo de aprendizagem geravam toda a problemática das salas de aula, uma vez que o educando não conseguia realizar as atividades propostas, comprometendo a rotina e andamento das aulas. Os professores alegavam não ter condições de dedicar atenção especial a esses alunos, pois se assim o fizessem estariam desconsiderando a situação dos demais. Dessa maneira, consideravam que a solução possível era a retirada dos discentes da sala de aula, encaminhando-os para a biblioteca ou para sala da supervisão, onde deveriam realizar as atividades separadamente. Esse tipo de encaminhamento acabou por se constituir em hábito na escola que desenvolvia minhas atividades como supervisora. Os educandos eram recorrentemente retirados de suas salas, por não conseguirem realizar as atividades propostas da maneira tradicional e por não apresentarem desenvolvimento condizente aos demais aprendentes. Esses mesmos alunos, muitas vezes, eram encaminhados indevidamente para atendimentos especializados com a suspeita de algum problema psicológico ou neurológico, o que na maioria das vezes, após investigações, não se concretizava.

Na perspectiva da educação conservadora, a criança que não aprende é excluída do processo, porém quando consideramos o conhecer como movimento de construção social, não podemos afirmar que uma criança não consegue aprender nada. Cada indivíduo apresenta seu

⁵ Carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal, ou a 8 (oito) módulos, destinada ao professor regente de turma, para a formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes a sua função. Estabelecida pela Instrução Normativa SME/Uberlândia 001/2014.

próprio tempo de aprendizado e uma maneira particular de aprender. Quando o educando não corresponde às expectativas e não se sente pertencente ao contexto social escolar, evidencia de forma contundente esse ambiente excludente que não respeita o seu ritmo de aprendizagem e como consequência disso a escola apresenta repetência, evasão e acima de tudo, cria nesses aprendentes marcas profundas de fracasso que não podem ser superadas facilmente. Miranda (2000) apresenta alguns apontamentos sobre essa questão:

O aluno com problema de aprendizagem, no contexto da sala de aula é inferior ao padrão de normalidade, a dinâmica de ensino não corresponde ao seu nível de assimilação, a relação com seus pares e professor é assimétrica, portanto, as dificuldades se tornam mais acentuadas e com menos oportunidades de serem sanadas, uma vez que os procedimentos docentes não são reestruturados para as especificidades desse aluno. Esse cenário é propício ao fracasso escolar, não só pelo fato da evasão e repetência, mas também por não contribuir para o desenvolvimento cognitivo (MIRANDA, 2000, p. 148).

De acordo com o contexto histórico-cultural educacional, os professores nem sempre estão preparados quando essas dificuldades aparecem, pois esperam que os alunos estejam no mesmo nível e com as mesmas condições de aprendizagem. No entanto, sabemos que isso não acontece; sendo assim, devemos considerar os vários fatores que contribuem para a aprendizagem e para as dificuldades desse processo.

Diante do exposto, passei a observar com maior atenção o que acontecia na prática educativa quando se fala em alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses alunos, rotulados, excluídos e até mesmo deixados à margem do movimento de ensino e aprendizagem, têm bastante a nos contar sobre a escola. Se a escola é um espaço de emancipação, construção e socialização, como conceber que ainda hoje alunos sejam retirados das salas de aula por não corresponderem a um determinado padrão de aprendizagem? Como tais educandos podem apropriar-se dos espaços e processos, uma vez que são excluídos destes?

Diante da necessidade de me aprofundar mais nesse tema, que tanto me inquietava no contexto educacional, busquei por conhecimentos que pudessem esclarecer os questionamentos que frequentemente se apresentavam em minha prática. No ano de 2015 iniciei o curso de Especialização em Psicopedagogia e Gestão do Atendimento Clínico e Institucional, no Instituto Passo I de Uberlândia, em parceria com a Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro, na modalidade à distância. O curso de especialização contribuiu de forma significativa para a construção de conhecimentos e para a compreensão de vários fatores, entre eles, as diversas modalidades de aprendizagem dos educandos, a aquisição da leitura e da escrita, a importância da memória, dentre outros processos que tendem a se apresentar como grandes

obstáculos para muitos alunos. Com a conclusão do curso, compreendi que os dilemas vivenciados por professores e alunos trazem sérias implicações ao contexto escolar e que solucionar tais dilemas pode ser a chave para a ruptura de processos pedagógicos enrijecidos e conservadores, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

A construção da autonomia dos educandos acontece em todo processo formativo e em todos os momentos de sua vida. No entanto, os anos iniciais de escolarização constituem uma etapa fundamental nesse percurso de construção do conhecimento, à medida que a criança tem contato com a alfabetização e o letramento, além de outros conteúdos, de forma sistematizada. Também, é nessa etapa que se criam os vínculos que o educando terá com o aprendizado escolar e a forma como conduzirá a aquisição e o desenvolvimento da aprendizagem.

Ano após ano, os mesmos questionamentos, angústias e preocupações com a aprendizagem dos alunos foram sendo expostos. Continuei vivenciando situações em que os educandos eram retirados das salas, muitas vezes separados em momentos de avaliações externas, devido ao impacto de suas notas nos índices de qualidade da educação, alguns alunos que apresentavam situações mais críticas de aprendizagem recebiam apoio para realização das provas. Os professores apresentavam-se impacientes e angustiados perante as demandas educacionais desses discentes que, supostamente, apresentavam dificuldades de aprendizagem: as crianças continuamente eram rotuladas e encaminhadas indevidamente para atendimentos especializados. Assim se constituía a rotina escolar. É importante salientar que os alunos que apresentam síndromes, deficiências e transtornos são contemplados pelo atendimento educacional especializado (AEE), mediante a apresentação de laudo médico. No entanto, não é o caso de grande parte dos educandos, que na maioria das vezes não encontra no ambiente escolar um respaldo para atender suas necessidades no processo de aprendizagem.

Diante das inquietações acima pontuadas, emergiu o interesse em desenvolver uma pesquisa acerca dos fatores que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem de alunos do ensino fundamental I, visto que, como supracitado, essa etapa constitui um momento importante da formação básica dos discentes e o fracasso na escolarização inicial pode acompanhá-los por toda a vida.

Para tanto, em 2019 participei do processo seletivo do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e a aprovação possibilitou-me a proposição de um projeto de pesquisa que tem como objeto de investigação as concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem de alunos do ensino fundamental I e suas implicações no contexto escolar.

É importante salientar que o objeto de pesquisa não surge por meio de um insight, mas se constitui com base nas vivências e inquietações da práxis, é na verdade uma história de vida.

Isto posto, esta pesquisa orienta-se pelas seguintes questões problematizadoras:

- Quais as concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem de alunos do ensino fundamental I e os impactos causados no contexto escolar?
- Como a relação entre a equipe pedagógica e os alunos pode contribuir para a superação dos conflitos e problemáticas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem?
- Como a escola atua junto aos educandos que considera com dificuldades de aprendizagem?

Coerente à problematização, o objetivo geral da presente pesquisa consiste em analisar as concepções de docentes e analistas pedagógicos quanto aos fatores intervenientes nas dificuldades de aprendizagem de alunos do ensino fundamental I e como elas podem influenciar na dinâmica do contexto escolar. A partir do objetivo geral, foram delineados os objetivos específicos que buscam compreender: (a) os fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem apontados pela equipe pedagógica e suas implicações para a aprendizagem e para o contexto escolar como um todo; (b) a relação entre docentes, analistas pedagógicos e educandos para a superação dos desafios impostos pelas dificuldades de aprendizagem; (c) que tipo de atuação a escola oportuniza mediante as supostas dificuldades de aprendizagem.

Com base nas indagações e nos objetivos propostos, a construção do presente projeto de pesquisa foi embasada nos princípios da psicopedagogia, que tem o processo de aprendizagem como objeto de estudo. Dessa forma, ressaltamos a importância de compreender os processos de ensino e aprendizagem para assim efetivar uma prática educativa emancipadora.

Considerando as questões apresentadas, a relevância deste estudo sustenta-se na necessidade de desvendar as concepções de docentes e analistas acerca dos fatores que interferem no desenvolvimento dos educandos considerados com dificuldades de aprendizagem e como estes influenciam na dinâmica do processo escolar como um todo, uma vez que os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem são preocupantes no contexto escolar e requerem um olhar atencioso e holístico sobre as suas fundamentações.

É ainda de interesse dessa pesquisa propor uma análise crítica do espaço educacional e das relações entre os diversos atores envolvidos nesse processo, principalmente os alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, seus professores e os analistas pedagógicos.

Sabemos que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a vários fatores: pedagógicos, sociais e culturais e outros, tais quais políticos, situacionais, históricos e inclusive da forma como os educandos são vistos e tratados, e também aos aspectos individuais de cada aprendiz. Dessa maneira, apoiado na perspectiva psicopedagógica e do contexto que possibilitou o surgimento da pesquisa, foi abordado o objeto de estudo, delimitadas as questões problematizadoras e os objetivos. Assim sendo, para seguimento do estudo, fez-se necessário definir o caminho a ser percorrido, o qual está explicitado na apresentação do percurso metodológico.

2 CONSTRUINDO O CAMINHO A SER TRILHADO

A educação como campo de pesquisa é um vasto território constituído por aspectos diversos e complementares. Assim sendo, fazer pesquisa em educação significa uma atividade complexa e exigente, por meio da qual se espera contribuir para a produção de conhecimento.

Sobre a pesquisa em educação, os autores Ghedin e Franco (2008) afirmam:

A educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstância. Sendo um processo histórico, não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua natureza dialética, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 40).

Nessa perspectiva, esta seção apresenta o percurso metodológico que orientou a pesquisa, baseando-se na problematização e nos objetivos balizadores do estudo. Definir esse percurso está relacionado a responder aos anseios e às dúvidas oriundas da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, cujas respostas equivalem ao desejo de contribuir com a realidade pesquisada. Em outras palavras, o conhecimento a ser produzido com base nas inquietações que nortearam a problematização pretende ressignificar as expectativas do contexto em que está inserido o objeto de investigação.

Interagir no ambiente do objeto estudado torna-se imprescindível no desenvolvimento da metodologia. Construir um olhar ampliado e reflexivo sobre os processos que se desenvolvem na realidade pesquisada favorece a compreensão das questões que se pretende elucidar. O olhar do pesquisador e a forma como ele realiza o estudo são fundamentais aos objetivos que se pretende alcançar.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Para Ludke e André (1986), o estudo dos fenômenos educacionais sofre as influências do meio no qual estão situados, não podem ser estudados isoladamente, sendo necessário, dessa forma, considerar o caráter subjetivo dos atores envolvidos nesse processo e a dinâmica das relações que são exercidas no contexto.

A abordagem metodológica pautou-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, a qual exige do pesquisador, além de uma visão integradora da realidade, a participação dinâmica no contexto da investigação.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua forma direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. É importante destacar que essa modalidade de pesquisa demonstra a relação lógica entre os sujeitos, o ambiente e os fenômenos que se consolidam na dinâmica das relações. Nessa mesma perspectiva, Flick (2004) ressalta:

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação. (FLICK, 2004. p. 22).

Pesquisar é acima de tudo considerar a importância das vivências e experiências dos indivíduos em sua conjuntura social, é reconhecer como a dinâmica das relações pode interferir na vinculação entre conceitos e fenômenos. É ir ao encontro de um saber transformador. Pesquisar é além de tudo interagir. Creswell (2007, p. 188) destaca que “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interativa, com o investigador envolvido em experiência sustentada e intensa com os participantes”. Assim sendo, a pesquisa deve envolver os sujeitos para conversar sobre a realidade na qual estão inseridos, impregnando de sentido as ações realizadas e motivando-os rumo à transformação do contexto. Nesse aspecto, o pesquisador possui papel essencial, pois ele estuda a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la.

De acordo com Oliveira, Santos e Florêncio (2019), as pesquisas qualitativas em educação apresentam embasamento empírico e têm contribuído para as análises de processos educativos, assim como para as reflexões, a construção de saberes e a solução de problemas de forma participativa.

Assim, a pesquisa qualitativa em educação favoreceu a constituição de uma nova tessitura dos processos educativos, configurando uma mudança de concepção epistemológica.

Esse movimento da história da pesquisa qualitativa no contexto da educação brasileira, na busca da credibilidade e da garantia de rigor, gerou a necessidade de se refletir sobre a produção de conhecimentos que levasse em conta as múltiplas e variáveis influências externas e internas da própria realidade focada. O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo (ZANETTE, 2017, p. 159).

Nesse sentido, é preciso entender que os processos da pesquisa qualitativa em educação contribuíram para ressignificar os propósitos investigativos no contexto educacional, o que impôs outras concepções aos pesquisadores, como, por exemplo, a de que o fenômeno educativo deve ser considerado de forma integral para que seja formativo-empoderatório. Ghedin e Franco (2008) ressaltam que:

À medida que se compreendeu a educação como um fenômeno integral e complexo, ela foi requisitando uma nova forma de pesquisa que já não pretendesse estudar o fenômeno educativo de maneira descontextualizada, decompondo seu tempo em variáveis observáveis e descaracterizando a própria essência do processo. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 57).

É fundamental compreender a importância da pesquisa qualitativa em educação para o desenvolvimento de estudos que favoreçam a apropriação dos conhecimentos, suscitando reflexões sobre as novas e significativas perspectivas dos saberes educativos. Nesse sentido, Oliveira, Santos e Florêncio (2019) destacam:

Por tudo isso, é importante refletir sobre o fazer científico nas ciências da educação, levando em consideração a preocupação ética e humanística nas abordagens e técnicas de investigação. Pelo caráter subjetivo que a temática se propõe e pelo teor científico necessário à construção do conhecimento, é preciso identificar um outro rigor nas produções acadêmicas dessa natureza: voltadas à análise da subjetividade humana. Defende-se, portanto, que o mais importante é produzir um conhecimento que, além de útil, esteja voltado para a subjetividade e orientado pelo caráter humanista das ciências em educação. (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019, p. 48).

Coerente aos princípios da pesquisa qualitativa em educação, com base no objeto, na problematização e nos objetivos elencados neste estudo, optou-se por desenvolver a pesquisa exploratória, cujas características são abordadas a seguir.

2.1 Pesquisa exploratória

É necessário, diante dos procedimentos da pesquisa qualitativa, explicitar o percurso a ser desenvolvido. No caso do presente estudo, optou-se por realizar a pesquisa exploratória,

devido à pertinência entre seus pressupostos de respaldar a problematização e os objetivos elencados nesse estudo, que consistem em identificar e analisar as concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem e como estes interferem na dinâmica dos processos educativos de alunos do ensino fundamental I de escolas da rede pública municipal de Uberlândia (MG).

A pesquisa exploratória permite ampliar o entendimento acerca do objeto e criar hipóteses que possam nortear os caminhos do estudo. Para Gil (2008), essa abordagem ainda permite descobrir intuições e aprimorar ideias. O autor afirma que:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. (GIL, 2008, p. 27).

Ainda sobre a pesquisa exploratória no âmbito da pesquisa qualitativa, Selltiz *et al.* (1967) afirmam que a familiaridade com o objeto é primordial dentro do campo de estudo, dessa forma, os autores acrescentam:

(...) tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análises de exemplos que “estimulem a compreensão”. (SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 63).

Nesse sentido, desenvolver uma pesquisa exploratória justifica-se também pela possibilidade de utilização de instrumentos que se adéquem ao contexto e aos sujeitos participantes. Por outro lado, essa modalidade de pesquisa oferece um direcionamento à compreensão do objeto e ao alcance dos objetivos almejados.

Autores como Franco e Dantas (2019) destacam a relevância da pesquisa exploratória para a geração de dados:

Este tipo de pesquisa nos traz dados qualitativos importantes para o (re)direcionamento dos estudos, uma vez que não pretendemos confirmar ou refutar hipóteses, mas levantar questionamentos e possíveis equívocos na construção (ou elaboração) dos instrumentos a serem aplicados. Em uma pesquisa qualitativa o ambiente é uma fonte direta de geração de dados, pois lidamos diretamente com os sujeitos que tiveram experiência com o problema (ou objeto) pesquisado. (FRANCO; DANTAS, 2019, p. 14846).

Ao abordar a pesquisa exploratória, Andrade (2002) destaca algumas finalidades essenciais, tais como: a facilitação de determinação do tema de pesquisa, proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar, orientar a proposição dos objetivos e formulação das hipóteses ou descobrir um novo enfoque sobre o assunto. Esse tipo de pesquisa apresenta maior flexibilidade no planejamento e tem como objetivo propiciar uma visão mais ampla em torno de determinado assunto.

Na realização da pesquisa exploratória, os pesquisadores criam vínculos com seu objeto de estudo, com o meio e com os participantes, buscando o envolvimento destes para a construção dos dados, estabelecendo harmonia e credibilidade para o estudo. Conforme salienta Triviños (1987, p. 109), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Diante do exposto, a abordagem dos pressupostos metodológicos da pesquisa exploratória possibilita o conhecimento acerca de determinado fenômeno social. Richardson (1999, p. 80) aponta que “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa exploratória podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

Nesse sentido, optar pela pesquisa exploratória justifica-se pela necessidade de adentrar o campo de estudo com mais compreensão e precisão, em que o ambiente a ser estudado é a fonte de dados e este é intrínseco ao pesquisador e aos pesquisados. A pesquisa exploratória visa, então, atender aos anseios que foram levantados por meio do problema de pesquisa.

Uma vez definida a modalidade de pesquisa, fez-se necessário apresentar o campo de realização do estudo, espaço que o pesquisador passa a integrar e desvendar, buscando responder as suas inquietações.

2.2 O campo da pesquisa

A definição do campo de pesquisa não ocorre de forma aleatória, mas encontra-se relacionada à problematização e às inquietações apresentadas pela pesquisadora. Para tanto, existem critérios pautados nas condições que o contexto oferece para produção de respostas, atendendo, assim, aos objetivos da investigação.

Gil (2002) destaca alguns fatores importantes no momento de escolha do campo da pesquisa:

Para que o ambiente se torne o mais adequado para a realização da pesquisa, uma série de cuidados devem ser tomados. É preciso, primeiramente, assegurar que o fenômeno ocorra numa forma suficientemente pura ou notável para que se torne exequível a pesquisa. Isso exige, naturalmente, apreciável conhecimento do ambiente. É preciso, também, garantir que o pesquisador disponha de autoridade e perícia para dispor o ambiente de forma adequada. Isso é muito importante quando se considera que frequentemente as pesquisas são desenvolvidas em ambientes cuja administração é confiada a pessoas estranhas a quem a realiza. (GIL, 2002, p. 99).

Ao adentrar o campo para realizar o estudo, são observadas algumas questões básicas para não comprometer o andamento da pesquisa. O ambiente deve ser tratado com respeito e empatia, o trabalho realizado de forma participativa com diálogo e compreensão da realidade pré-existente.

Para Flick (2004, p. 72), “a pesquisa é sempre uma intervenção em um sistema social”. Assim sendo, cabe ao pesquisador buscar que sua inserção no campo seja bem aceita, atentando para não desconsiderar a identidade dos sujeitos inseridos naquele ambiente. Nesse sentido, alguns pontos são considerados, dentre eles: a valorização do conhecimento dos participantes do estudo, a utilização de linguagem que não seja meramente técnica, a autonomia dos envolvidos e a utilização de procedimentos que sejam flexíveis e ajustados aos acontecimentos do cotidiano.

Dessa maneira, no presente estudo, o campo de pesquisa é a instituição escolar, cujo contexto é espaço de formação, de relações diversas e de trajetórias que se constituem não apenas no âmbito profissional, mas para além dele. Para Arroyo (2014, p. 10), são “trajetórias humanas de tempos de alunos e mestres que se entrelaçam ora tornando a docência um mal-estar ora instigando-a para reinventar-se”. Sobre a importância dos docentes na constituição das relações estabelecidas no espaço escolar, Elliott (1998, p. 138) acrescenta que “os espaços escolares são considerados de domínio dos professores, e eles estão livres para atuarem como agentes autônomos”. Pode-se inferir, portanto, que o campo da pesquisa está permeado de significados que se constituem a partir das relações estabelecidas no contexto e dos atores envolvidos diretamente nesse território.

Com base nessas considerações sobre o campo da pesquisa e tendo em vista o objeto de investigação, as concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem de alunos do ensino fundamental I e suas implicações no contexto escolar, foram definidas como campo de pesquisa duas instituições de ensino da rede municipal de Uberlândia (MG) para o desenvolvimento do estudo, uma situada na zona norte da cidade e a outra na zona oeste, ambas com características estruturais e

quantitativo de discentes semelhantes, porém com características socioculturais múltiplas e distintas, o que favorece inúmeras possibilidades para a construção dos dados sobre o tema analisado.

A determinação do campo de pesquisa é fator que se encontra relacionado também às vivências do pesquisador. É fundamental que essa escolha aconteça com base em um histórico pregresso, em que se relacione as questões do objeto de estudo ao contexto do campo pesquisado. Assim sendo, realizar o estudo em questão nas instituições apontadas carrega consigo a subjetividade da pesquisadora, uma vez que as escolas foram espaços de sua atuação profissional, permeado de sentido e inquietações relativas ao objeto aqui proposto, no qual nascem as suposições e hipóteses que necessitam ser investigadas para sua melhor compreensão. Foi baseando-se nas experiências educativas vivenciadas em tais espaços e nas queixas apontadas por muitos profissionais que emergiu o interesse em aprofundar e investigar o objeto proposto.

O conhecimento prévio da realidade de cada uma das instituições sobre as demandas das dificuldades de aprendizagem e a proximidade com estas permitiu que a pesquisadora adentrasse tal espaço para a construção dos dados. Por conhecer a realidade das instituições, campo da pesquisa e a necessidade de compreender os anseios apresentados pelos docentes sobre as dificuldades de aprendizagem que tanto se manifestavam nesse contexto, foi imperativo que tais instituições se tornassem o local para a realização do estudo.

Por outro lado, como já foi dito, a escolha por duas instituições em regiões distintas enriquece a construção dos dados pela variedade dos contextos socioeconômicos pesquisados, visto que ambas se situam em regiões opostas da cidade, com características populacionais muito diversificadas. Na escola da zona norte, a população é formada basicamente por famílias que se estabeleceram em busca de oportunidades no setor industrial, em que muitas se encontram empregadas, visto a proximidade com o Distrito Industrial de Uberlândia. Constatase ainda nessa região a presença de famílias advindas de outras cidades, principalmente da região do Alto Paranaíba. A escola da zona oeste abrange uma diversidade imensa de populações, inclusive com a presença de alguns grupos nômades, circenses e ciganos em sua maioria.

A zona norte de Uberlândia é uma região mais antiga que teve seu crescimento baseado no desenvolvimento industrial e empresarial, já a zona oeste encontra-se em crescimento por ser uma região de expansão demográfica e especulação imobiliária mais recentes.

Dessa maneira, considerar os múltiplos contextos que envolvem o campo da pesquisa e seus participantes enriquece sobremaneira a construção dos dados, visto a possibilidade de interlocução das diferentes perspectivas dos participantes da pesquisa e a realidade que cada um deles experimenta.

Considerando o exposto, de acordo com os critérios acima descritos, as escolas campo da pesquisa estão apresentadas a seguir, para as quais foram atribuídos nomes fictícios de dois grandes expoentes da psicologia e da educação que muito contribuíram para ressignificar a concepção de conhecimento: Jean Piaget e Lev Vygotsky⁶.

2.2.1 Escola Jean Piaget

Situada na zona norte da cidade de Uberlândia, a escola Jean Piaget dispõe das seguintes modalidades de atendimento: educação infantil: 1º e 2º períodos; ensino fundamental de 9 anos: 1º ano ao 9º ano; educação de jovens e adultos (EJA); ensino noturno e educação especial - atendimento educacional especializado (AEE).

A estrutura física da escola é assim dividida: 16 salas de aulas, uma biblioteca, duas quadras de esportes cobertas, dois laboratórios de informática, um laboratório de ciências, duas salas de reforço, uma sala de recursos multifuncionais para atendimento dos alunos do AEE, uma sala de secretaria, uma sala de professores, duas salas da supervisão pedagógica e uma sala de direção e vice direção, um pátio para os alunos situados na parte inferior do prédio, 11 banheiros e uma cantina.

A instituição conta com um quadro amplo de funcionários, sendo estes: três professores da educação infantil, 35 professores do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), 21 professores do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), 10 professores da EJA, cinco analistas pedagógicos, cinco oficiais administrativos e 18 auxiliares de serviços gerais, além do diretor escolar e três vice-diretores, um para cada turno de atendimento.

Com relação aos discentes atendidos na educação básica, a escola apresenta a seguinte organização: 442 alunos no turno da manhã do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), 337 alunos no turno da tarde no ensino fundamental I e a educação infantil e 41 alunos no noturno na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), totalizando 820 alunos. Desse total, 45 são alunos do atendimento educacional especializado (AEE).

⁶ Nas leituras realizadas, foi observado que o nome de Vygotsky está grafado de diferentes formas. No entanto, adota-se nesta pesquisa a grafia original de sua nacionalidade bielorrussa.

O contexto em que a escola se insere tem predominância de famílias de baixa renda, com a média salarial em torno de um ou dois salários mínimos, com altos registros de violência e pouca estrutura no bairro para lazer e esportes. Além dos problemas mencionados, a escola apresenta queixas recorrentes em relação a alunos com dificuldades de aprendizagem.

2.2.2 Escola Lev Vygotsky

Situada na zona oeste da cidade de Uberlândia, a escola Lev Vygotsky dispõe das seguintes modalidades de atendimento: ensino fundamental de 9 anos: 1º ano ao 9º ano; educação de jovens e adultos (EJA); ensino noturno e educação especial – atendimento educacional especializado (AEE).

A instituição conta em sua estrutura física com os seguintes espaços: 25 salas de aulas, uma biblioteca, uma quadra de esportes coberta, um laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncionais para atendimento dos alunos do AEE, uma sala de secretaria, uma sala de professores, uma sala da supervisão pedagógica e uma sala de direção e vice direção, um pátio para os alunos situados na parte inferior do prédio, quatro banheiros, sendo dois femininos e dois masculinos com cinco box cada, mais dois banheiros para os professores, uma despensa para armazenamento e uma cantina para produção dos alimentos.

No que diz respeito ao quadro de funcionários, a instituição fica assim organizada: 37 professores do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), 48 professores do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), 11 professores da EJA, oito analistas pedagógicos, um secretário escolar, nove oficiais administrativos, 24 auxiliares de serviços gerais, além do diretor escolar e três vice-diretores, um para cada turno de atendimento.

A instituição atende o total de 1693 discentes distribuídos em três turnos, sendo 894 alunos no turno da manhã, 697 alunos no turno da tarde e 102 alunos no turno da noite.

Sobre o contexto socioeconômico, a comunidade é formada predominantemente por moradores com renda familiar entre um e dois salários mínimos que buscaram no bairro a possibilidade de adquirir sua casa própria, visto que este foi formado primeiramente por conjuntos habitacionais com casas de porte simples, dando a oportunidade de muitas famílias saírem do aluguel. Em sua formação original, o bairro foi construído sem prever espaços para praças ou equipamentos sociais, excetuando o terreno reservado para a construção da escola que hoje se tornou nosso campo de pesquisa. O bairro não conta com a presença de empresas que possam ofertar empregos a seus moradores, dessa forma, estes buscam sua fonte de renda em outros espaços da cidade. Sua ampliação possibilitou a chegada de alguns aparatos sociais

que atendem à população, tais como postos de saúde, igrejas e alguns espaços de convivência social: quadras e praças. Muitos moradores do bairro são trabalhadores autônomos, prestando serviços como diaristas, salgadeiras, ajudantes de serviços gerais, pedreiros, dentre outros.

Considerando o exposto sobre o contexto socioeconômico e cultural da região em que fica localizada a instituição campo da pesquisa, volta-se então para a observância das queixas relativas às dificuldades de aprendizagem dos alunos, apontadas pelos docentes, que relatam uma alta incidência de crianças com dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essa realidade evidencia a relevância do campo para a construção dos dados desta pesquisa.

Uma vez definidas as instituições, é necessário aprimorar o olhar para conhecer melhor o ambiente a ser estudado e assim construir os dados da pesquisa. Ghedin e Franco (2008) destacam que:

Educar o olhar significa aprender a pensar sistematicamente e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige muito mais do que “ver” as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo como se apresentam. Com efeito, a educação do olhar cobra a percepção das múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente construídas. Para que isso seja possível, mais que tudo, é preciso “penetrar” no real para compreendê-lo em sua radicalidade ontológica, epistêmica e metodológica. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 73).

A definição do campo da pesquisa implica na apresentação dos participantes que compõem o contexto em que o objeto será estudado, os quais contribuem de maneira significativa para o processo investigativo. Sendo assim, passa-se, então, a apresentação dos sujeitos participantes do estudo.

2.3 Os sujeitos participantes da pesquisa

Delimitar os sujeitos participantes é fator preponderante para o desenvolvimento de uma pesquisa. “Ao longo da modernidade, a noção de sujeito constrói-se em meio a um conjunto de concepções nas quais o eu é visto como consciente de si e da sua capacidade de pensar”. (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2016, p. 1).

Em observância ao que foi citado por Araújo, Oliveira e Rossato (2016), a escolha dos sujeitos apresenta impactos significativos quando se fala da pesquisa em educação, visto que é com base nas suas contribuições que ocorrem construções históricas e sociais que permeiam de significados as interações entre eles.

Dessa maneira, para a realização deste estudo, foram escolhidos dois grupos de participantes. O primeiro formado por analistas pedagógicos⁷ que trabalham diretamente com os docentes e com os discentes e o segundo composto por professores regentes do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) que trabalham com alunos considerados com dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, participaram da pesquisa duas analistas pedagógicas, uma de cada instituição e dez professoras regentes de turma, sendo cinco da escola Piaget e cinco da escola Vygotsky.

Levou-se em consideração para a escolha dos sujeitos participantes segmentos distintos da área educacional, os quais estão relacionados diretamente ao objeto de estudo, uma vez que lidam com as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar e os fatores que intervêm nesse processo.

Considerando que se faz necessário preservar a identidade dos sujeitos, foram utilizadas siglas para cada participante da pesquisa. A sigla AP foi usada para designar a analista pedagógico da escola Jean Piaget, AV para designar a analista da escola Lev Vygotsky, PP para designar as professoras da escola Jean Piaget, seguida do número correspondente ao ano de ensino que leciona e PV para designar as professoras da escola Lev Vygotsky seguida do número correspondente ao ano de ensino que leciona.

Segundo Amorim (2004, p. 16), “não há trabalho de campo que não vise a um encontro com o outro, que não busque um interlocutor”, assim sendo, as concepções que as participantes apresentam a respeito do objeto de estudo se encontram às da pesquisadora, produzindo assim novos sentidos para as experiências vivenciadas. Dessa maneira, a definição dos sujeitos participantes do estudo vem ao encontro dos objetivos que se pretende responder buscando, dessa forma, dialogar e construir interlocuções que sejam relevantes para a pesquisa. Mediante o exposto, passou-se a definir os sujeitos que compõem a pesquisa.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa por escola.

ESCOLA	PARTICIPANTES DA PESQUISA
Escola Jean Piaget	Analista pedagógico: AP
	Professor(a) regente de turma 1º Ano: PP1
	Professor(a) regente de turma 2º Ano: PP2
	Professor(a) regente de turma 3º Ano: PP3

⁷ O analista pedagógico é responsável por acompanhar o processo educativo da escola, atuando na orientação de professores e alunos. Esse profissional articula os diferentes setores da escola e coordena os processos de ensino e aprendizagem. Em 2019, houve uma mudança de nomenclatura nesse cargo, que antes era supervisor/orientador pedagógico.

	Professor(a) regente de turma 4º Ano: PP4
	Professor(a) regente de turma 5º Ano: PP5
Escola Lev Vygotsky	Analista pedagógico: AV
	Professor(a) regente de turma 1º Ano: PV1
	Professor(a) regente de turma 2º Ano: PV2
	Professor(a) regente de turma 3º Ano: PV3
	Professor(a) regente de turma 4º Ano: PV4
	Professor(a) regente de turma 5º Ano: PV5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Para conhecer os sujeitos participantes da pesquisa, faz-se necessário caracterizá-los, apresentando algumas especificidades em relação às suas identidades. Considerando a importância desses sujeitos que são seres relacionais e sociais que constroem e contribuem para a produção de conhecimento em diversas áreas, apresenta-se abaixo o perfil de cada uma delas.

Para a escolha das participantes, houve um contato inicial com a vice-diretora das instituições via telefone – devido ao isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 –, a qual se comprometeu em averiguar junto às docentes e analistas aquelas que se dispunham em participar do estudo. Após a definição das participantes, a vice-diretora enviou à pesquisadora os nomes e telefones das docentes e analistas que se dispuseram a participar da pesquisa. Com os nomes e telefones em mãos, a pesquisadora entrou em contato com cada profissional explicando-lhe a importância da coleta dos dados pessoais para a composição do quadro de participantes, de sua formação e experiência na área da educação. Ficou então definido que as participantes responderiam algumas perguntas com as informações necessárias para sua caracterização e enviariam para a pesquisadora. As questões foram enviadas às docentes e analistas via e-mail e/ou por aplicativo de mensagens. Após obter as respostas, a pesquisadora consolidou os dados em forma de quadro, conforme exposto abaixo.

Quadro 2 – Caracterização dos analistas pedagógicos por escola.

Nome	Idade	Sexo	Formação acadêmica	Tempo de experiência no cargo
Analista pedagógico escola Jean Piaget: AP	53 anos	F	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Psicopedagogia e Tecnologia Digital Aplicada em Educação.	9 anos
Analista pedagógico escola Lev Vygotsky: AV	34 anos	F	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Supervisão e Psicopedagogia	1 ano e 7 meses

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 3 – Caracterização das professoras por escola.

PROFESSORAS REGENTES DE TURMA – ESCOLA JEAN PIAGET				
Nome	Idade	Sexo	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência no cargo
Professora regente de turma 1º ano: PP1	31 anos	F	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão-inspeção, Supervisão e Orientação.	11 anos
Professora regente de turma 2º ano: PP2	45 anos	F	Curso Médio de Magistério, Graduação em Ciências Biológicas, Mestrado em Agronomia	18 anos
Professora regente de turma 3º ano: PP3	49 anos	F	Graduação em Geografia, Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia.	26 anos
Professora regente de turma 4º ano: PP4	40 anos	F	Graduação em Geografia e Pedagogia.	14 anos e 6 meses

Professora regente de turma 5° ano: PP5	41 anos	F	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Inspeção e Orientação e Educação Especial.	10 anos
Professora regente de turma 1° ano: PV1	44 anos	F	Graduação em Pedagogia, Pós-Graduação em Alfabetização	20 anos
Professora regente de turma 2° ano: PV2	54 anos	F	Normal Superior com Especialização em Educação Especial, Educação Inclusiva e Psicopedagogia	18 anos
Professora regente de turma 3° ano: PV3	44 anos	F	Graduação em Letras e Pedagogia.	01 ano.
Professora regente de turma 4° ano: PV4	52 anos	F	Graduação em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia e Educação especial	23 anos
Professora regente de turma 5° ano: PV5	33 anos	F	Graduação em Pedagogia	02 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Considerada a relevância da definição dos sujeitos para o desenvolvimento de uma pesquisa e o quanto é significativo que estes estejam intimamente ligados ao objeto estudado, a caracterização aponta de forma genuína, por meio da descrição da atuação direta dos sujeitos ao contexto educativo, uma ligação que proporcionou interlocuções profícuas sobre o tema proposto.

Realizada a apresentação e caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, sua formação e atuação em espaço de vivências pedagógicas que contribuíram de forma

significativa no processo reflexivo do estudo, passou-se para a delimitação dos instrumentos de construção de dados.

2.4 Os procedimentos e instrumentos de construção de dados

O presente estudo evocou instrumentos de construção de dados que possibilitassem dialogar com a problematização que orienta a investigação e responder aos objetivos elencados. No que diz respeito à escolha dos métodos e técnicas aplicáveis em uma pesquisa, Marconi e Lakatos (2006) ressaltam:

A seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto de pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação. (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 165).

Em relação aos procedimentos para a construção de dados no campo de estudo, foram utilizados os instrumentos próprios da pesquisa qualitativa, visando maior interação entre a pesquisadora e os atores envolvidos no contexto. Ainda sobre esses procedimentos, Marconi e Lakatos (2006, p. 166) apontam: “nas investigações em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes há uma combinação de dois ou mais deles”.

Dessa forma, foram utilizados os seguintes instrumentos para a construção dos dados do presente estudo: entrevista semiestruturada, grupo focal e análise documental, visto que a combinação entre essas técnicas corrobora de forma mais consistente para que se possa responder aos questionamentos levantados pelo problema de pesquisa.

2.4.1 Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada configura-se como instrumento muito válido dentro da pesquisa social. Gil (2002) resalta a importância desse instrumento de construção de dados, uma vez que possibilita maior flexibilidade nas respostas. Para Marconi e Lakatos (2006), nesse tipo de instrumento, entrevistador e entrevistado mantêm um contato mais direto a fim de obter informações sobre determinado assunto. Segundo Szymanski (2002, p. 15), “a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para

um interlocutor, o que caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado”.

Ainda sobre a importância e a utilização desse instrumento, Bogdan e Biklen (1994) destacam:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

O pesquisador deve atentar-se para um ponto importante ao optar pela realização da entrevista: a elaboração de perguntas coerentes ao tema proposto para a obtenção de respostas pertinentes que levem à construção de dados consistentes.

Dentre os objetivos da entrevista, Selltiz *et al.* (1967) destacam a averiguação de fatos, as determinações de opinião, a determinação de sentimentos, as descobertas de planos e as ações. No caso do presente estudo, a entrevista semiestruturada tem como objetivo analisar as concepções que docentes e analistas pedagógicos do ensino fundamental I apresentam sobre os fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem e como eles podem influenciar na dinâmica do contexto escolar. Para a realização da entrevista, elaborou-se um roteiro semiestruturado com questões pertinentes ao objeto de estudo, o qual foi direcionado a cada grupo de participantes, sendo para professoras (Apêndice A) e para analistas pedagógicos (Apêndice B), o que possibilitou um diálogo e uma interlocução com as participantes para analisar e compreender suas concepções acerca dos fatores que intervêm na aprendizagem, suas dificuldades e os reflexos na dinâmica do processo educacional, conforme dito anteriormente.

Assim sendo, a entrevista semiestruturada apresenta um caráter de participação entre pesquisador e pesquisado, pois oferece ao participante a oportunidade de flexibilidade nas respostas, assim como a exposição dos pontos que concorda ou discorda sobre o objeto de estudo. Ludke e André (1986) trazem algumas considerações sobre a entrevista.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base em informações que detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

É relevante que se protagonize as respostas, conhecendo as nuances na construção das narrativas de cada participante. Por fim, cabe salientar que o pesquisador deve estar atento para além das respostas registradas em uma entrevista, precisa analisar gestos, expressões, entonações, hesitações e sinais não verbais por parte dos sujeitos para favorecer a análise e interpretação do discurso. Assim sendo, como já mencionado, a construção dos dados não deve se estabelecer apenas com a aplicação de um único instrumento, visto a notoriedade da triangulação das informações obtidas. Dessa maneira, apresenta-se a seguir outro instrumento utilizado neste estudo.

2.4.2 Grupo focal

No âmbito das pesquisas sociais, um dos instrumentos de construção de dados mais utilizados é o grupo focal. Essa técnica consiste em um grupo de pessoas selecionadas pelo pesquisador que irão dialogar conjuntamente sobre o tema da pesquisa com base em suas vivências e experiências. Para tanto, o trabalho deve ser interativo, participante e mediado pelo pesquisador. De acordo com Gomes e Barbosa (1999, p. 1), “o objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão”.

Sobre esse instrumento de pesquisa, Gondim (2003) explica que se faz necessária a presença de um mediador, o qual norteará as discussões propostas e conduzirá os participantes no foco principal das questões apontadas para a discussão. “(...) O moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema.” (GONDIM, 2003, p. 151).

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que pode ser muito rica e com potencialidade na construção dos dados, uma vez que o mediador coordenará a discussão do tema, podendo observar, anotar e transcrever as opiniões do grupo e as concepções que são expressas pelos participantes, o que gera uma grande diversidade de informações. Durante a elaboração e execução do grupo focal, o pesquisador deve atentar-se para alguns fatores importantes, são eles: a adesão voluntária dos participantes, respeito às opiniões, a quantidade de participantes – entre seis e doze pessoas – e a condução coerente das discussões por parte do moderador.

Assim sendo,

O moderador do Grupo Focal deve ser bem escolhido. Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional, porém precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões. Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas. (GATTI, 2005, p. 35).

É de suma relevância a presença do mediador no grupo focal, visto que a condução do processo determinará uma construção autêntica de dados. Outro ponto importante é que o pesquisador, no processo das discussões grupais, entenda as entrelinhas do que expressam os participantes e esse entendimento acontece quando as relações estabelecidas são de confiabilidade e de empatia entre ambas as partes, portanto, os procedimentos adotados neste momento confluem para a construção dos dados e, conseqüente, análise e conhecimento da realidade pesquisada. Gondim (2003) acrescenta algumas considerações sobre a técnica analítica do grupo focal e reforça a importância desta para a geração de dados.

O foco não se encontra na análise dos conteúdos manifestos nos grupos, mas sim no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado. A premissa é a de que os pequenos grupos tendem a reproduzir nos jogos de conversação, o discurso ideológico das relações macrosociais. Eles seriam, pois, uma forma de desvelar este processo de alienação e torná-lo consciente para os participantes. (GONDIM, 2003, p. 151-152).

Dessa forma, o grupo focal revela as concepções de determinado grupo em seu contexto social, representando assim uma grande contribuição para construção dos dados de um estudo.

Levando em consideração os princípios referentes ao grupo focal, os objetivos e as questões problematizadoras do estudo em questão, foi organizado um roteiro de discussão (Apêndice C) para os grupos que compõem a pesquisa, docentes regentes de turma do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I e os analistas pedagógicos, tendo como tópicos principais as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar e os fatores intervenientes nesse processo.

Nesse sentido, é importante ponderar que o grupo focal se apresenta não apenas como um diálogo mediado, mas como uma interlocução impregnada de sentido para os atores envolvidos no contexto educativo, possibilitando a estes o compartilhamento de suas visões, concepções e ideologias, podendo então ressignificar as vivências estabelecidas no campo de estudo. Para consolidar a construção dos dados e visando desvendar o objeto em toda a sua complexidade, foi utilizada, também, a análise documental, outro instrumento relevante apresentado a seguir.

2.4.3 Análise Documental

A análise documental constitui-se da exploração de documentos que são encontrados no campo de pesquisa e que fazem parte da realidade desse contexto. Embora esses documentos refiram-se especificamente às práticas desenvolvidas internamente naquele ambiente, são impregnados de sentido e constituem uma fonte riquíssima de informações a respeito do local.

Nesse sentido, Ludke e André (1986) explicitam a importância da análise documental:

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A análise documental busca analisar informações presentes em documentos relacionados a questões de interesse do pesquisador. Segundo Phillips (1974, p. 187), são documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (2002, p. 2), o termo documento refere-se a “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”.

Assim sendo, analisar os documentos que as instituições escolares dispõem constitui-se uma das etapas fundamentais na construção dos dados de um estudo, uma vez que esses documentos estão impregnados de informações importantes do contexto pesquisado.

Para o presente estudo, optou-se por analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, visto que esse documento apresenta, além das propostas curriculares, os projetos desenvolvidos no contexto institucional e as diretrizes que orientam toda a comunidade escolar. O PPP de uma escola demonstra a cultura que permeia o local em que está inserida, trazendo os valores e princípios que regem o cotidiano desse espaço. Dessa maneira, analisar um documento é investigar o que se tem registrado ao longo do tempo e ao mesmo tempo questionar e interpretar a realidade histórica, portanto:

É impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Dessa forma, é fundamental usar de cautela

e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise. (SILVA, 2010, p. 8).

Para Gil (2002), a análise documental apresenta vantagens e desvantagens, assim como todo e qualquer instrumento de construção de dados. Assim sendo, é coerente que o pesquisador associe outras técnicas para favorecer o rigor científico de seu estudo.

Como já foi mencionado, o procedimento de construção de dados é um ponto essencial na investigação. É o momento em que o pesquisador obterá as informações para análise, conforme a problematização e objetivos da pesquisa e, posteriormente, concluirá seu estudo. Dessa maneira, o próximo passo metodológico apresentado refere-se à análise e interpretação dos dados.

2.5 Análise de dados

A análise e interpretação dos dados obtidos na investigação configuram-se no ponto central de uma pesquisa. Best (1972, p. 152) afirma que a análise dos dados “representa a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação”. É nesse momento que o pesquisador entrará em contato com os dados obtidos por meio dos instrumentos e procederá à sua interpretação. Segundo Teixeira (2003), a análise de dados configura-se como:

(...) o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo. (TEIXEIRA, 2003, p. 191-192).

Sobre organização e análise dos dados, Bardin (1977) afirma que a análise deve ocorrer de forma criteriosa e assertiva e que o pesquisador se torna um detetive na interpretação dos dados postos em evidência. Nesse sentido, faz referência à análise de conteúdo como:

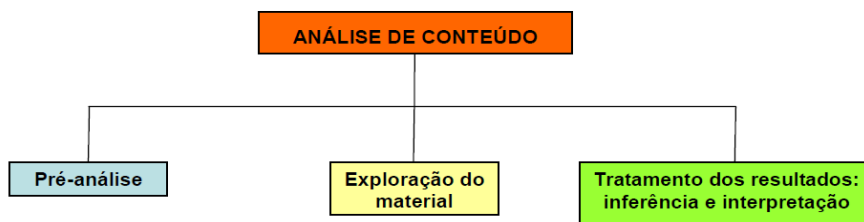
(...) conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 47).

A análise de dados pode ser realizada em qualquer forma de discurso em que o pesquisador busque compreender as características que se encontram inferidas nas mensagens

coletadas com os instrumentais de construção de dados. Para Câmara (2013), cabe ao pesquisador atentar-se às entrelinhas que são postas no discurso dos pesquisados. “O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira” (CÂMARA, 2013, p. 182).

Câmara (2013) apresenta um mapa conceitual, elaborado por conceitos propostos por Bardin (1977), que se referem à técnica de análise de conteúdo, a qual respalda a interpretação dos dados coletados por instrumentos utilizados na pesquisa, apontando, assim, como esses pontos se conectam para a construção dos resultados do estudo. A figura a seguir representa as etapas de análise de conteúdo de acordo com Bardin (1977), elaborado por Câmara (2013).

Figura 1 – Mapa conceitual proposto por Câmara das fases da análise de conteúdo, segundo Bardin.



Fonte: Câmara (2013, p. 189).

As fases propostas por Bardin (1977) e organizadas por Câmara (2013) em mapa conceitual configuram-se numa sequência que estabelece uma disposição para a interpretação dos dados e auxilia o pesquisador nesse momento importante do estudo. A pré-análise é a primeira etapa estabelecida pela autora:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (BARDIN, 1977, p. 95).

Essa fase é muito importante na constituição da análise de dados, visto que é o momento de organização dos caminhos a serem seguidos pelo pesquisador. Bardin (1977) destaca que esse momento apresenta três missões, são elas: escolhas dos documentos a serem analisados, formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores para a fundamentação dos dados a serem analisados.

A segunda fase é a exploração do material, que consiste na análise e averiguação do material propriamente dito, ou seja, é a administração sistemática das decisões tomadas. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Em seguida e por último, apresenta-se a fase de tratamento dos resultados e interpretação, em que o pesquisador dialoga com os resultados obtidos nas análises. Bardin (1977) destaca sobre essa etapa: “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos falantes e válidos (BARDIN, 1977, p. 101).

Após a fase de organização dos dados, com base na problematização e objetivos da pesquisa, passou-se então para a definição das categorias de análise que serão apresentadas na seção correspondente. É importante ressaltar que a definição das categorias é parte essencial no que tange à obtenção de respostas aos problemas elencados. Bardin (1977) esclarece os tipos de categorias que podem ser utilizados para a análise:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual «descontração»), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 1977, p. 117-118).

Bardin (1977) também ressalta que classificar em categorias faz parte da vida cotidiana e das atividades científicas. Quando os elementos analisados são categorizados, evoca-se a interligação que existe entre eles. A autora afirma: “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (BARDIN, 1977, p. 118). Em complementação às concepções apresentadas por Bardin (1977) sobre a categorização dos elementos de investigação, Moraes e Galiazzi (2006) acrescentam:

A categorização é parte do processo analítico interpretativo dos dados constituídos em pesquisas qualitativas e dependendo dos pressupostos assumidos pelo pesquisador pode ter diferentes direcionamentos. A partir das unidades de sentido, busca-se reunir em conjuntos aqueles elementos que

possuem algo em comum. Portanto, a categorização é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 78).

Para que a análise dos dados aconteça de forma organizada e coerente, é necessário estabelecer sentido às informações coletadas, assim, Moraes e Galiazzi (2006) apontam para o surgimento das categorias.

Por isso o processo de categorização precisa investir na definição e explicitação do núcleo das categorias emergentes, deixando que se estabeleçam entrelaçamentos na superposição das fronteiras, garantindo-se desta forma a constituição de um todo integrado. A superação da fragmentação na análise textual discursiva implica não pretender estabelecer limites precisos entre as categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125).

Assim sendo, a análise dos dados coletados em determinado estudo deve ser considerada de fundamental importância dentro do processo de pesquisa, de forma a constituir a integração do que foi apresentado, tornando a compreensão dos fenômenos investigados mais concreta. Mediante o exposto, construir e analisar os dados de um estudo são etapas complexas e requerem muita habilidade e paciência por parte do pesquisador, exigem técnica e rigor científico para se alcançar os objetivos propostos e responder às inquietações levantadas na pesquisa.

Sendo a análise dos dados uma etapa imprescindível, faz-se necessário um aprofundamento teórico que favoreça a coerência do que está sendo analisado. Dessa maneira, uma vez exposto o percurso metodológico da pesquisa, a próxima seção apresentará a fundamentação teórica que respaldou este estudo.

3 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO DIÁLOGOS

Esta seção aborda as concepções teóricas das dificuldades de aprendizagem, fundamentais para respaldar a construção da pesquisa desenvolvida. Da mesma forma, faz-se importante conhecer o que outros estudiosos construíram a respeito do objeto de investigação em diferentes espaços e momentos históricos. Assim sendo, a seção foi organizada em três partes que visam fundamentar a problematização elencada neste estudo.

A primeira parte constituiu-se na apresentação dos conceitos das dificuldades de aprendizagem, seu histórico e terminologias. A segunda parte apresenta a concepção histórica da psicopedagogia que tem seu surgimento intimamente relacionado às dificuldades de aprendizagem. A terceira e última parte apresenta os resultados de estudos e pesquisas realizadas acerca das dificuldades de aprendizagem, especificando os critérios e as definições abordadas.

3.1 Dificuldades de aprendizagem: histórico, conceitos e terminologias

É sabido que por muito tempo as pessoas consideradas fora do padrão estabelecido socialmente em qualquer aspecto, tais como condições físicas e psíquicas, eram vistas de maneira diferente e nem sempre foram aceitas. O tratamento discriminado a esses sujeitos não é fato recente. Nas civilizações antigas, aqueles que apresentam qualquer anormalidade⁸ não eram bem-vindos, eram sacrificados e/ou excluídos do convívio com seus pares. Rossato e Leonardo (2011) destacam:

A sociedade, de modo geral, enfrenta enormes dificuldades para lidar com o que é diferente, isto é, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais. Todas as categorias que não se enquadrem nesses padrões são, de alguma forma, identificadas como desviantes e colocadas à margem do processo social. Neste sentido, os “desviantes”, são considerados anormais, por fugirem aos critérios de pertencimento e de não pertencimento, costurados e validados pela sociedade com os parâmetros criados por ela mesma. (ROSSATO; LEONARDO, 2011, p. 72).

⁸ O termo anormalidade refere-se ao desvio, contrário ao que é considerado regular ou certo.

No campo das dificuldades de aprendizagem (DA) não foi diferente. A priori, esses educandos eram rotulados e diagnosticados com alguma patologia e se desconsiderava o fato de haver em questão aspectos causais que interferiam na aprendizagem.

Entender como os indivíduos aprendem e quais as causas da não aprendizagem é objetivo recorrente de pesquisas em educação e áreas afins. Historicamente, a sociedade tem se inquietado com as dificuldades de aprendizagem, as quais são evidenciadas, principalmente, na relação entre professor e aluno no decorrer da escolarização e representam um desafio no que se refere às possibilidades de superação, tendo em vista a efetivação da aprendizagem.

Conceituar as dificuldades quanto ao processo de aprender não é uma tarefa fácil, considerando que cada indivíduo apresenta particularidades no desenvolvimento das habilidades escolares. No entanto, não conseguir reconhecer que o rendimento de um educando está abaixo do esperado pode interferir de maneira significativa na vida deste, podendo comprometer o percurso educacional, exprimindo rótulos e descredibilizando os aprendentes em seu processo de aprendizagem. Sanches (2004) aponta:

Segundo a conceitualização internacional, as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficits sensoriais. Assumem-se, portanto, um critério de discrepância entre a aptidão e o rendimento e um critério de exclusão, além do baixo rendimento e da interferência na vida cotidiana. (SANCHEZ, 2004, p. 15-16).

O processo de conceituação das dificuldades de aprendizagem não aconteceu de maneira linear, houve várias etapas e muitos contrassensos, dessa maneira, é de suma relevância situar as diversas fases pelas quais as DA foram apresentadas e orientadas ao longo dos anos na literatura existente. Correia (2007) pontua:

[...] verificamos que foi proposto um sem-número de termos como, por exemplo, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos, e muitos mais, para designar uma problemática hoje conhecida entre nós por dificuldades de aprendizagem. (CORREIA, 2007, p. 157).

O século XX foi muito profícuo para as definições iniciais dos conceitos das DA. Com seu pioneirismo, Samuel Kirk (1962) influenciou outros estudiosos como Batman (1965) e tornou-se um marco na história do conhecimento das dificuldades de aprendizagem. Com a

influência de Kirk (1962), surgiram algumas definições que marcariam o processo de investigação das DA, tendo estas um enfoque mais educacional e inovador para tal discussão.

No ano de 1963, o termo dificuldades de aprendizagem popularizou-se, quando Samuel Kirk o apresentou em uma comunicação na “*Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child*”, nos Estados Unidos. Para conceituar o termo, Kirk proferiu a seguinte afirmação:

(...) eu usei o termo dificuldades de aprendizagem para descrever um grupo de crianças que tem desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura, e das habilidades associadas à comunicação necessárias para a interação social. Neste grupo eu não incluo crianças que tem déficits sensoriais, tais como cegueira ou surdez, porque temos métodos para lidar e treinar os surdos e cegos, eu também não excluo deste grupo crianças que apresentam um atraso mental generalizado. (KIRK, 1984, apud CRUZ, 1999, p. 30).

Se o psicólogo Samuel Kirk foi o precursor do termo dificuldade de aprendizagem, na contramão algumas concepções da Psicologia foram constituindo-se e apresentando vertentes que partem de um olhar individualizante das questões e que deveriam ser vistas de forma mais ampla, gerando, assim, uma série de equívocos e mitos entre as diversas áreas que se dedicavam ao estudo do tema e aos conceitos propostos por muitos estudiosos.

Contrário às contradições apresentadas por muitos estudiosos, em seu livro *Educação da Criança Excepcional*, Kirk apresentou sua primeira definição para as dificuldades no processo de aprender e se firmou como um dos teóricos mais respeitados nesse campo. O termo referia-se a:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos. (KIRK, 1962, p. 263).

As colocações de Samuel Kirk tiveram sua importância na conceituação e entendimento das DA para a época, porém é relevante assinalar que dentre as terminologias propostas muitos pontos sobre as dificuldades de aprendizagem ainda careciam de reflexões, considerando que as dimensões do aprender articulam os aspectos pedagógicos, biológicos, cognitivos e socioculturais que permeiam o percurso formativo de cada indivíduo.

Dessa maneira, é necessário destacar que a definição das DA é importante na operacionalização de intervenções que contemplem os indivíduos em processo de

aprendizagem e os fatores que intervêm nesse movimento não podem ser analisados de forma isolada ou creditando apenas ao aprendiz a responsabilidade pela dificuldade em aprender.

Entre as distintas áreas que se dedicavam ao estudo do tema, em 1963, Samuel Kirk apresentou critérios para caracterizar as DA que foram bem aceitos entre todos os estudiosos. Todavia, o autor colocava as problemáticas, especialmente, em fatores intrínsecos aos indivíduos. Sabe-se atualmente que outros fatores de ordem exógena devem ser analisados de forma conjunta para a caracterização das DA. Na perspectiva do autor, os indivíduos com dificuldades de aprendizagem: “a) (...) mostravam uma discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução; b) (...) atraso acadêmico não devido a outras deficiências sensoriais; c) (...) não tinham aprendido pelos métodos usuais e que necessitavam de métodos especiais de instrução.” (CASAS, 1994, apud CRUZ, 1999, p. 30).

Apresentadas as caracterizações, Kirk e Chalfant (1984) ainda ressaltavam que as DA eram aparentemente inexplicáveis e não se enquadravam em transtornos relativos à educação especial (EE), assim sendo, usaram o termo para se referir às dificuldades acadêmicas, as quais apresentam características diversas daquelas padronizadas como transtornos.

Após as considerações de Samuel Kirk em 1963, houve entre as décadas de 60 e 70 grandes avanços nos estudos sobre as DA, devido ao surgimento de instituições que se dedicaram à pesquisa com crianças que não aprendiam. Pode-se dizer que Kirk contribuiu para tornar o tema relevante entre os especialistas, pais, professores e a sociedade de modo geral, embora a perspectiva proposta pelo autor tenha foco apenas no sujeito, desconsiderando que “(...) as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (socioculturais) desempenham funções dialéticas (psicoemocionais) que estão em jogo na aprendizagem humana.” (FONSECA, 1995, p. 12).

Como foi dito, Kirk influenciou muitos estudiosos no tema das DA; a autora Barbara Bateman (1965) apresentou uma definição, influenciada pelas correntes da época, considerada complementar ao proposto por Kirk, sendo assim descrita:

Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível atual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial. (BATMAN, 1965, p. 220, tradução nossa).

A conceituação de Batman (1965) afirma que as dificuldades não eram advindas de nenhum fator de deficiência mental ou perturbação emocional e nem mesmo a qualquer tipo de privação cultural ou educacional. Assim como Kirk, as definições de Batman (1965) apresentam o foco das dificuldades centradas no sujeito, não considerando os demais aspectos causais para o não aprendizado.

Logo, durante muito tempo houve embates entre centros, organizações, associações, entre profissionais da área médica, psicológica e educacional no que diz respeito à conceituação das DA. Várias definições foram sendo elaboradas, reformuladas e repensadas com base no olhar de cada campo do conhecimento, sendo que em apenas 1994 a definição proposta pelo *National Joint Committee for Learning Disabilities* (NJCLD) foi aceita pela maioria dos centros dedicados ao estudo das DA. A definição diz o seguinte:

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências. (NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR LEARNING DISABILITIES, 1994, p. 61-64).

As definições apresentadas pelos centros e associações especializadas no tema, assim como as concepções de Kirk (1963) e Batman (1965), possibilitaram que outros estudiosos passassem a se debruçar sobre as questões relativas a aprendizagem e as causas da não aprendizagem. No entanto, tais perspectivas desconsideram que as dificuldades na aprendizagem decorrem de vários fatores, não podendo ser classificadas de forma isolada, com foco apenas no indivíduo.

Dessa maneira, para corroborar com a fundamentação do processo de construção histórica dos conceitos e terminologias das DA, apresenta-se a seguir as contribuições do português Vitor Cruz, estudioso e referência no assunto. Cruz (1999) destaca que o campo das dificuldades de aprendizagem estimulou inúmeros debates e estudos ao longo do tempo. Ressalta ainda que as DA passaram por fases históricas, que são assim caracterizadas:

- Fase de Fundação (1800 a 1930): nessa etapa, a primeira área a se interessar pelo assunto foi a medicina, em especial a neurologia, os estudos davam-se com indivíduos que sofreram algum tipo de trauma ou acidente e tiveram perdas ou distúrbios da linguagem, da fala, da aprendizagem, da leitura ou da escrita;
- Fase de Transição (1930 a 1963): caracterizada pelo período de transição dos princípios teóricos neurológicos para os princípios psicológicos e educacionais, contando com a elaboração de instrumentos e programas de diagnóstico e recuperação dos distúrbios manifestados para além da área médica e neurológica;
- Fase de Integração (1963 a 1980): reconhecimento do campo das dificuldades de aprendizagem como uma área específica, com um objeto de estudo e atividades próprias. Despertar do interesse pela DA no processo de ensinar e aprender. Nessa fase aparecem os estudos de Samuel Kirk;
- Fase Contemporânea (1980 até a atualidade): período caracterizado pela busca de definições e conceitos na área, evidenciando-se ainda a busca de diagnósticos e possíveis intervenções no campo das DA.

Sobre a fase contemporânea, Tonini (2005) destaca:

O objetivo desta fase é resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, dos problemas decorrentes desse processo. Desta forma, o corpo teórico vem se estruturando a partir de muitas áreas de formação e atuação que estão se envolvendo para melhor compreensão das características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. (TONINI, 2005, p. 16).

A fase contemporânea evidenciou-se pela busca por conceitos que pudessem descrever as DA de forma generalizante, no entanto, isso não foi possível visto que para além das definições há que se considerar os variados fatores que envolvem o processo de aprender. Claro está que a aprendizagem é permeada por inúmeros aspectos, que devem ser avaliados cuidadosamente para que não sejam impostas aos indivíduos rotulações que os acompanharão por toda a vida, gerando, dessa maneira, o absenteísmo e abandono escolar.

Na perspectiva do que foi apontado por Tonini (2005), as definições das fases/etapas apresentadas por Cruz (1999) trouxeram luz aos processos percorridos no campo das DA e elencaram características históricas abordadas em cada uma delas, demonstrando o caminho de evolução e transformação no que diz respeito aos processos de aprender e não aprender dos

indivíduos. Sobre as etapas das DA, Cruz (2011) sintetiza o percurso histórico da seguinte maneira:

Assim, de um modo sintético, podemos dizer que a história das DAE (Dificuldade de Aprendizagem Específica)⁹ encontra as suas origens no campo médico, ou mais especificamente ao nível das investigações neuropsicológicas realizadas com adultos que perderam a habilidade para falar, ler, escrever ou calcular depois de sofrerem uma lesão cerebral. Só mais tarde este tipo de estudos foi alargado às crianças que falhavam no normal desenvolvimento das habilidades linguísticas, como a fala e a leitura. Após este período, no qual ocorreu o primeiro grande desenvolvimento teórico acerca deste tema, surge um segundo período em que os conhecimentos teóricos elaborados na fase anterior foram utilizados para alcançar vários ganhos específicos, tanto ao nível do diagnóstico como da intervenção nos distúrbios manifestados pelas crianças no seu processo de aprendizagem. (CRUZ, 2011, p. 333)

Embora cada etapa histórica das DA tenha favorecido o aparecimento de conceitos importantes e contribuído para a constituição teórica das terminologias, Silva (2006) analisa que os períodos anteriores à fase de integração foram períodos de grandes discussões e muitas referências relevantes, porém as terminologias se apresentavam envoltas em conceitos que permeavam diversos campos do saber, não existindo um consenso na forma de proposição destes, resultando, assim, em conceitos equivocados que não se sustentaram ao longo do tempo, tais como distúrbios de aprendizagem, disfunção cerebral mínima (DMC), dentre outros. Silva (2006) enfatiza:

O campo dificuldade de aprendizagem agrupa efetivamente uma variedade desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses, designando assim um fenômeno extremamente complexo. Historicamente, já foi concebido que as dificuldades de aprendizagem incluíam dificuldades acadêmicas e não acadêmicas. As acadêmicas englobariam as dificuldades de leitura, matemática, soletração e escrita; e as não acadêmicas incluíam problemas visomotores, no processamento fonológico, na linguagem, na memória e também problemas perceptivos. (SILVA, 2006, p. 5).

No entanto, a partir da década de 80, na fase contemporânea apresentada por Vitor Cruz, começam a aparecer conceituações e trabalhos muito relevantes para a área das DA. Trabalhos esses que, para além das terminologias, buscam pontuar e entender os fatores que intervêm no

⁹ Um indivíduo com DA não apresenta dificuldades em todas as áreas, portanto muitos autores usam o termo *dificuldades de aprendizagem específicas* quando se referem à área das dificuldades de aprendizagem.

processo de aprender e suas dificuldades. Buscam também compreender que os indivíduos que apresentam alguma perturbação no aprendizado não são pontos isolados ou desconexos de uma realidade histórica, são seres sociais que precisam ser considerados em sua complexidade e singularidade, cuja aprendizagem está permeada por inúmeras variáveis que se interligam.

Nessa vertente, começa a se destacar os trabalhos de Sara Pain. De acordo com Tonini (2005, p. 19), Pain “é mais conhecida por defender a especificidade do campo dos problemas de aprendizagem e construir uma teoria sobre as relações entre desejo e conhecimento”. Seus estudos abordam o problema da aprendizagem baseando-se em quatro fatores essenciais: fatores orgânicos, fatores específicos, fatores psicógenos e fatores ambientais. Pain (1992) situa que o campo do aprender está interligando a aprendizagem a suas perturbações, ou seja, a problemática envolta em todo o processo de construção dos conhecimentos. Sobre esse enfoque, a autora destaca: “Podemos considerar o problema da aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, e que ele surge da fratura contemporânea de uma série de concomitantes” (PAIN, 1992, p. 28).

Estudos recentes como Oliveira (2017) e Barroso (2011) apontam que as DA são um grupo heterogêneo de transtorno que pode afetar crianças, adolescentes e adultos, não apresentam uma causa específica e se manifestam no modo como o indivíduo aprende. Tais dificuldades não estão associadas a quaisquer deficiências, porém tendem a interferir em áreas como: emocional, cognitiva, memória, atenção, concentração, na socialização e até mesmo na comunicação. Para Pain (1992), as dificuldades de aprendizagem surgem pela combinação de vários fatores, sendo capaz ou não de estar relacionados entre si e afetar de forma mais abrangente os indivíduos em período de aprendizagem.

Nesse sentido, Tonini (2005) elenca algumas considerações apresentadas por Pain (1992) que trazem uma visão mais holística sobre a aprendizagem, em que a autora ressalta que o processo de aprender está permeado por dimensões psicossociais, socioeconômicas e institucionais. Baseada em Piaget (1973), ela considera que o aprendizado vai além da questão biológica dos sujeitos, está intimamente relacionado a aspectos sociais que permeiam toda a trajetória do aprendente. Ainda sobre a dimensão social da aprendizagem, Piaget (1973, p. 314) afirma que: “a inteligência humana se desenvolve no indivíduo em função das interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”.

Diante do exposto, compreende-se a relevância dos processos sociais entendendo que tais questões não devem ser desprezadas, pelo contrário, devem ser consideradas como fatores que intervêm na aprendizagem e nas perturbações relativas a ela.

Sobre a aprendizagem, Pain (1992) ainda acrescenta que a cultura é fator essencial nesse processo, ampliando, dessa forma, a concepção de educação, atribuindo-lhe quatro funções interdependentes, que são:

- Função mantenedora: consiste em dar continuidade à conduta da espécie humana por meio da aprendizagem pela transmissão das questões culturais de uma civilização;
- Função socializadora: definida pela socialização dos indivíduos com base no manejo dos utensílios, da linguagem e das modalidades de ações que podem transformar os sujeitos em sociais mediante um conjunto de regras;
- Função repressora: constitui-se como instrumento de controle e limitações, objetivando que cada grupo social realize o que lhe foi atribuído na efetivação de seu projeto socioeconômico. Uma maneira de manter a ordem;
- Função transformadora: condiz com as rupturas que existem nas contradições presentes no sistema, das quais surgem as militâncias que desenvolvem a consciência dos indivíduos. Não consiste em doutrinação, mas revela formas de expressões revolucionárias.

Com base nas quatro funções apresentadas por Pain (1992), observa-se que a educação pode ser alienante ou libertadora. Dessa forma, o sistema educacional tende a apresentar entraves que se tornam impedimentos à medida que alienam ou tolhem as capacidades dos sujeitos como seres sociais. Nesse sentido, desconsiderar que as perturbações do processo de aprender estão ligadas também à função social da educação é negligenciar a busca por soluções, visto que a aprendizagem acontece para além dos fatores biológicos, envolvendo as interações que os indivíduos estabelecem no contexto em que estão inseridos.

Na mesma vertente dos trabalhos apresentados por Pain (1992), surgem as contribuições e considerações da psicopedagoga argentina Alicia Fernández sobre as DA e suas perturbações. Segundo Fernández (1990), o aprender está permeado pelo desejo em ténue relação com a inteligência. A autora afirma que existem quatro níveis necessários ao aprender: organismo, corpo, inteligência e desejo. Nessa perspectiva, destaca: “o ser humano para aprender deve pôr em jogo: seu organismo individual herdado; seu corpo construído especularmente; sua inteligência autoconstruída interacionalmente; a arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo do desejo de outro” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 69).

Tonini (2005) complementa as considerações de Fernández (1990) ressaltando:

Os problemas de aprendizagem são resultantes da articulação construtiva do organismo, do corpo, da inteligência e da estrutura do desejo no indivíduo

incluído em um grupo familiar no qual seu sintoma tem um sentido e funcionalidade, e em um sistema educacional que também o condiciona e significa. (TONINI, 2005, p. 23).

Para Fernández (1990), a inteligência e o desejo interligam-se numa relação dialógica e significativa, por meio da qual o sujeito pode dizer como sente o mundo, expressando, assim, sua subjetividade que é fator preponderante no processo de aquisição de conhecimentos. Considerando que o aprender e o não aprender andam lado a lado, Fernández (1990) elenca que o fracasso na aprendizagem apresenta duas causas: “externas a estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender (reativa), ou internas à estrutura familiar e individual (sintoma e inibição)” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 81).

Reportando ao que Fernández (1990) apresenta sobre as causas da não aprendizagem, Tonini (2005) considera:

O problema de aprendizagem que constitui um sintoma ou inibição toma forma em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente (...). O problema de aprendizagem reativo, ao contrário, afeta o aprender do sujeito em suas manifestações, sem chegar a interferir na inteligência. (TONINI, 2005, p. 23)

Há, portanto, uma vasta configuração de fatores que intervêm no processo de aprender e em suas dificuldades, para além da estrutura familiar. Fernández (1990) destaca que os fatores de ordem educativa tendem a não considerar as capacidades do aprendente. De acordo com a autora: “Sabemos que para aprender é necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação. Isto é algo indiscutível quando se fala de métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costuma-se esquecê-lo quando se trata de fracasso de aprendizagem” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 32).

Assim sendo, o não aprender se caracteriza por diversos fatores que estão intrinsecamente ligados, fatores esses de ordem objetiva e subjetiva e que estabelecem as múltiplas relações do sujeito com o meio.

Para Fernández (1990), aprender é uma troca e uma interação, não apenas entre ensinante e aprendente, mas sobretudo com os objetos que cada aprendente tem um vínculo e uma história. Aprendizagem significa familiaridade e apropriação. Assim sendo, a compreensão das fraturas existentes no processo de aprendizagem deve igualmente ser consideradas com base nas multirrelações estabelecidas pelos sujeitos e sua interação no mundo.

Dessa forma, é relevante considerar que a aprendizagem é um lugar de articulação, em que diversas variáveis se entrelaçam para dar sentido ao processo. Pain (1992) afirma que “nesse lugar do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a epistemologia” (PAIN, 1992, p. 15).

Isto posto, as concepções de aprendizagem e de dificuldades nesse processo perpassam pela relação entre os fatores internos, ou seja, biológico, orgânico e psicológico e as condições externas – contexto familiar, sociocultural e educativo. Todos os pontos elencados, tanto na dimensão interna ou externa, podem intervir no processo de aprendizagem dos indivíduos no sentido de favorecer ou dificultar.

É relevante destacar que o processo de conceituação das DA foi muito significativo para elucidar os questionamentos a respeito do tema. Embora não tenha sido um caminho fácil de ser percorrido, apresentou de forma irrefutável que a aprendizagem não ocorre de maneira homogênea para todos os sujeitos e existem rupturas nesse percurso que não podem ser desconsideradas. Apresentou ainda que a aprendizagem está ligada a vários fatores de ordem objetiva e subjetiva e que as interlocuções entre eles são a chave para a superação dos desafios impostos. Para dialogar com as considerações tecidas sobre a aprendizagem e suas dificuldades, faz-se necessário buscar respaldo teórico em áreas que fundamentem e compreendam os desdobramentos das adversidades do aprender no contexto educativo.

Assim sendo, buscou-se fundamentar com base em concepções psicopedagógicas a compreensão das perturbações no processo de escolarização, uma vez que a psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem e suas dificuldades e pode contribuir de maneira significativa com instituições escolares, famílias e aprendentes na superação das adversidades impostas pela não aprendizagem.

Para tanto, na sequência será abordada a relevância das ações na vertente psicopedagógica e suas contribuições no contexto educativo.

3.2 A psicopedagogia e as dificuldades de aprendizagem

Considerando o enfoque psicopedagógico que embasa a presente pesquisa, faz-se necessário compreender o significado da psicopedagogia e suas interfaces com o objeto de investigação deste estudo, as dificuldades no processo de aprender.

Em seu artigo 1º, o Código de Ética do psicopedagogo assim define a psicopedagogia:

A Psicopedagogia é um campo de atuação e ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades. Ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural. Utiliza instrumentos e procedimentos próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2019).

A necessidade de sistematizar ideias acerca da abordagem psicopedagógica rendeu a esse campo do conhecimento uma ampla importância quando se fala em aprendizagem e suas dificuldades. Considerando que a psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem e os problemas decorrentes desse processo, a práxis psicopedagógica busca compreender como ocorre a aquisição do conhecimento e construir uma relação com este. De acordo com Golbert (1985), fica assim conceituado o objeto de estudo da psicopedagogia:

[...] o objeto de estudo da psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como a escola, mas pode ir também à família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem. (GOLBERT, 1985, p. 13).

De acordo com o autor, os enfoques psicopedagógicos promovem à sua maneira compreender e intervir nas dificuldades que se aparecem no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com as possibilidades do aprender. Além de abordar os enfoques relativos à psicopedagogia e seu objeto, faz-se necessário refletir que, como campo de saberes, a psicopedagogia dialoga com vários outros campos, efetivando seu caráter interdisciplinar. Dessa forma, a vertente psicopedagógica respalda as análises que compõem a presente pesquisa que tem por questão problematizadora as concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem e como estes interferem na forma de organização das ações pedagógicas e na superação das adversidades presentes nesse processo.

Sendo uma área que perpassa por diversos campos do conhecimento tais como a pedagogia, a psicologia, a neurologia que juntos se complementam, a psicopedagogia busca uma unidade resultante da articulação de saberes existentes em cada área e que configura a interdisciplinaridade, tendo com eixo articulador o processo de aprendizagem. Miranda (2016) afirma sobre a interdisciplinaridade do campo psicopedagógico:

A abordagem da aprendizagem numa visão de totalidade remete a necessidade do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Ao ser constantemente convocada a esclarecer por que as crianças não aprendem, a psicopedagogia recorre as ciências pedagógicas, psicológicas, fonoaudiológicas, neuropsicológicas, psicolinguísticas dentre outras. (MIRANDA, 2016, p. 23-24).

Dessa maneira, ao focar o processo de aprendizagem, a psicopedagogia aborda contribuições de outras áreas, buscando uma compreensão integradora de seu objeto de estudo. Ainda sobre a perspectiva interdisciplinar da psicopedagogia, Griz (2004) ressalta:

A psicopedagogia, no entanto, não se limitou a visão interdisciplinar. Ela vai mais além. Ela transita pelo conhecimento das múltiplas disciplinas ultrapassando-as, para, ocupando um lugar que é seu, se fixar no estudo, na análise e na solução do problema daquele sujeito que apresenta dificuldades no seu processo de aprendizagem. É com este olhar transdisciplinar que a psicopedagogia analisa a queixa na dificuldade de aprendizagem do sujeito, levando em consideração as contradições e tensões da mente humana. Neste olhar, a psicopedagogia sofre uma modificação estrutural, a partir da contribuição da psicanálise, que permite a dimensão transdisciplinar da práxis psicopedagógica, indo além do visto e dito. (GRIZ, 2004, p. 57-58).

É essencial compreender o campo interdisciplinar ocupado pela psicopedagogia, visto que o aprender demanda vários aspectos que se relacionam e complementam, demonstrando a complexidade de tal processo e concedendo, assim, ao campo psicopedagógico, lugar de mediação e intervenção na busca pela superação das perturbações na aquisição do conhecimento.

De acordo com Visca (1991), é preciso conceituar a aprendizagem com base em uma perspectiva integradora, levando em conta os vários fatores que perpassam o fenômeno educativo. Assim sendo, a abordagem psicopedagógica investiga a relação do aprendente com o objeto de conhecimento, as interações estabelecidas no contexto, suas modalidades de aprendizagem. Miranda (2016) enfatiza:

Com base em dados históricos pode-se inferir que o advento da psicopedagogia contribui para desbancar as explicações uni causais do fracasso escolar, um único fator tomado isoladamente tornou-se insuficiente para esclarecer os aspectos que determinavam a não aprendizagem e o fracasso escolar, dada a reconhecida complexidade de tais processos. Em outras palavras, a Psicopedagogia ampliou o olhar sobre os processos de aprendizagem, abordando-os em sua relação com os diversos fatores que os constituem. (MIRANDA, 2016, p. 23).

Dessa forma, a psicopedagogia busca uma visão mais abrangente na compreensão e superação dos problemas enfrentados pelas instituições escolares no que diz respeito a não aprendizagem dos educandos. Segundo Miranda (2016):

A princípio, as pesquisas sobre as causas do insucesso escolar indicavam que os fatores extraescolares e as diferenças individuais dos alunos eram determinantes do fracasso, os aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais eram considerados de forma isolada. Recentemente, pesquisas mais abrangentes e criteriosas são mais esclarecedoras à medida que analisam as causas do fracasso escolar com base na relação entre os diferentes fatores que podem influenciá-lo. Por uma visão mais holística do processo, o aluno deixa de ser responsabilizado pelo insucesso escolar e passa a ser considerado a partir de seus meios, condições e possibilidades para aprender. As investigações sobre o que impede o sujeito de aprender revelaram que cada ser se aproxima e interage com o objeto de conhecimento à sua maneira, conforme sua constituição nas diferentes fases da sua vida. Trata-se de outro paradigma sobre o processo de aprendizagem: aprender é inerente ao desenvolvimento humano, não há, portanto, um modelo pré-estabelecido sobre o ritmo de aprendizagem dos sujeitos. (MIRANDA, 2016, p. 25).

Nesse sentido, a psicopedagogia colabora com avanços significativos ao processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a compreensão do objeto de estudo da pesquisa em questão. O olhar mais globalizante sobre o aprender e sobre as possibilidades que cada sujeito possui para tal reforçam o caráter mediador das ações psicopedagógicas e demonstram sua relevância na superação do insucesso escolar.

Isto posto, nota-se que a ação psicopedagógica no contexto educativo visa à superação dos desafios enfrentados por ensinantes e aprendentes durante o processo de escolarização, dessa maneira, o diálogo aberto com a equipe pedagógica das instituições escolares amplia o entendimento do campo da aprendizagem e os desdobramentos do processo de não aprender, o qual está intimamente ligado à psicopedagogia. Sobre o trabalho psicopedagógico, Bossa (1994) evidencia:

O trabalho psicopedagógico, como vimos observando, implica compreender a situação de aprendizagem do sujeito, individualmente ou em grupo, dentro do seu próprio contexto. Tal compreensão requer uma modalidade particular de atuação para a situação em estudo, o que significa que não há procedimentos

predeterminados. [...]. A metodologia do trabalho, ou seja, a abordagem e tratamento, enfim a forma de atuação se vai tecendo em cada caso, na medida em que a problemática aparece. Cada situação é única e requer do profissional atitudes específicas em relação àquela situação. (BOSSA, 1994, p. 61).

Assimilar como as dificuldades manifestam-se em cada caso é fundamental para que se desenvolvam ações que visem superar os problemas impostos por tais dificuldades de aprendizagem, sendo importante pontuar que a intervenção atua no sentido de oferecer novo significado ao processo educativo e à forma como ele se apresenta àqueles com DA. De acordo com Miranda (2016):

A ação psicopedagógica tem sido fundamental na construção/efetivação desse paradigma de aprendizagem e, considerando os problemas enfrentados pela educação brasileira, é possível afirmar que a psicopedagogia tem muito a contribuir para a transformação da realidade educacional e social. (MIRANDA, 2016, p. 25).

Conseqüentemente, a prática psicopedagógica escolar tem um caráter preventivo, considerando os vários aspectos que se relacionam ao processo de aprendizagem, apresentando, assim, alta relevância na atualidade dos meios educacionais. Dessa maneira, o espaço escolar configura-se como local de construção do conhecimento, em que muitas vezes ocorrem desequilíbrios¹⁰, no sentido piagetiano do termo, que precisam ser reestruturados para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, portanto, o psicopedagogo atua para ressignificar a aprendizagem e contribuir com as instituições escolares no resgate do prazer de aprender. Barbosa (2001) argumenta que:

Transformar a aprendizagem em prazer não significa realizar uma atividade prazerosa, e sim descobrir o prazer no ato de: construir ou de desconstruir o conhecimento; transformar ou ampliar o que se sabe; relacionar conhecimentos entre si e com a vida; ser coautor ou autor do conhecimento; permitir-se experimentar diante de hipóteses; partir de um contexto para a descontextualização e vice-versa; operar sobre o conhecimento já existente; buscar o saber a partir do não saber; compartilhar suas descobertas; integrar ação, emoção e cognição; usar a reflexão sobre o conhecimento e a realidade; conhecer a história para criar novas possibilidades. (BARBOSA, 2001, p. 74).

De acordo com Barbosa (2001), resgatar o prazer pelo ato de aprender é uma das muitas vertentes do trabalho psicopedagógico no contexto escolar, além de transformar a realidade e apresentar novas possibilidades aos educandos, restituindo a satisfação aos processos

¹⁰ De acordo com Piaget, o termo desequilíbrio refere-se a situações resultantes de conflitos momentâneos, que uma vez superados levam os indivíduos a novas construções.

educativos. Segundo com Pinheiro (2019), “a práxis psicopedagógica apresenta propostas educacionais que convidam o ser humano a participar ativamente de seu processo de aprendizagem, o que configura a necessidade de uma mudança qualitativa no ensinar e no aprender” (PINHEIRO, 2019, p. 26).

Além de tudo, essas vertentes pautam-se pelas relações e interações que são estabelecidas quando do contato com o aprendente, os vínculos criados, suas respectivas dificuldades e os fatores que interferem direta e indiretamente na construção da aprendizagem.

Sendo assim, a psicopedagogia tem como foco compreender os caminhos que os indivíduos percorrem para se desenvolver. Ferreira (2008) explica que a psicopedagogia busca o surgimento de novas possibilidades, de modo a provocar o desejo de aprender e não somente uma melhora no rendimento escolar.

A psicopedagogia aponta um olhar que entrelaça a significação do processo de aprender, seja dentro das instituições ou nos atendimentos clínicos e propõe em sua configuração objetivos no enfoque educativo. Para Miranda (2016), esses objetivos constituem-se em construção e transformação da realidade educacional e social. A autora elenca os seguintes objetivos da psicopedagogia: promover a aprendizagem; favorecer a visão holística e sistêmica do desenvolvimento humano; compreender os mecanismos empregados pelos sujeitos para aprender; melhorar a autoestima do sujeito que apresenta algum comprometimento na aprendizagem; eliminar os rótulos e estigmas; apoiar o processo de escolarização, favorecendo o sucesso e afastando as possibilidades de fracasso e exclusão, e contribuir com a família.

Reforçando o que foi apresentado por Miranda (2016), Pinheiro (2019) pontua que a psicopedagogia deve considerar o sujeito como um ser social que estabelece relações para construir o processo de aprendizagem:

Ela (psicopedagogia) considera o sujeito, o professor, a família, a escola e a sociedade como partes essenciais de todo esse processo. É uma visão ampla e ao mesmo tempo minuciosa sem focar no que o indivíduo não consegue fazer, mas direcionando o olhar para o que ele tem de melhor, suas habilidades e vontades, interligadas com suas relações com o mundo, priorizando ainda as relações afetivas ocorridas no processo para garantir a criatividade, a espontaneidade e a perseverança do próprio pensante. (PINHEIRO, 2019, p. 26).

Assim, os desafios enfrentados no campo de atuação psicopedagógica perpassam inúmeros setores da vida de um aprendente e precisam ser considerados em sua totalidade na busca de ressignificar o processo de aprender. Para Nascimento (2013, p. 1), a função

primordial da psicopedagogia é “[...] analisar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição”.

Dada a importância da psicopedagogia para o processo de aprendizagem e considerando ainda os diversos contextos que configuram o aprender, os quais são fatores relevantes para que o desenvolvimento ocorra, é preciso analisar as possibilidades de atuação psicopedagógica no contexto escolar.

Nesse sentido, Santos (2016) afirma:

O trabalho na instituição escolar apresenta duas naturezas: O primeiro diz respeito a uma psicopedagogia voltada para o grupo de alunos que apresenta dificuldades na escola. O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às necessidades e ritmos. Tendo como meta desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos conforme os objetivos da aprendizagem formal. O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos e as diferentes áreas do conhecimento. (SANTOS, 2016, p. 2).

Analisando, portanto, a ação psicopedagógica no contexto escolar e todas as vertentes que embasam e norteiam este trabalho, cabe, por fim, ressaltar um último ponto de extrema importância que não pode ser ignorado quando da atuação do psicopedagogo: considerar as diferentes aprendizagens de cada sujeito e seu tempo de respostas às atividades de intervenção. O trabalho psicopedagógico deve ser motivador aos aprendentes, cuidando para que a construção da aprendizagem e do ensino não ocorra de maneira autoritária ou impositiva. De acordo com o exposto, Osti, *et al.* (2005) postulam:

A psicopedagogia educacional objetiva que todos os profissionais de educação, considerando diretores, professores e coordenadores pedagógicos repensem o papel da escola frente às dificuldades da criança e os vários fatores envolvidos numa situação de aprendizagem. Por outro lado, crianças com dificuldades de aprendizagem necessitam de atendimento específico, o que evidencia que em certos casos a escola não consegue resolver todos os problemas desta ordem sozinha, necessitando de ajuda de um profissional especializado. (OSTI, *et al.*, 2005, p. 152).

A atuação psicopedagógica nas instituições escolares visa contribuir para a superação de paradigmas, hábitos e valores educacionais ultrapassados, tais como a visão autoritária da educação, o professor como detentor de todo conhecimento e o aprendente sendo desconsiderado em sua autonomia de produção de saberes; por isso, cabe a proposição de ações

que favoreçam os processos de inclusão dos aprendentes, mediando as relações existentes dentro das instituições escolares e assumindo os objetivos pautados na psicopedagogia. Nesse sentido, Muniz (2015) destaca:

A atuação do psicopedagogo na instituição escolar é de mediar os mecanismos que norteiam o processo da aprendizagem, promover ações inovadoras que objetivam a busca da identidade da instituição; redefinir funções: professores, coordenadores, orientadores e diretores; reflexões diante de novas formas de aprender; reprogramar o currículo, implantar programas e sistemas avaliativos; analisar conteúdo e reconstruir conceitos; ressignificar sistemas de recuperação e reintegrar o aluno no processo. (MUNIZ, 2015, p. 5).

Considerando o processo de aprendizagem e todas as suas implicações, cabe elucidar a importância e o sentido do fazer psicopedagógico, refletindo sobre as alterações no aprender, o fracasso escolar e os problemas de aprendizagem que tanto incomodam os atores envolvidos nesse contexto. Assim sendo, o trabalho do psicopedagogo deve ser pautado no respeito às vivências dos aprendentes e ao meio em que está inserido.

Diante da perspectiva psicopedagógica, é pertinente considerar que as ações desenvolvidas nas instituições escolares contribuem para a reflexão dos processos, ampliando a busca pela superação do insucesso escolar. Nesse sentido, o trabalho psicopedagógico favorece aos atores envolvidos a autorreflexão de sua prática, buscando o autoconhecimento e ressignificando os saberes construídos historicamente.

O conhecimento psicopedagógico, no entanto, deve ser compartilhado entre docentes, coordenadores, famílias e comunidade no intuito de aguçar o prazer pelo desenvolvimento e superação das dificuldades. Assim sendo, destaca-se, a seguir, a relevância dos estudos e pesquisas desenvolvidas sobre a aprendizagem e suas problemáticas, tencionando para contribuir com o conhecimento dos atores envolvidos nesse contexto.

3.3 Estudos e pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem

Considerando que “a pesquisa é uma atividade investigativa por meio da qual se torna possível conhecer a realidade e desvendar seus mistérios” (MIRANDA, 2019, p. 19), esse tópico apresenta pesquisas e estudos desenvolvidos com a temática das dificuldades de aprendizagem e suas contribuições para ressignificar tal processo. Nesse sentido, busca-se apontar como as ações mediadoras com base na intervenção sobre as problemáticas da não aprendizagem podem favorecer a superação dos desafios enfrentados no contexto escolar.

Com o intuito de abordar a importância dos trabalhos acadêmicos sobre as DA, optou-se por sistematizar este tópico baseando-se em dissertações de mestrado que discutiram as questões referentes às aprendizagens e seus possíveis transtornos. Os trabalhos elencados foram retirados dos bancos de dados de repositórios de universidades brasileiras, públicas e privadas, ressaltando a relevância para a temática discutida pelo presente estudo. Para a realização da busca nos bancos de dados, utilizou-se o direcionamento às seguintes palavras-chave: dificuldades, aprendizagens, educação e psicopedagogia.

No sentido de contextualizar as contribuições e as transformações pelas quais o tema das DA passou ao longo dos anos, os estudos estão abordados em ordem cronológica, do mais antigo para o mais atual, demonstrando, dessa maneira, o que pode ter se modificado e as questões que permanecem em discussão.

A pesquisa de mestrado intitulada “As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula” aborda questões pertinentes à prática educativa e os métodos que são adotados em sala de aula para o trabalho com educandos com DA. Assim sendo, apresenta o seguinte problema de pesquisa: “como a escola vem trabalhando com crianças que apresentam DA nas séries iniciais do ensino fundamental, levando em consideração os recursos de que dispõe?” (ALMEIDA, 2002, p. 14). Consoante à problematização, Almeida (2002) destaca que é importante considerar as possibilidades que os aprendentes apresentam em sua escolarização. A autora afirma:

É inconcebível admitir que uma criança curiosa que está descobrindo o mundo e suas possibilidades não progrediu nada em um ano, dois ou três (...). Essas reprovações nos fazem questionar o atual sistema de ensino excludente, que nos passa a ideia da busca por uma produção em série, que evidencia as diferenças e não leva em conta a subjetividade da criança. (ALMEIDA, 2002, p. 15).

Os apontamentos apresentados por Almeida (2002) não são novidades nos espaços escolares. Eles permeiam o cotidiano de docentes, aprendentes, suas famílias e a comunidade escolar como um todo. Encontrar um caminho que solucione as mazelas relativas à aprendizagem está longe de acontecer, nesse sentido, as contribuições das pesquisas que abordem o tema são de fundamental relevância para as instituições escolares, portanto, os objetivos da pesquisa consistiram em: descrever e analisar as DA mais comuns apresentadas pelos alfabetizandos, assim como o olhar do professor em relação a esses problemas, identificando fatores favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento dessas crianças no ambiente escolar. Como objetivos específicos do estudo, espera-se:

Descrever as Dificuldades de Aprendizagem encontradas nas séries iniciais; identificar e analisar as Dificuldades de Aprendizagem para classificá-las de acordo com a literatura; identificar e analisar o olhar do professor em relação a criança com Dificuldades de Aprendizagem; analisar em que contexto vive este aluno apontado como uma criança com Dificuldades de Aprendizagem; analisar o envolvimento e comprometimento familiar frente a esta problemática; descrever e analisar as estratégias de ensino utilizadas pela escola para contribuir no desenvolvimento das crianças com dificuldades; apontar estratégias eficazes de trabalhar com crianças com Dificuldades de Aprendizagem através da literatura pesquisada e práticas vivenciadas. (ALMEIDA, 2002, p. 19).

Na tentativa de elucidar os objetivos propostos, Almeida (2002) chega a algumas conclusões sobre as abordagens feitas em sua pesquisa: as escolas públicas vivenciam inúmeros problemas e as DA são um dos mais comuns, tais dificuldades refletem outras disfunções no contexto escolar, como indisciplina, fracasso escolar e exclusão. Outro fator preponderante refere-se ao comprometimento da comunidade educacional, falta de verbas para investimento na educação, as capacitações e formações de professores não contemplam todas os aspectos que existem no campo educativo e, o mais agravante e desconfortável, a desvalorização dos profissionais da educação.

É importante considerar após o estudo de Almeida (2002) que não apenas as escolas públicas apresentam mazelas relacionadas à aprendizagem, tal problemática vai mais além, perpassando por domínios públicos e privados, configurando uma crise da educação brasileira, a qual vem sendo afetada por impasses no processo de ensino e aprendizagem.

A sequente dissertação de mestrado aborda as DA no ensino fundamental e propõe algumas estratégias na intenção de favorecer o desenvolvimento dos aprendentes. O título da pesquisa é “Estratégias para estimular o desenvolvimento cognitivo de alunos com dificuldades em aprendizagem: material de apoio para professores do ensino fundamental”. A autora apresenta como objeto de estudo “as percepções dos professores sobre as estratégias metodológicas empregadas em sala de aula para a aprendizagem dos alunos com dificuldades” (BARROSO, 2011, p. 12). A instituição escolhida foi onde a pesquisadora desenvolve suas atividades profissionais, portanto, tem um conhecimento prévio do contexto e vínculo que facilita as interlocuções com o meio e os participantes, buscando confrontar os atores envolvidos na realidade pesquisada com a percepção dos alunos que apresentam DA.

Para contextualizar seu estudo, Barroso (2011) situa o cenário de sua pesquisa em uma escola particular da cidade de Belém com histórico de sucessivos fracassos escolares nas avaliações. Dessa forma, para nortear a pesquisa, apresenta como objetivo geral “elaborar um material de apoio para professores do ensino fundamental sobre as principais dificuldades em

aprendizagem e possíveis estratégias para lidar com elas em sala de aula” (BARROSO, 2011, p. 21). A autora ainda propõe, considerando as premissas de sua pesquisa, os seguintes objetivos específicos:

- a) Buscar referencial teórico-metodológico sobre os processos de cognição e de ensino nos principais distúrbios de aprendizagem (...); b) Elaborar estratégias para o ensino de Ciências, voltadas para alunos com dificuldades em aprendizagem; c) Avaliar as estratégias propostas junto aos alunos; d) Elaborar e avaliar material de apoio para professores do ensino fundamental sobre a temática. (BARROSO, 2011, p. 21).

De acordo com a autora, a pesquisa buscou contribuir com os professores no sentido de minimizar as diferenças entre os alunos com DA e os demais que não apresentavam tais queixas, aprimorando, assim, as práticas pedagógicas, favorecendo a aprendizagem de forma integral e sem discriminação embasado no desenvolvimento de um material pedagógico voltado para o sexto ano do ensino fundamental. Por fim, Barroso (2011) ressalta:

A discussão sobre as dificuldades em aprendizagem está longe de ser esgotada. São tantas inquietações e, por muitas vezes, um sentimento de impotência diante do novo, do desconhecido, que é comum a atitude de esperar que outros nos apresentem fórmulas e segredos de como fazer. Entretanto, quando lidamos com seres humanos, a melhor medida é perceber no outro aquilo que ele tem de bom, e o que se pode fazer para aprimorar essa virtude. (BARROSO, 2011, p. 75).

Ao considerar as inquietações que o contexto escolar experimenta relacionadas às DA, a autora apresenta as contribuições de seu estudo, verificando que o material produzido com base no desenvolvimento de sua pesquisa poderá ser utilizado por alunos da instituição e gerar efeitos positivos, além de ressignificar o olhar de professores para uma prática inclusiva e de qualidade.

Tendo ainda as DA como tema norteador desta seção, apresenta-se a seguir a dissertação de mestrado sobre a compreensão do processo de aprender e suas nuances. O estudo de Bezerra (2014) intitulado “Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender” aborda a aprendizagem como um processo subjetivo, que deve ser considerado a partir da individualidade de cada sujeito e das experiências que são produzidas no contexto do aprender. Bezerra (2014) apresenta as questões problematizadoras de seu estudo destacando:

O estudo aqui proposto procura avançar em uma nova representação do intelecto humano. Busca compreender como os modelos intelectuais se organizam no curso da aprendizagem, como um processo configurado subjetivamente, para além de uma representação operacional do mental

característico de algumas concepções hegemônicas da psicologia moderna. Tem-se, aqui, como pretensão, aprofundarmo-nos no caráter subjetivo das produções intelectuais, bem como avançar em uma representação da aprendizagem como configuração subjetiva, que se organiza nos diversos espaços em que o sujeito atua. (BEZERRA, 2014, p. 17).

Coerente à sua problematização, Bezerra (2014) destaca seu objetivo geral e objetivos específicos, sendo o objetivo geral compreender como o processo de aprendizagem é configurado subjetivamente por alunos que apresentam algum tipo de dificuldade na aquisição dos conteúdos escolares, tendo como foco o processo de produção intelectual desses alunos. Os objetivos específicos são assim apontados: compreender as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem; explorar as relações estabelecidas entre os aspectos subjetivos e os operacionais na aprendizagem; estudar a produção de sentido subjetivo associado a outras esferas da vida do sujeito que se relacionam com a dificuldade de aprendizagem.

A autora busca enfatizar os aspectos cognitivo-intelectuais do processo de aprendizagem e suas dificuldades relacionando esses elementos com o aspecto subjetivo de forma integrada na constituição do processo de aprender. De acordo com estudos realizados e ponderando as questões norteadoras da pesquisa, Bezerra (2014) afirma:

Com esta pesquisa, pode-se reconhecer a importância da dimensão subjetiva das operações intelectuais, assim como aprofundar o entendimento desse mecanismo para a superação das dificuldades de aprendizagem. Foi possível ampliar a compreensão a respeito dos desdobramentos da subjetividade no campo da aprendizagem de crianças que apresentavam dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares. Dessa forma, confirma-se a importância que tem a Psicologia, na sua interface com a Educação, ao se aproximar da forma subjetiva como se configura a dificuldade de aprendizagem para cada aluno na sua dimensão singular. Esta pesquisa demonstrou o valor heurístico das categorias sentido subjetivo e configuração subjetiva para a compreensão dos processos de produção intelectual, pois nos aproximou da complexidade da aprendizagem no seu caráter processual e dinâmico. (BEZERRA, 2014, p. 134).

A próxima dissertação de mestrado enfoca as DA no contexto escolar e pontua a necessidade de um olhar sob a prática docente para o atendimento de educandos que apresentam dificuldades, buscando, dessa forma, uma educação que seja libertadora e de qualidade, inclusiva e eficaz. Scussiatto (2015) traz como tema da pesquisa “prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores”, e afirma:

O contexto escolar é composto por uma riqueza imensurável de caracterizações diferenciadas dos sujeitos inseridos nos processos de ensino e aprendizagem. Tais fatos, sempre existentes, são vistos de outra forma na dinâmica educativa atual, trazendo maiores desafios ao cotidiano pedagógico, o qual demanda necessidades diferenciadas de buscas reflexivas teóricas, mobilizações pessoais, desenvolvimento e ampliação de habilidades práticas, além de tentativas constantes de resolução dos desafios encontrados na experiência diária. (SCUSSIATTO, 2015, p. 64).

A autora do estudo afirma que o processo de aprendizagem é permeado por muitas questões que devem ser analisadas para a compreensão do aprender, permitindo, assim, a construção de reflexões que possibilitem o aperfeiçoamento das práticas existentes. Para corroborar com o tema de sua pesquisa, Scussiatto (2015, p. 65) concebe a seguinte questão problematizadora: “que aspectos podem ser identificados no discurso dos professores, acerca da prática pedagógica, como promotores de inclusão/exclusão, no que diz respeito a estudantes com dificuldades de aprendizagem?”

Para dialogar com a problematização, a autora aponta como objetivo geral analisar, com base no discurso dos professores sobre a prática pedagógica, aspectos promotores de inclusão/exclusão em face de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Como objetivos específicos: repertoriar as narrativas dos docentes sobre a prática pedagógica diante de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem; identificar elementos discursivos que explicitem as concepções de dificuldades de aprendizagem dos docentes e compreender que relações se estabelecem entre a prática pedagógica com estudantes com dificuldades de aprendizagem e os processos de inclusão/exclusão no contexto da sala de aula.

Após elencadas as questões problematizadoras e os objetivos, a autora contextualiza seu trabalho a respeito das problemáticas envolvendo as DA:

No Brasil, a escola torna-se palco, cada vez mais, de fracassos e de formação precária, impedindo aos jovens de apossarem-se da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola – que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir, no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, de preservar as conquistas sociais – contribui para perpetuar as injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro. (SCUSSIATTO, 2015, p. 59).

Scussiatto (2015) considera que a escola pode colaborar na oferta de oportunidades para aprendentes com DA, a partir do momento que observa os processos de ensinar e aprender de forma integral e holística, promovendo uma aprendizagem que seja significativa para os educandos e se tornando mais inclusiva. A autora destaca:

Analisar a realidade escolar dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e a prática docente vivenciada em suas escolas, sustentadas em concepções de educação inclusiva, pode permitir a construção de reflexões científicas acerca das possibilidades de aperfeiçoamento do processo educacional como um todo, podendo minimizar a incidência de crianças e adolescentes que fracassam e as situações de exclusão vivenciadas. (SCUSSIATTO, 2015, p. 64).

Ao analisar as DA na perspectiva da inclusão pela concepção dos professores, a autora aponta suas considerações finais elencando que:

As reflexões realizadas nesse estudo trazem à discussão os elos que interligam a inclusão social e educacional: a realidade educativa e sócio-histórica existente associada à reflexão sobre a prática pedagógica e os processos de aprender do nosso público estudantil. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem, certamente, ocupam larga escala dos dados citados anteriormente, sendo essa uma inquietante problemática que se perpetua, independentemente das diretrizes legais e políticas públicas inclusivas que se apresentam, sendo importante ressaltar que, atualmente, não existem políticas específicas e dirigidas a essa parcela da população. (SCUSSIATTO, 2015, p. 114-115).

A autora finaliza seus estudos abordando as DA no viés interacional e dialético, considerando nesse processo de aprender fatores variados que se articulam, compreendendo que os sujeitos apresentam vivências históricas, sociais e culturais que se interligam com a aprendizagem. Os docentes participantes da pesquisa foram atores importantes na configuração do aprender, passaram a reavaliar seus métodos e a reformular as hipóteses do trabalho docente com o propósito de evoluir construindo novos saberes.

Desenvolvida no programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a pesquisa intitulada “A criança diagnosticada com TDAH: e agora professor?”, apresentou as seguintes questões problematizadoras:

a) após receber a devolutiva do diagnóstico multiprofissional, como a escola procede para viabilizar o ensino e a aprendizagem da criança diagnosticada com TDAH? b) No contexto de sala de aula, quais são as ações pedagógicas direcionadas à criança com diagnóstico de TDAH? c) Como a criança diagnosticada com o TDAH interage no espaço escolar e compreende as ações que lhe são direcionadas? d) De que forma a psicopedagogia pode respaldar a práxis docente junto à criança diagnosticada com TDAH? (OLIVEIRA, 2017, p. 22).

Em consonância às questões problematizadoras, a pesquisadora elenca os objetivos de seu projeto de estudo “analisar como a escola e os professores atuam frente ao diagnóstico multiprofissional do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e como a

psicopedagogia pode auxiliar a práxis docente junto à criança diagnosticada”. (OLIVEIRA, 2017, p. 22). De acordo com a autora, existe a necessidade de se compreender as peculiaridades que envolvem o TDAH, pois indivíduos que recebem o diagnóstico para tal transtorno apresentam especificidades nos processos de aprendizagem que podem comprometer a escolarização e socialização.

A pesquisa de Oliveira (2017) foi desenvolvida no contexto escolar, cujos dados levaram as seguintes conclusões:

Compreendemos que os agentes envolvidos no processo de escolarização da criança diagnosticada desconhecem e desconsideram aspectos importantes acerca do transtorno: algumas informações são confusas, trazem muitas dúvidas, e a ideia determinante da limitação no aprender e no desenvolvimento decorrente do transtorno está muito presente nas concepções: a ideia de que a criança diagnosticada com TDAH é essencialmente hiperativa (custosa, não para quieta) é uma concepção/ ação muito mais voltada para o comportamental do que para as questões pedagógicas. Podemos evidenciar, todavia, que o TDAH não implica em baixo desempenho acadêmico e não determina, em absoluto, em defasagem no desenvolvimento (...) São crianças inteligentes como qualquer outra, capazes e hábeis. Portanto, as necessidades educacionais específicas devem ser pontuadas caso a caso, por ser um transtorno que se apresenta de forma e graus diferenciados, tornando imprescindível um olhar específico. (OLIVEIRA, 2017, p. 128).

Fundamentada em seus estudos e constatações, Oliveira (2017) apresenta um panorama das instituições educativas e o processo de escolarização de crianças diagnosticadas com TDAH. Revela os anseios e as inquietações dos profissionais envolvidos nesse processo, a falta de entendimento acerca do diagnóstico de TDAH e a falta de informações sobre o tema em questão, impossibilitando que seja desenvolvido um trabalho que atenda aos aprendentes de forma integral e eficiente.

A pesquisa de Oliveira (2017) aponta ainda a grande dificuldade de os profissionais lidarem com as crianças diagnosticadas com TDAH. Em grande parte dos casos, esbarra-se nas rotulações dos aprendentes e na exclusão do processo educativo, limitando as ações que poderiam mediar soluções para as dificuldades que esses educandos apresentam. Quando os educandos não efetivam o processo de aprendizagem, carregam as marcas por toda vida escolar.

As problemáticas referentes à aprendizagem costumam aparecer em maior grau quando os educandos fazem a transição da educação infantil para o ensino fundamental I, na fase de alfabetização, considerando que a entrada nessa etapa do ensino marca uma transição na sistematicidade do processo de aprendizagem. Dessa maneira, a individualidade dos educandos muitas vezes é posta de lado pelo processo educacional. As práticas pedagógicas desenvolvidas

nas instituições não consideram a subjetividade que permeia o processo de aprender e nesse percurso muitos educandos ficam à margem da escolarização por não oferecerem condições para o desenvolvimento integral. Assim sendo, nos primeiros anos do ensino fundamental, os impasses da não aprendizagem desacomodam e inquietam os profissionais de educação de maneira assustadora, sendo as dificuldades de aprendizagem uma das perturbações que mais se tem discutido nos últimos tempos. Desenvolver estudos e pesquisas que contemplem essa temática se torna imperativo para que a escola se constitua em espaço de formação igualitária e inclusiva.

Dessa forma, apresentar estudos na área das DA contribui de maneira significativa para a produção de novos conhecimentos e para o entendimento do processo de aprendizagem, abordando-o em suas inúmeras dimensões: biológica, cognitiva, afetiva e social. As pesquisas relevam ainda o caráter dos múltiplos aspectos que embasam o processo de aprender, os quais não devem ser fragmentados, mas sim considerados em sua universalidade. Além de tudo, apresentam um panorama geral dos problemas enfrentados por educandos, professores, famílias, comunidade escolar e sociedade em geral quando se fala em DA.

Ponderando sobre a relevância dos estudos supracitados, observa-se que eles corroboram para respaldar a presente pesquisa, na qual são analisadas as concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem e suas interferências no contexto escolar, permitindo de forma dialógica e singular a compreensão dos pressupostos que perpassam o processo de aprender e suas dificuldades.

O referencial teórico aqui apresentado tem por objetivo embasar o estudo desenvolvido, apresentando concepções epistemológicas e as contribuições de outros pesquisadores, que com seus trabalhos oferecem bases para construção de novos conhecimentos. Observa-se ainda a evolução consistente nas conceituações e definições das DA ao longo do tempo, o que justifica o surgimento da psicopedagogia, que tem por objeto de estudo a aprendizagem. Nesse sentido, reviu-se conceitos relevantes sobre o processo de aprender e a importância de todos os sujeitos na aquisição do conhecimento e seus desdobramentos; pode-se refletir sobre a relevância da psicopedagogia na atual conjuntura social e sua essencial contribuição para ressignificar o ensino e a aprendizagem; ainda foram apresentados estudos e pesquisas realizados na vertente das DA, suas problematizações, objetivos e resultados.

Dessa maneira, a próxima seção apresenta as análises, construção e reflexão acerca dos dados obtidos no campo da presente pesquisa, as discussões e diálogos pertinentes ao tema investigado e as contribuições para o contexto social analisado.

4 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: DESVENDANDO CONCEPÇÕES E BUSCANDO POSSIBILIDADES

Falar sobre as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar tem se tornado cada vez mais frequente, considerando que essa é uma problemática que se encontra inserida na maioria das instituições escolares na atualidade. Ampliar a compreensão dos desdobramentos referentes a esse tema significa aprofundar-se na fundamentação teórica que embasa as dificuldades do aprender e investigar os fatores que contribuem para a não aprendizagem. Dessa forma, busca-se valer de instrumentos de construção e análise de dados que respaldam de maneira sistemática as discussões acerca da problemática do estudo: as concepções que docentes e analistas pedagógicos apresentam sobre os fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem e seus desdobramentos no contexto escolar. Esta seção, portanto, apresenta os dados construídos no campo de pesquisa, assim como as análises constituídas baseando-se neles. Para tanto:

É de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da análise de dados, quando se tem a visão real dos resultados obtidos. (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 73).

Considerando a importância dos dados para o estudo científico, ressalta-se que esta seção apresentará os apontamentos acerca das informações obtidas, uma vez que para chegar a conclusões se faz necessário articular os conceitos abordados sobre o objeto de estudo em questão com as estratégias de construção dos dados e as concepções apresentadas pelas participantes da pesquisa no decorrer da aplicação dos instrumentais. Assim sendo, é importante explicitar a forma como foram estruturadas as coletas e análises para que haja uma sincronização das informações na busca por resultados significativos ao processo educacional.

Como apresentado no capítulo da metodologia, os dados foram construídos por meio de dois instrumentos: o grupo focal, que reuniu as participantes das duas instituições campo da pesquisa em um único momento de discussão, e a entrevista semiestrutura, a qual foi aplicada individualmente com cada sujeito. Além disso, o PPP das instituições foi analisado e os dados articulados aos resultados obtidos com os demais instrumentais utilizados. Para a aplicação dos instrumentos utilizou-se o aplicativo Google Meet devido ao momento de isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19, pela Recomendação N° 036, de 11 de maio de 2020, a

qual estabelecia medidas de distanciamento social mais restritivas nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços de saúde atingindo níveis críticos, sendo tais medidas necessárias para a segurança de todos.

A seleção das participantes contou com o intermédio das vice-diretoras das instituições, que após contato telefônico da pesquisadora, selecionou uma professora regente de cada ano de ensino do 1º ao 5º ano, sendo tal participação consensual e voluntária. O primeiro contato com as participantes ocorreu de forma virtual com a criação de grupo de mensagem, em que a pesquisadora teve a oportunidade de explicar a problemática do presente estudo, além de apresentar os objetivos da pesquisa. Pelo grupo de mensagens, foram sugeridas algumas datas para a realização do grupo focal, chegando, por fim, a uma data comum que beneficiasse a participação de todas. Uma semana antes da realização do grupo focal, a pesquisadora compareceu às instituições presencialmente, visto que o retorno dos trabalhos presenciais tinha sido autorizado, entregando a cada participante um convite com a confirmação do dia e horário de realização do instrumento de construção de dados supracitado.

O grupo focal foi o primeiro instrumento a ser concretizado, sendo realizado em um único dia com a participação das docentes e analistas das duas instituições, formando, dessa maneira, um agrupamento único com a intenção de discutir questões referentes às dificuldades de aprendizagem no contexto escolar e as concepções que docentes e analistas pedagógicos apresentavam sobre o tema. Para tal, foram elaboradas questões que nortearam as discussões (Apêndice C), sendo que as participantes teriam autonomia para pedir as falas e expor seus posicionamentos e opiniões. Durante a realização do grupo focal, com autorização das participantes, as falas foram registradas por gravação virtual, o que possibilitou as análises posteriores. Houve, ainda, a participação de uma mediadora, a qual conduziu o diálogo sem que a pesquisadora se posicionasse durante as interlocuções. Ao final das considerações das participantes e mediante os agradecimentos e encerramento do grupo focal, houve ainda a confirmação das entrevistas a serem realizadas individualmente como forma de complementar as análises e gerar dados que fundamentassem as discussões sobre as dificuldades de aprendizagem e seus desdobramentos no contexto escolar.

As entrevistas semiestruturadas individuais ocorreram posteriormente ao grupo focal e foram marcadas com as participantes em seu horário de trabalho, nos módulos pedagógicos, ou seja, aqueles momentos em que as professoras não estão em sala, mas estão na instituição para organização e preparação do seu material pedagógico e realização das demandas relativas à profissão. Também, pelas plataformas virtuais, a entrevista com docentes e analistas seguiu um

roteiro de perguntas relacionadas às temáticas das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, respectivamente (Apêndice A e B), tendo como pontos de referências as concepções das participantes sobre os fatores intervenientes e as problemáticas relacionadas a não aprendizagem. Assim como no grupo focal, mediante autorização, a entrevista semiestruturada foi gravada para análise futura.

Por último, procedeu-se à análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo este um documento riquíssimo em informações sobre os princípios e valores que permeiam as ações propostas pelas unidades escolares, cuja análise colabora para o entendimento de como são conduzidas as práticas que atendem à população escolar, além de apresentar as orientações pedagógicas que norteiam as práticas educativas. Para Guedes (2021), o PPP é um documento essencial ao contexto escolar e assim definido:

O Projeto Político Pedagógico –PPP, principal documento direcionador da escola, tem como objetivo principal orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas ou associadas e envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas. Sua principal finalidade é estabelecer vínculos estratégicos entre as circunstâncias atuais da escola e a realidade almejada por seus membros. Para isso o PPP deve estar em constante análise para favorecer as aberturas necessárias para os novos rumos daquele espaço educativo, ou seja, ele não deve ser simplesmente construído e arquivado, mas constantemente reavaliado e discutido. (GUEDES, 2021, p. 2).

Assim sendo, o PPP apresenta-se como um documento dinâmico que precisa ser revisitado constantemente, garantindo que as demandas que surgem no ambiente escolar sejam contempladas e validadas. Nesse sentido, para a construção dos dados da presente pesquisa, a análise desse documento fomenta a interlocução das participantes.

Mediante a explanação dos instrumentos utilizados para a construção dos dados e a relevância de cada um deles para a constituição dos resultados, apresenta-se, por conseguinte, a organização e sistematização dos elementos obtidos com a aplicação dos instrumentos. A análise deu-se pautada na organização mencionada no capítulo da metodologia, de acordo com a proposição do mapa conceitual de Câmara (2013), segundo as definições de análise de Bardin (1977), que são pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Sobre a análise de dados, Gibbs (2009) considera:

A ideia de análise sugere algum tipo de transformação. Você começa com alguma coleta de dados qualitativos (muitas vezes, volumosa) e depois os processa por meio de procedimentos analíticos, até que se transformem em

uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original. (GIBBS, 2009, p. 16).

Analisar o conjunto dos dados demanda que o pesquisador explore com precisão as falas, os documentos, as inferências por trás de cada colocação que se apresenta durante a sua construção. Dessa maneira, as falas selecionadas foram registradas na íntegra, respeitando o entendimento de cada participante acerca das dificuldades de aprendizagens, os fatores intervenientes desse processo e como eles impactam no contexto escolar. Assim, buscou-se correlacionar os objetivos e a problemática estabelecida na justificativa com as vivências práticas das integrantes da pesquisa, tentando articular os saberes para o entendimento do objeto de investigação.

Isto posto, ocorreu o procedimento de tratativa das informações obtidas, elencando duas categorias de análise para responder à problematização e aos objetivos deste estudo.

A primeira categoria intitulada “a constituição das dificuldades de aprendizagem nas concepções de docentes e analistas pedagógicos” apresentou a visão da equipe acerca da aprendizagem e as dificuldades no decorrer do processo formativo dos educandos, descreveu a compreensão desses profissionais sobre os fatores que contribuem para o surgimento das dificuldades e como elas são entendidas pelo olhar da equipe pedagógica que atua diretamente com os educandos com DA. Tais aspectos fundamentam a produção de respostas relacionadas à problematização deste estudo e contribuem para a construção de novos aprendizados acerca do processo de ensinar e aprender, das possibilidades de apropriação do conhecimento pelos aprendentes e da relevância da família e do contexto sociocultural em que os educandos se encontram no enfrentamento às DA.

A segunda categoria abrange “o fazer pedagógico junto ao educando com dificuldades de aprendizagem”, a qual aborda os seguintes aspectos: o papel, a postura e compromisso de docentes e analistas junto aos alunos com dificuldade de aprendizagem; a relação professor-aluno; o diagnóstico inicial – aplicado pelas instituições – como forma de compreensão às necessidades dos aprendentes, evitando que estes sejam rotulados e, por fim, a necessidade de formação continuada da equipe pedagógica. Essa categoria apresentou uma subcategoria intitulada “projetos emergentes como possibilidades de atuação da escola junto aos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem”. A subcategoria emergiu das recorrentes considerações das participantes sobre como a proposição de projetos constitui fator essencial para a superação das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

Na tentativa de construir as primeiras respostas às questões problematizadoras e considerando que o momento da análise é relevante à constituição de novos e diferentes olhares

sobre o processo de ensino-aprendizagem, a delimitação das categorias empreendeu-se a partir da leitura flutuante do material e da elaboração dos indicadores que nortearam as análises. As categorias elencadas correlacionam-se, ainda, aos objetivos da pesquisa para compreender de que forma as dificuldades de aprendizagem convidam a novas formas de organização do contexto escolar, considerando as concepções apresentadas pela equipe pedagógica.

Assim sendo, é importante elucidar a correlação entre as categorias de análises elencadas, a problematização e objetivos propostos, para tanto, elaborou-se o quadro abaixo:

Quadro 4 – Problematização, objetivos, categorias e subcategorias de análise.

Problema/questões de pesquisa	Objetivos	Categorias de análise	Subcategoria
Quais as concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem de alunos do ensino fundamental I e os impactos causados no contexto escolar?	Compreender os fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem apontados pela equipe pedagógica e suas implicações para a aprendizagem e para o contexto escolar como um todo.	Categoria 1: a constituição das dificuldades de aprendizagem nas concepções de docentes e analistas pedagógicos.	-----
Como a relação entre a equipe pedagógica e os alunos pode contribuir para a superação dos conflitos e problemáticas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem?	Compreender a relação entre docentes, analistas pedagógicos e educandos para a superação dos desafios impostos pelas dificuldades de aprendizagem.	Categoria 2: o fazer pedagógico junto ao educando com dificuldades de aprendizagem.	
Como a escola atua junto aos educandos que considera com dificuldades de aprendizagem?	Compreender que tipo de atuação a escola oportuniza mediante as supostas dificuldades de aprendizagem.	Categoria 2: o fazer pedagógico junto ao educando com dificuldades de aprendizagem.	Subcategoria: Projetos emergentes como possibilidades de atuação da escola junto aos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mediante a apresentação da problematização e objetivos do estudo e sua correlação com as categorias de análise, evidencia-se que para a construção dos dados é relevante analisar as interlocuções estabelecidas durante a aplicação dos instrumentos. Nessa etapa, considerou-se as falas dos sujeitos da pesquisa em sua essência, como já foi dito, as expressões não foram modificadas, assim o discurso está fidedigno às respostas aos instrumentos propostos. Destaca-se nesta seção a importância das concepções apresentadas por cada participante para a composição do contexto geral da pesquisa.

Retomando o que foi anunciado na seção de metodologia, para preservar a identidade dos participantes foram utilizadas siglas. Cada grupo de profissionais de cada instituição de ensino, campo da pesquisa, corresponde à uma sigla. As professoras da escola Jean Piaget receberam a sigla PP (professora Piaget) seguida do número que corresponde ao ano de ensino que leciona, sendo 1 (primeiro ano); 2 (segundo ano), 3 (terceiro ano), 4 (quarto ano) e 5 (quinto ano). Para analista pedagógico, a sigla correspondente foi AP (analista Piaget). Na escola Lev Vygotsky, as professoras receberam a sigla PV (professora Vygotsky) seguida do número correspondente ao ano que leciona. Para analista pedagógico, a sigla utilizada foi AV (analista Vygotsky).

O estudo em questão permitiu conhecer as concepções das participantes da pesquisa em relação aos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem e seus impactos no contexto escolar, as propostas de atuação junto aos educandos e a maneira como a mediação entre equipe pedagógica e educandos pode contribuir na superação dos desafios impostos pela não aprendizagem, considerando o aparato que envolve esse processo, como a práxis pedagógica, as vivências escolares, os contextos formativos em que os aprendentes estão inseridos e toda a complexidade do aprender.

Este estudo apresenta ainda como embasamento teórico a vertente psicopedagógica, ressaltando sua contribuição para a compreensão da aprendizagem e de suas dificuldades. Dessa maneira, mediante os esclarecimentos iniciais, passou-se a análise de cada categoria mencionada anteriormente.

4.1 A constituição das dificuldades de aprendizagem nas concepções das professoras e analistas pedagógicos

Esta categoria revelou as compreensões da equipe pedagógica, docentes e analistas pedagógicos, acerca das dificuldades de aprendizagem, elucidando a relevância de se compreender os aspectos que permeiam e intervêm nesse processo, buscando, assim, por meio

das interlocuções, apresentar as concepções sobre a apropriação do conhecimento pelos educandos e as possíveis dificuldades, o uso das tecnologias e sua contribuição para o aprendizado, a participação da família no processo formativo e as inferências que a não participação pode ocasionar, e as condições socioeconômicas e contexto cultural como fatores intervenientes na aquisição da aprendizagem, com base no entendimento da equipe pedagógica que trabalha diretamente com os aprendentes.

As concepções da equipe pedagógica sobre as dificuldades de aprendizagem no contexto educativo são construídas baseando-se em experiências e vivências da práxis docente que transborda significados para além da sala de aula e permeia um contexto repleto de sentidos que podem ou não promover a construção de novos conhecimentos. Assim sendo, as participantes revelam suas concepções sobre as dificuldades no processo de aprender, como apontado a seguir:

Todos sempre têm alguma dificuldade, pode ser em algum momento, em algum conteúdo ou componente curricular. Então a dificuldade de aprendizagem permeia o nosso trabalho pedagógico (...) eu acredito que tem algum componente curricular que sempre vai haver alguma dificuldade de aprendizagem e isso faz parte do processo educacional mesmo. (PP1).

As interlocuções revelam as visões particulares de cada integrante da pesquisa, as quais não são consideradas como certas ou erradas, mas como indicadoras de concepções. Para PP1, todos os aprendentes possuem alguma dificuldade em seu processo formativo. No entanto, será que todos possuem dificuldades ou apresentam conflitos inerentes à condição de aprendente? Na perspectiva psicopedagógica, a aprendizagem não é um processo linear, envolve conflitos, hipóteses e erros. O modo como cada estudante apropria-se do conhecimento é também subjetivo, constituindo o que a psicopedagogia denomina de modalidade de aprendizagem, a qual precisa ser considerada ao longo do percurso educacional, portanto aos docentes cabe o conhecimento de seus alunos e de sua sala de aula, da maneira como planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Dificuldade de Aprendizagem para mim é quando o aluno não desenvolve as habilidades que são inerentes da faixa etária dele, ao ano escolar que ele está inserido e isso pode desenvolver problemas de leituras e, eles não conseguem aprender a ler ou não desenvolvem o raciocínio lógico. (PP2).

De acordo com PP2, as habilidades são inerentes à faixa etária, seguindo um padrão de direcionamento da aprendizagem, e quando os aprendentes não acompanham esse padrão acabam por apresentar alguma dificuldade em seu processo de aprender. Essa concepção de que

o aprendente precisa acompanhar as etapas estabelecidas de desenvolvimento é muito comum entre os docentes e analistas; no entanto, as crianças apresentam seu próprio tempo no que tange à aquisição dos conhecimentos escolares. Nesse sentido, para além dos componentes curriculares, há de se propor métodos que realmente contemplem as particularidades de cada educando.

Em outras palavras, cada educando possui a sua forma singular de aprendizagem como maneira específica de interagir com o objeto de conhecimento; logo não se pode esperar que estejam todos em um mesmo nível de compreensão. Sendo assim, o planejamento de ações mediadoras precisa contemplar a complexidade do processo de aprendizagem e singularidade dos educandos. Segundo Miranda, Hathenher e Oliveira (2015):

Na perspectiva psicopedagógica, níveis distintos de pensamento implicam em necessidades distintas de mediação, isso significa que quando o professor trabalha da mesma forma com toda a turma ele avalia de forma generalizada, não observa as questões inerentes às particularidades do aprender, não propicia a aprendizagem e deixa vários alunos à margem do processo. Esse procedimento pode levar ao fracasso escolar, visto que normalmente as escolas, por não avaliarem coerentemente, não oferecem uma intervenção no sentido de retirar o aluno dessa situação. (MIRANDA; HATHENHER; OLIVEIRA, 2015, p. 2-3).

Por outro lado, quando a equipe profissional preconcebe que o aluno possui algum impedimento, suprime de forma efetiva suas possibilidades de superação dos desafios. É comum nas interlocuções analisadas uma forte tendência a preconceções a respeito de como os educandos desenvolvem o conhecimento, reforçando, assim, que eles possuem dificuldades inerentes ao processo formativo, como apontado por PV1, o que em nada contribui para uma mediação que seja efetiva na superação dos problemas do aprender.

(...) quando a gente pensa em dificuldade de aprendizagem a gente pensa nos impedimentos que as crianças apresentam ao longo desse processo de aprendizagem (...) de forma mais resumida acho que a dificuldade de aprendizagem seria esse impedimento, os problemas que são apresentados no decorrer do processo de aprendizagem sem justificativa de causas biológicas, por exemplo. (PV1).

Embora as DA se manifestem de forma frequente no ambiente educativo, as discussões que permeiam o assunto ainda estão longe de serem abrangentes e apresentarem um olhar ampliado e cuidadoso ao que de fato os sujeitos vivenciam diariamente quando dos desdobramentos da não aprendizagem. “Entender o que são as dificuldades de aprendizagem é

importante também para se evitar o uso de rótulos taxativos, que remetem a uma ideia de incapacidade do aluno em aprender, o que não é real” (PEREIRA *et al.*, 2021, p. 2).

O processo de aprender constitui-se na mediação do professor que, preparado para tal tarefa, deve se despir de concepções conservadoras e fragmentadas que impossibilitem mudanças e a superação dos desafios de seus alunos. Segundo Pain (1992, p. 51), “encaramos a aprendizagem como um processo e uma função, que vai além da aprendizagem escolar e que não se circunscreve exclusivamente a criança”. Cabe ao docente olhar para realidade e compreender que concepções equivocadas reproduzem no processo educativo os desacertos que vem sendo repetidos ao longo da história.

Alguns professores reconhecem a importância de mediar os processos pedagógicos para atender aos alunos em suas especificidades, porém relatam sobre as cobranças dos sistemas de ensino e a heterogeneidade das turmas, como aponta PV2:

Infelizmente o sistema visa números e o professor fica refém de uma dinâmica que não atende a necessidade das crianças, cumprir propostas curriculares, avaliações, cronogramas conteudistas, principalmente quando se tem uma sala com alunos em níveis muito diferentes o planejamento se torna muito difícil e trabalhoso. (PV2).

Descortina-se com base na fala de PV2 uma escola ancorada nos preceitos tradicionalistas do aprender, que não considera os educandos em suas singularidades, pautada na fragmentação conteudista, visando atender índices quantitativos ao invés de priorizar a qualidade de seus processos. No coletivo educacional, docentes e analistas pedagógicos que muito tem a contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem esbarram em uma rotina burocrática e não conseguem organizar tempo e espaço para a proposição de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade que se encontra dentro dos muros das escolas. Entretanto, é fundamental que a equipe pedagógica possa refletir sobre como os processos educativos se constituem, visto que sua atuação é fator preponderante para a superação dos desafios escolares.

Para que aconteça o ensino-aprendizagem, é relevante ainda considerar que os educandos apresentem possibilidades e que a equipe pedagógica lide com a diversidade que existe em sala de aula, assumindo uma postura autêntica, crítica e compreensiva. Não basta denunciar as dificuldades, é preciso colocar-se como protagonista na inclusão de todos os aprendentes.

Não cabe buscar culpados para as perturbações do processo de aprender, sejam eles docentes, analistas, famílias ou o próprio educando; para além de culpabilização faz-se

necessário tecer um diálogo que possa trazer luz aos processos de aprendizagem e superar os desafios impostos pelas dificuldades. Nesse sentido, Machado (2000) afirma:

É importante salientar que não queremos aqui apontar o professor como agindo deliberadamente no sentido de produzir tal situação. Temos conhecimento de que o problema é complexo e já observamos vários professores buscando solucionar dificuldades que notam em suas salas de aula. O que pode ocorrer é: a) uma crença, erroneamente difundida, de que a criança que não consegue aprender é portadora de um déficit ou tem problemas advindos de casa e estando, assim, o problema fora da competência do professor, b) o desconhecimento deste profissional em saber como lidar com a diversidade dos alunos em sala de aula e com os problemas que detecta. [...] o que queremos salientar [...] é que o próprio professor é o agente que pode mudar essa situação. (MACHADO, 2000, p. 18).

Como apontado por Machado (2000), os docentes, assim como os analistas, são fundamentais no que tange à superação das dificuldades no processo de aprendizagem, dessa maneira, é fundamental provocar reflexões que possam favorecer o processo formativo, “transformando o espaço educativo em um espaço de confiança, incentivando professores que possam ensinar com prazer, para que dali, como consequência, surjam alunos que possam aprender com prazer” (PAIN, 1992, p. 16).

Ainda a respeito das DA, as participantes mencionaram durante a realização do grupo focal o fato de as crianças não dominarem as questões básicas para a aprendizagem, sendo vários fatores relevantes nesse percurso, como apontado a seguir:

As crianças não sabem usar a tesoura, não sabem usar a régua (...) eles não estão sabendo e eu acho e falo, que é por conta do uso do celular e do computador. Eu acho que isso está atrapalhando muito esses meninos, eles não sabem brincar, eles não sabem jogar uma bolinha, andar em cima de uma linha. (PP3).

Não se pode desconsiderar a importância da fala de PP3, posto que a aprendizagem está relacionada a diversos fatores, os quais estão relacionados às experiências do cotidiano. No entanto, tais fatores quando não dominados pelos educandos devem ser trabalhados pela escola, pois são requisitos pedagógicos para a aprendizagem, como, por exemplo, usar a tesoura ou a régua para realizar determinadas atividades escolares. Como elucidado por PP3, o trabalho por meio de atividades lúdicas ou de jogos pode ser construtivo para os aprendentes, porém, os docentes precisam oportunizar essas situações. Da mesma forma, o uso da tecnologia pode ser um aliado no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, as vezes, as escolas veem os

recursos tecnológicos como rivais do processo educativo, sendo que na atualidade todos, desde muito cedo, têm acesso a eles.

Embora o processo educacional tenha se transformado ao longo dos anos, é pertinente destacar que docentes têm a possibilidade de usar recursos diversos na preparação de suas aulas. Não se trata de uma competição entre a escola tradicional e a inovação dos recursos tecnológicos, mas sim aliá-los ao processo educativo. Nota-se, com base na fala de PV2, a discrepância que vigora nas condutas dos sistemas de ensino quando diz respeito aos recursos tecnológicos:

A escola nunca poderá competir com os meios tecnológicos que a família disponibiliza para as crianças. O tradicionalismo que encontramos nas instituições escolares é muito grande, as crianças não se interessam por quadro, giz e livros. Temos um grande desafio para superar as dificuldades que se apresentam na aprendizagem, já que não temos os recursos que atraem as crianças. (PV2).

Na verdade, não há que se pensar em concorrências com as novas tecnologias, no entanto, a escola necessita assumir seu papel e postura frente aos desafios atuais, que abrangem várias áreas e não apenas a tecnológica, fazendo com que as propostas sejam pensadas de forma a integrar as vivências dos aprendentes aos processos educativos que serão significativos para a construção do conhecimento. Assim sendo, faz-se necessário desenvolver nos alunos um olhar mais aguçado e curioso a outras maneiras de aprender. Cabe aos sistemas de ensino ressignificar seu espaço junto à comunidade escolar para vivenciar práticas que sejam transformadoras.

Como mencionado por PV2, os recursos tecnológicos já fazem parte da vida cotidiana dos aprendentes. É importante observar que as mudanças em relação aos meios tecnológicos têm avançado rapidamente na sociedade, entretanto, essa tecnologia ainda não chegou ao contexto educativo de forma acessível, dessa maneira, cabe à equipe escolar pensar práticas que sejam atrativas e motivem os alunos a estarem nesse ambiente. Concerne à escola e à equipe pedagógica o papel de mediar os processos educacionais, não deixando de refletir acerca de outros fatores que intervêm de forma significativa nesse contexto, é necessário considerar que além dos recursos tecnológicos existem possibilidades de aprendizagem que contribuem para a formação dos educandos.

Quando se fala em recursos tecnológicos, as vezes fica cômodo para os sistemas de ensino alegarem que não dispõem de tais meios para atender os aprendentes, porém as tecnologias da informação e comunicação (TIC) permeiam o ambiente educacional e a vida social como todo e poderiam ser usadas como recursos para a superação das DA. Propor jogos

nos celulares, nos computadores, utilizar recursos em vídeo e áudio no desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam contemplar os educandos, criar maneiras de inserir no contexto educativo recursos que sejam aliados dos docentes na preparação de suas aulas e em uma proposta de educação inclusiva e tecnológica.

Outro aspecto que muito se destacou durante a realização do grupo focal foram as interlocuções das participantes a respeito da participação das famílias no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, as participantes apontam as seguintes observações:

Depois do advento da pandemia parece que ficou mais escancarado o quanto a gente tem alunos que os pais acompanharam, que fizeram todas as atividades e temos também aqueles que os pais/famílias não foram tão efetivas no desenvolvimento das atividades propostas pela escola. (...) eu acho muito preocupante como a gente vai resolver esse tanto de impasses pós pandemia e trazer a família para dentro da escola. (PP2).

“A gente tem também casos de crianças que têm dificuldade mesmo por não ter um acompanhamento da família.” (PP1)

É evidente que o primeiro contato que os aprendentes têm com a educação é no contexto familiar, como referência de aprendizagem. No entanto, não se pode esperar que as famílias propiciem um ensino formal de alfabetização ou uma educação sistematizada. Na verdade, os espaços familiares não estão preparados para serem salas de aulas, não é possível delegar aos pais que sejam professores ou alfabetizadores de seus filhos, essa função social cabe às instituições escolares com sua estrutura física e pedagógica para tal. É relevante salientar que a configuração familiar tem passado por diversos arranjos no decorrer do tempo e não se pode responsabilizar as famílias pelo fracasso dos aprendentes, quando os sistemas de ensino apresentam um modelo de educação conservadora, metódica e fragmentada. Nessa perspectiva, Miranda (2019) ressalta que “a função da escola no trabalho com conhecimentos está relacionada ao processo sistemático, que visa à transmissão de determinadas ciências, métodos/técnicas e conteúdo/disciplinas; sendo assim, uma educação formal baseada em princípios pré-estabelecidos” (MIRANDA, 2019, p. 81).

Mediante a fala da autora, pode-se apontar que o sistema educacional também interfere de forma sistemática na aprendizagem dos alunos, pressupondo que os princípios e métodos que norteiam as instituições devem superar velhos paradigmas e considerar a singularidade dos sujeitos inseridos nesse processo. Assim sendo, ambas as instituições, escola e família, são responsáveis pela formação das crianças, o que está preconizado em alguns atos normativos.

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 122).

Com base nas premissas estabelecidas pela Constituição Federal, não se pode considerar o processo educativo por apenas uma vertente. Família e escola precisam alinhar seus posicionamentos na busca por uma educação voltada para a formação integral do sujeito, pautada na democracia e na busca por um padrão de qualidade para todos e cada um.

Embora seja preconizado nos documentos oficiais que o dever educacional deve ser compartilhado entre família e escola, muito se observa em interlocuções estabelecidas pelas participantes a delegação do insucesso dos aprendentes à falta de acompanhamento das famílias, como elucidada por PV1: “Precisamos também atribuir uma parcela de responsabilidade para a família, porque muitas vezes essas crianças demandam um pouco mais de tempo, não é? Então a família também precisa ajudar em casa nesse processo de aprendizagem” (PV1).

Nesse sentido, as legislações e princípios norteadores dos sistemas de ensino oferecem diretrizes com relação ao dever de cada instituição na condução da educação de crianças e adolescentes, contudo, não se pode alegar que as famílias sejam os principais condutores desse processo, apontando que os problemas advindos da não aprendizagem se restringem apenas ao meio familiar.

O desenvolvimento das capacidades escolares está ligado a vários fatores que se combinam e entrelaçam no decorrer do percurso, sendo necessária a escola compreender de forma integral todas as nuances que afetam a aprendizagem e junto às demais instâncias tecer reflexões que possam fazer sentido para auxiliar alunos que apresentem DA. Para tanto, os documentos orientadores para a educação básica reconhecem a autonomia dos sistemas educativos no desenvolvimento das propostas educativas. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996) preconiza em seu art. 14, inciso I, a participação de todos os profissionais da educação na formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), visando à gestão democrática da educação.

Considerando a relevância do PPP das instituições na construção e legitimação de hábitos e valores, esse documento foi fonte de dados nesta pesquisa. Sobre o PPP nas instituições escolares, Guedes (2021) destaca:

O Projeto Político Pedagógico –PPP, principal documento direcionador da escola, tem como objetivo principal orientar o trabalho desenvolvido em todas

as instâncias que nela estão inseridas ou associadas e envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas. Sua principal finalidade é estabelecer vínculos estratégicos entre as circunstâncias atuais da escola e a realidade almejada por seus membros. Para isso o PPP deve estar em constante análise para favorecer as aberturas necessárias para os novos rumos daquele espaço educativo, ou seja, ele não deve ser simplesmente construído e arquivado, mas constantemente reavaliado e discutido. (GUEDES, 2021, p. 2).

Diante da relevância do PPP, é preciso ressaltar que a sua construção deve ser realizada com a participação de toda a comunidade escolar, com intuito de dar vistas à gestão democrática da educação, com propostas de ensino que contemplem a todos os educandos e atendam a escola na constituição de sua identidade, promovendo as mudanças necessárias. Assim sendo, Guedes (2021) afirma:

Nesse sentido, a construção do PPP é a formulação de uma identidade e a afirmação de uma cultura organizacional. E por se tratar de um documento firmado pelo coletivo, expressando uma intencionalidade que imprime em suas metas o compromisso com o futuro, objetivando o vínculo da escola com a transformação social. (GUEDES, 2021, p. 6).

Tratando-se do principal documento que norteia as ações da escola, o PPP contém apontamentos que traduzem os valores que devem ser seguidos pela comunidade escolar. Não apenas isso, o PPP postula ainda sobre a participação de todos os segmentos na construção de uma educação de qualidade, incluindo, nesse contexto, docentes, equipe pedagógica, comunidade, educandos e famílias. Sobre a participação das famílias no desenvolvimento dos educandos, como apontado pelas participantes da pesquisa, é relevante pontuar que o PPP respalda as interlocuções quando aponta: “É sabido que a participação das famílias na vida escolar afeta diretamente a aprendizagem dos estudantes (PPP da Escola Piaget)”. “(...) A participação da família afeta a aprendizagem dos estudantes da seguinte forma: a participação efetiva na vida escolar reflete positivamente no desempenho do estudante, possibilitando que haja aprendizagem significativa” (PPP da Escola Piaget).

Embora o PPP aborde a importância da família e apresente uma proposta de participação, isso não garante que as famílias realmente se sintam inseridas no contexto educacional, e mesmo que o documento traga essa proposta, entende-se que a família deve estar em contato contínuo com a escola e não apenas em momentos específicos, reuniões ou festividades, visto que a formação da criança é processual. Não se pode garantir parcerias em momentos esporádicos ou apenas em momentos de repasses de notas ou para tratar de questões disciplinares. Nesse sentido, é fundamental que as instituições escolares promovam ações que

busquem inserir a família no contexto escolar e propiciem trocas entre as duas instâncias para o desenvolvimento integral dos educandos.

Considerando a relação escola e família como aspecto relevante no aprendizado dos educandos, as participantes da pesquisa apontam que o acompanhamento familiar pode contribuir para a superação das dificuldades dos educandos, porém, as famílias, seja por falta de tempo ou devido ao trabalho, nem sempre conseguem acompanhar como gostariam a vida escolar dessas crianças, como ressalta PV3:

A gente precisa de um trabalho conjunto e único entre família e escola, professores e alunos. Porque não adianta a escola desenvolver toda a parte dela se a família não está inteirada do que a criança precisa, ou seja, eu não posso cobrar de um aluno com dificuldade que tem uma família que não dá apoio após o aluno chegar em casa. (PV3).

Embora o papel da família seja imprescindível para o desenvolvimento dos aprendentes, não se pode dizer que a escola nada consegue sem o apoio dos responsáveis, uma vez que as atribuições da escola são primeiramente de cunho pedagógico, o que não compete às famílias. É evidente que escola e família devem dialogar no sentido de favorecer que os educandos sejam contemplados no processo formativo, entretanto, é incoerente afirmar que a parte que cabe à instituição escolar possa ser desenvolvida pelas famílias e vice-versa.

Nesse sentido, a escola precisa desenvolver um olhar mais reflexivo e crítico sobre a sua função social, necessita ressignificar sua postura perante os desafios que lhe são apresentados e se assumir como interventora na superação das dificuldades de seus alunos. As famílias também são protagonistas importantes em sua dimensão cultural, econômica e social, todavia, é preciso rever o paradigma de que todos os problemas educacionais resultam de famílias desestruturadas ou desorganizadas. Cada instância deve assumir sua responsabilidade como construtora do aparato educativo. Dessa forma, é importante considerar que:

Cabe à escola uma compreensão maior dos desarranjos que se podem encontrar nos meios familiares e programar ações no sentido de produzir práticas pedagógicas de inclusão de alunos que passam por circunstâncias difíceis como precariedade econômica, falta de recursos materiais, escolares, conflitos emocionais, o que leva a certa descrença quanto aos estudos, tanto por parte do aluno, quanto dos seus pais, colocando a escolarização em segundo plano. (JESUS, 2016, p. 5).

O contexto deste estudo não pretende desconsiderar a importância de cada instância social no acompanhamento da vida escolar dos educandos, no entanto, compreende-se que é

preciso esclarecer que o processo educativo se constitui de vários aspectos que devem ser analisados em conjunto. Para as participantes, as famílias são fator primordial na vida escolar dos aprendentes, principalmente daqueles que apresentam DA e precisam de um acompanhamento mais individualizado para conseguirem avançar.

O PPP da escola Piaget acrescenta que é preciso trabalhar em conjunto para que as aprendizagens aconteçam.

O esforço para aplicação das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não deve partir somente das instituições de ensino, mas envolve a união de diferentes atores, como os gestores escolares, professores, alunos, famílias, secretarias de educação e a sociedade em geral. O objetivo é proporcionar uma transformação na educação para que as escolas possam se adequar as novas demandas e problemas da sociedade. (PPP da Escola Piaget).

Embora o PPP das instituições afirme a necessidade de buscar parcerias entre a escola e a família com ações para superação dos desafios educacionais, na realidade vivenciada pouco se concretiza, visto que cada vez mais as famílias estão afastadas do contexto escolar como mencionado por AV: “as famílias não se interessam em participar da vida escolar das crianças, acham que todo processo educativo é atribuição da escola”.

Existe uma recorrente queixa dos profissionais sobre a falta de acompanhamento familiar, muitas vezes atribuindo o fracasso dos educandos por esse aspecto. Mas, além da falta de participação das famílias, existem outros fatores que se inscrevem nesse contexto de forma efetiva, assim descrito no PPP:

(...) verificam-se alguns fatores sociais que interferem negativamente na escola. Dentre os quais podemos salientar: nova constituição familiar onde os pais são substituídos por avós, primos, tios, vizinhos, padrastos, etc.; conflitos familiares[...] muitos alunos trazem de casa valores morais distorcidos, e apresentam dificuldades no convívio social, resistindo às regras e normas necessárias ao bom andamento do cotidiano escolar e apresentando comportamento agressivo e violento tanto na escola como fora dela. (PPP da escola Vygotsky).

Diante do exposto no PPP da escola Vygotsky, cabe refletir sobre o significado de “nova constituição familiar” e suas possibilidades de interferência nos processos escolares. Não se pode afirmar que a “nova constituição familiar” designa valores desorganizados ou sem cunho moral e ético. Torna-se necessário não culpabilizar as famílias, mas ressignificar as concepções de sociedade apontadas pelo documento. Sendo assim, os princípios norteadores da instituição

escolar precisam ser revistos para que não apontem uma visão excludente e preconceituosa das famílias e dos educandos.

Muitas vezes a escola considera que as famílias são as únicas responsáveis pela não aprendizagem e cria expectativas no que tange ao desenvolvimento do educando, o que pode interferir de maneira significativa na condução dos processos pedagógicos e na construção de conhecimentos pelo aprendentes. Antes de mais nada, é preciso reconhecer a importância da família e fazer com que esta se sinta pertencente ao meio educativo, formando uma parceria em prol de uma educação não excludente e de qualidade para todos. McWilliam, Winton e Crais (2003) destacam:

Reconhecer e assumir os pontos fortes da família é apenas o primeiro passo a tomar no caso de uma abordagem otimista [...] isso significa ajudar os pais a reconhecerem os seus próprios pontos fortes e as suas capacidades, encorajá-los a desenvolverem os conhecimentos e as capacidades que já possuem e ajudá-los a localizar e usar os recursos que necessitam. (MCWILLIAM; WINTON; CRAIS, 2003, p. 13).

Segundo os autores, considerar as perspectivas positivas das famílias é entender que valorizá-las contribui com a aprendizagem no contexto escolar, engajando-as e criando possibilidades de diálogos que possam construir novas formas de conhecimento.

Autores como Pereira *et al.* (2021) e Osti *et al.* (2005) destacam a importância da família na aprendizagem, porém consideram que não é o único fator que pode interferir nesse processo. Não obstante, observa-se que não existem sugestões ou ações por parte da equipe escolar que vislumbrem envolver a família nos processos formativos, evidenciando que apenas enviar tarefas e atividades para casa não contempla de forma efetiva a participação familiar, visto que algumas não estão aptas a auxiliar os aprendentes.

A perspectiva apresentada abaixo por AP vem ao encontro da narrativa já mencionada no PPP da escola Vygotsky, ao afirmar que as famílias são desestruturadas, problemáticas e conflituosas, desconstruindo qualquer possibilidade de engajamento entre as instituições. É urgente rever os conceitos que são apresentados sobre as famílias, uma vez que a escola é espaço de transformação social, portanto, não pode comungar com preconceitos e rótulos que descredibilizam e excluem qualquer indivíduo. “Tão logo a gente começa a conversar (...) você começa a identificar a raiz do problema, normalmente costuma ser alguns problemas já com a família, não só atritos, mas também familiares e famílias desestruturadas, alguns problemas financeiros, autoestima muito baixa e outros fatores”. (AP).

Faz-se necessário que as relações estabelecidas entre escola e família reforcem o papel de contribuição entre ambas, visando ao aprimoramento das práticas e buscando uma linguagem

única e acessível em todos os contextos vivenciados pelos educandos. Nessa perspectiva, Piaget (2000) ressalta:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva muita coisa mais que uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 2000, p 50).

Como apontado pelo autor, não se pode atribuir única e exclusivamente ao meio familiar as dificuldades que os educandos enfrentam, é relevante considerar um conjunto de fatores que intervêm na aprendizagem, inclusive o papel da escola, que muitas vezes se encontra perdida na efetivação de procedimentos educacionais junto as famílias. É preciso, acima de tudo, examinar as interrelações estabelecidas entre professores, alunos e suas famílias numa ação multidirecional dos sujeitos e das situações que eles vivenciam.

De acordo com Arroyo (2014, p. 16), “as condições inumanas em que milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos têm de sobreviver deveriam ser muito mais preocupantes do que as suas indisciplinas e violências”. Assim sendo, a escola precisa construir um olhar e escuta sensível aos alunos e suas famílias que passam por situações de desamparo, pobreza, violência e isso tudo reflete na construção da aprendizagem, como apontado por AP: “A gente sabe também que nesse momento precisamos muito dar carinho afeto e aconchego, a gente tem as nossas limitações, mas, a gente sabe que dar carinho, aconchego e cuidado pode fazer grande diferença na vida dessas crianças” (AP).

É consenso entre as participantes que a escola precisa conceber uma forma de engajar a família no processo formativo, estabelecendo parcerias que resultem no sucesso escolar das crianças. Para Arroyo (2014), ter um olhar atento às marcas que os aprendentes carregam pode ressignificar suas aprendizagens. “Agora que passamos a ser mais sensíveis às marcas sociais que pesam sobre as trajetórias de vida dos educandos teremos também de rever as teorias e concepções que dão sentido às suas condutas e suas aprendizagens” (ARROYO, 2014, p. 17).

Cabe às instituições escolares sensibilizar-se com os educandos, suas famílias, suas vivências e suas aprendizagens, isso também faz parte do processo formativo, ter um olhar atento e uma escuta ativa para pensar maneiras de conduzir e integrar escola e famílias. Encontrar formas de dialogar e oportunizar meios das famílias envolverem-se na formação de crianças e adolescentes. Sabendo da importância do envolvimento das famílias junto à escola, o PPP da escola Vygotsky aponta que “todos esses problemas citados influenciam, de forma

significativa, o processo ensino-aprendizagem. Por isso, a escola passou a trabalhar com projetos e palestras de orientação à família” (PPP da escola Vygotsky).

Com base na consciência crítica da função social da escola, não se pode deixar sem orientações e direcionamento os educandos que adentram os portões desse espaço. Promover ações de integração e engajamento junto à comunidade escolar é abrir caminhos para uma nova postura frente aos desafios impostos nesse ambiente. Arroyo (2014) destaca a importância dessas ações:

O destaque que vem adquirindo as posturas diversas frente as condutas dos alunos podem levar-nos há um movimento pedagógico que se alicerce na fecunda relação entre a sensibilidade para com a realidade vivida pela infância, adolescência e juventude e a função social da escola, sobretudo pública. (ARROYO, 2014, p. 46-47).

Ainda sobre o papel da família na aprendizagem dos educandos, as participantes refletem: “eu penso que tudo na vida tem que ter enfrentamento, então é menos trabalhoso quando a gente pode contar com as famílias” (AV). Assim sendo, é necessário rever concepções acerca da educação e conscientizar para que os aprendentes não sejam abandonados em sua vida escolar e suas dificuldades sejam minimizadas no decorrer desse processo. É inaceitável que um educando carregue uma dificuldade por toda a sua vida escolar sem a oportunidade de vencê-la. Vale ressaltar que a escola no papel de mantenedora dos processos educacionais precisa compreender que sua função está para além da atuação das famílias, seu papel é compreender o dinamismo que se expressa na produção do conhecimento. Silva Júnior (2017) aponta:

O processo de ensino-aprendizagem para ter sucesso deve também produzir satisfação e favorecer os aspectos pessoais, motivacionais e atitudinais das pessoas envolvidas no processo. Esses fatores interpessoais se expressam em pelo menos três níveis no interior da instituição escolar: a) nível institucional, que se refere ao clima institucional e tem relação com elementos como o estilo de gestão, normas de convivência e participação da comunidade educativa; b) nível da sala de aula, que se refere ao ambiente de aprendizagem (clima em sala de aula) e se relaciona com elementos como relação professor aluno, metodologias de ensino e relações entre os pares; e c) nível interpessoal, que se refere às crenças e atribuições pessoais e se relaciona com elementos como autoconceito dos alunos e professores, crenças e motivações pessoais e expectativas sobre os outros. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 75).

Nesse sentido, pode-se considerar que o papel das famílias na escola é uma questão fundamental. No entanto, os processos educativos perpassam por uma gama de fatores, os quais não podem ser analisados isoladamente. Faz-se necessário estabelecer um diálogo aberto entre

a instituição escolar e as famílias no sentido de buscar melhores resultados no processo de aprendizagem de crianças do ensino fundamental I.

Cabe elucidar que muitas vezes a equipe pedagógica não reflete sobre o próprio papel no que tange às dificuldades de aprendizagem e acabam por problematizar situações que em sua maioria demandam um olhar mais cuidadoso para as práticas pedagógicas, ao invés de direcionarem a responsabilidade da não aprendizagem para a família, como colocado abaixo por AV:

Primeiramente eu acho que a participação da família é fundamental (...). Antes da pandemia, sempre se falou que participação da família é essencial e, aí quando a gente entrou na pandemia, eu acho que a situação da família só veio a aflorar (...). Então com a pandemia apenas se evidenciou um fato que já existia na escola. Que a família não tem interesse e preocupação em auxiliar as crianças no processo de aprendizagem. (AV).

É urgente ressignificar o ambiente escolar e propor mudanças que avaliem as práticas pedagógicas, deliberando para os docentes o ato de ensinar e para as famílias o acompanhamento e apoio nesse processo. Considerando o papel de cada instância e constatando que as equipes escolares encontram muito desafios no que concerne à identificação e resolução dos problemas de aprendizagem.

Uma das grandes preocupações em relação a não aprendizagem se estabelece no fato de que quando os docentes não conseguem organizar formas e métodos que consigam sanar as dificuldades que os educandos apresentam e identificar suas causas, acabam encaminhando-os para atendimentos especializados. Assim sendo, essas crianças são rotuladas, limitando as possibilidades de aprendizagem por meio de uma prática que contemple suas particularidades. As falas das participantes abaixo elucidam essa problemática enfrentada no cotidiano escolar: “Acredito que esse aluno necessita de um atendimento especializado, talvez de um psicopedagogo. A família não investigou se a criança apresenta algum problema biológico” (PP4). “Já conversei com a mãe que é sempre presente, arrumou uma professora particular durante a pandemia, mas ainda assim a criança se desenvolveu pouco e está muito aquém dos outros alunos. Talvez seria o caso de uma investigação mais aprofundada” (PP2).

De acordo com as falas das participantes, alguns aprendentes, mesmo com uma família participativa e presente, não conseguem se desenvolver de maneira satisfatória, uma forma de resolver tal impasse, na visão das interlocutoras, é orientar a família a investigar se a criança possui algum transtorno ou fator que impossibilite o aprendizado.

Quando colocado esse pressuposto da não aprendizagem, há que se considerar e questionar também quais métodos a escola está utilizando para ensinar esse aluno? Como estão

sendo desenvolvidas as atividades? A proposta pedagógica contempla a todos em sua diversidade? Talvez seja mais cômodo apontar um culpado do que assumir uma postura de modificação perante os impasses educacionais e é urgente que isso seja revisto, pois do contrário a escola não será eficaz. Ressalta-se a importância da criticidade na função docente, olhando para os processos que constituem a aprendizagem. A equipe precisa assumir uma autorreflexão de sua conduta, assegurando que os aprendentes não sejam estigmatizados durante o aprendizado. Muitas vezes, o que se chama de transtorno ou dificuldade não passa de um conflito inerente ao desenvolvimento. Assim sendo, Freire (2015) acrescenta:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2015, p. 39).

Na tentativa de compreender a não aprendizagem, as participantes ainda acrescentam que seria necessário um acompanhamento mais efetivo da criança que apresenta dificuldades no processo de aprender por uma equipe multidisciplinar, na busca pelo entendimento do porquê a criança apresenta perturbações no processo de aquisição do conhecimento. Durante as discussões, as participantes apontaram que uma equipe multidisciplinar seria uma grande conquista nos espaços educativos, a qual poderia entender e acompanhar as crianças em seu desenvolvimento. Profissionais como psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais apresentam condições de contribuir de forma significativa no ambiente escolar.

As vezes a criança precisa do acompanhamento de um psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo. Então a escola precisaria ter essas parcerias de forma mais fácil e mais direta, porque se demanda para a escola dar um encaminhamento para família e a família correr atrás de procurar essa ajuda, muitas vezes eles não vão, ou se vai acabam desistindo porque tem essas listas de espera e eles nunca conseguem ser atendidos e isso interfere no processo de aprendizagem. (PV1).

Estabelecer parcerias para tentar minimizar os impactos das dificuldades de aprendizagens no contexto escolar é uma discussão comum entre a equipe pedagógica das instituições. É notório que muitos alunos carecem de um acompanhamento especializado, mas acima de tudo é urgente investir em formações e capacitações de professores e profissionais da educação, visto que nem todas as problemáticas relacionadas à aprendizagem precisam de intervenções de profissionais de outras áreas, mas se resolveriam com a introdução de práticas

significadas que contemplassem os aprendentes em sua integralidade e considerando as suas especificidades. Nesse sentido, o papel dos docentes e analistas é oferecer o suporte adequado para que as dificuldades sejam superadas desde quando se apresentam.

Nessa perspectiva, o papel das instâncias, família e escola fundem-se no conjunto de práticas inseparáveis visando à superação dos desafios educativos. Evidenciando a relevância de tais instituições, é pertinente acrescentar que para além delas ainda se encontra outro fator que interfere no processo formativo dos aprendentes e que foi bastante evidenciado nas interlocuções das participantes da pesquisa: o contexto socioeconômico e cultural.

Para que se compreenda o processo educativo, deve-se analisar a realidade em que se encontram as famílias e aprofundar o olhar e a escuta para o contexto que os aprendentes vivenciam. Nesse sentido, as participantes apontam a dimensão social e suas consequências no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

[...] a vida dessa criança também se modificou, toda essa mudança para o urbano, toda essa mudança da criança viver em um apartamento, as famílias desestruturadas. A criança não pode mais brincar na rua, a criança não sai mais. Então tem todo um aspecto social envolvido para esse desenvolvimento da criança não acontecer. (AV).

Refletindo sobre o que foi colocado pela analista, observa-se que as mudanças no contexto sociocultural, na organização do núcleo familiar e a evolução tecnológica tem afetado, sobremaneira, a forma como crianças e suas famílias interagem. É imprescindível que a escola, entendendo sua função social, considere os pressupostos socioculturais como parte integrante do desenvolvimento de seus alunos e, em vista disso, atente-se em criar formas para a valorização desse contexto, imprimindo nas práticas educativas e no percurso formativo a identidade de seus educandos e não apenas delegando que as famílias tenham mais comprometimento no acompanhando pedagógico.

As condições socioculturais são aspectos frequentemente discutidos nas instituições escolares quando se fala de aprendizagens: “Dificuldade de aprendizagem é um problema social e cultural” (PP2). “Tem todo um aspecto sociocultural envolvido para o desenvolvimento da criança não acontecer” (AV). “Então eu acho que são esses diferentes fatores sociais, econômicos e os fatores clínicos que vão acarretar dificuldades de aprendizagem” (PV2).

Da mesma forma que a participação da família não é fator isolado para “justificar” os fracassos no processo de aprendizagem, o contexto sociocultural também não pode ser assim

considerado. É relevante que se compreenda que a aprendizagem se dá a partir de vários aspectos que precisam ser analisados conjuntamente.

Dessa maneira, considerando a importância do contexto sociocultural na vida escolar dos aprendentes, o PPP da escola Vygotsky aponta:

É por meio do entendimento da relação dos sujeitos da comunidade escolar com seus territórios que se compreende também a realidade socioespacial da escola. Além disso, e, partindo da perspectiva da intersectorialidade, pensar o território nos permite identificar suas potencialidades e incluí-lo como espaços educativos, de modo que a escola compartilhe o processo educacional com demais grupos e instituições. Neste processo, compreendendo o significado e a singularidade de cada território e contexto, a comunidade tem papel fundamental na construção dos saberes e no fortalecimento dos currículos e das instituições. (PPP da Escola Vygotsky).

Segundo o que foi explicitado no PPP da escola Vygotsky, os contextos socioculturais podem contribuir de forma significativa para a construção das aprendizagens dos educandos. Pensando que os fatores sociais se constituem como grandes mediadores do aprender, a escola preocupa-se em ponderá-los no processo formativo. No entanto, cabe ressaltar que fatores isolados não podem configurar como determinantes na aprendizagem, o contexto sociocultural que os educandos estão inseridos se relaciona diretamente às vivências dos sujeitos, mas não é unicamente o que ocasiona a não aprendizagem. Sobre a influência desses aspectos no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, PV2 afirma:

Quando a gente fala das questões sociais e econômicas como causa dessa dificuldade eu sei que vai na contramão de muitos teóricos, que vão dizer que não, que esses fatores não interferem na aprendizagem. Mas nós que estamos dentro da escola, a gente sabe que interfere sim. (PV2).

Embora PV2 mencione que os contextos interferem na aprendizagem, há que colocar que não são determinantes, o que significaria que o aprender resulta somente de aspectos externos ao sujeito aprendente, enquanto a aprendizagem sintetiza aspectos internos e externos.

Em função da complexa demanda de educandos oriundos das mais diversas realidades socioeconômicas, cabe à escola refletir sobre como tem trabalhado a realidade desses sujeitos. É importante também considerar que as salas de aula nunca serão homogêneas e que existem níveis distintos que devem ser respeitados e tratados em sua diversidade. Se o contexto sociocultural apresenta desigualdades, a escola precisa criar procedimentos que atendam a todos os alunos com suas diferenças, ressignificando os paradigmas educativos.

Nesse sentido, as instituições escolares, assim como os docentes, reconhecem a importância dos fatores sociais na aprendizagem. Por isso,

(...) É recomendável que a escola realize a análise do Indicador de Nível Socioeconômico das escolas (Inse), observando as possíveis causas e consequências relacionadas ao valor apurado. Outro fator relevante é a disponibilidade de equipamentos públicos de esporte, saúde, lazer e cultura próximos à escola, os quais devem ser apropriados pela comunidade escolar como territórios educativos. (PPP da Escola Piaget).

O Indicador de Nível Socioeconômico das escolas (Inse) reflete a realidade que os alunos estão inseridos e as suas condições socioeconômicas. Esclarecendo que o Inse foi instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para servir como fonte de dados das avaliações da educação básica, levando em consideração a importância do contexto. De acordo com a nota técnica do INEP, o Inse fica assim caracterizado:

Em virtude da relação entre o desempenho escolar e o perfil social, econômico e cultural dos alunos, evidenciada em vários países e ao longo de períodos distintos, o Inse será usado com o objetivo de contextualizar os resultados obtidos pelos estabelecimentos de ensino, nas diferentes avaliações e exames realizados pelo Inep. Desta feita, será possível conhecer, de forma matizada, as escolas que enfrentam maiores desafios e as que foram bem-sucedidas na promoção do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, ao delinear, junto com outros indicadores, em que condições esses processos ocorrem. Por esta razão, tais informações podem subsidiar a formulação e a implementação de um conjunto de políticas e ações governamentais que visam a contribuir com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos, bem como com a diminuição das desigualdades sociais e regionais ainda existentes, ao possibilitar que o poder público apoie, de maneira focalizada, as escolas com mais dificuldades e promova a disseminação de experiências pedagógicas que se revelaram exitosas. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014, p. 1-2).

O contexto no qual estão inseridos os aprendentes se apresenta tão significativo que foi instituído pela lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação (PNE), que tal aspecto seja considerado como ponto nas avaliações e indicadores de qualidades da educação básica. Nesse sentido, o PPP das instituições apresenta qual o seu índice socioeconômico, que é uma forma de indicar o perfil sociocultural de seus educandos. Esse índice ainda se encontra diretamente relacionado à nota da instituição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No caso das instituições campo da pesquisa, o índice é baixo, sendo classificado até o nível III de acordo com a classificação definida pela nota técnica do INEP. A seguir, apresenta-se o quadro descritivo dos níveis socioeconômico dos alunos.

Quadro 5 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos.

Descrição
<p>Nível I – Até 30: Esse é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas bens elementares como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário-mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p>
<p>Nível II – (30;40]: Os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas bens elementares como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário-mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p>
<p>Nível III – (40;50]: Os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas bens elementares como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus pais (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p>
<p>Nível IV – (50;60]: Os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas bens elementares como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seus pais (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p>
<p>Nível V (60;70]: Os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou</p>

diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários-mínimos; e seus pais (ou responsáveis) completaram o ensino médio.

Nível VI (70;80]: Os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seus pais (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Nível VII – Acima de 80: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas um quantitativo alto de bens elementares como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; maior quantidade de bens suplementares tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seus pais (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Fonte: Nota Técnica INEP – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse).

Para o cálculo desse índice são consideradas as respostas dadas por alunos durante as avaliações institucionais, que somadas às notas obtidas nos testes fornecem ainda o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os dados analisados são os seguintes: posse de bens no domicílio; contratação de serviços; renda e escolaridade. O índice das escolas sintetiza informações que são importantes quando consideradas em conjunto para o desenvolvimento dos educandos e a formulação de políticas públicas que atendam essa comunidade. Em certa medida, esse índice possibilita conhecer a realidade na qual estão inseridos os aprendentes e contribui para que se faça uma análise criteriosa quando associadas às notas obtidas; em síntese, as condições socioculturais têm muito a dizer sobre as condições para o desenvolvimento dos alunos.

Embora tais índices sejam usados para cálculos do IDEB e tenham relevância social na promoção das políticas públicas, é importante salientar mais uma vez que os fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem não podem ser considerados separadamente. No entanto, cabe às instituições escolares, de posse dos dados, intentar ações pedagógicas no sentido de contemplar os educandos na busca por soluções aos problemas relacionados à

aprendizagem. Nessa perspectiva, as interlocuções apontam que “é preciso ter um olhar afetivo com nossas crianças. Eles vêm de vivências muito sofridas, carregam violências e traumas em sua história” (AP). “Devido aos fatores sociais que podem prejudicar o desenvolvimento de nossos alunos, cabe a nós, enquanto professores, conhecer esse aluno e criar estratégias para que ele sinta que a escola é um bom lugar” (PP2).

Em relação ao contexto sociocultural, as participantes acreditam que é um fator interveniente na aprendizagem, visto que um ambiente que oportunize acesso à cultura, à saúde e ao lazer é fundamental para favorecer o desenvolvimento, no entanto, não deve ser analisado isoladamente.

De acordo com esses dados, observa-se que muitas crianças não dispõem dos recursos básicos para suas necessidades pessoais, dessa forma, as vivências culturais a que estão expostas influenciam diretamente em seu processo de aprendizagem, mas não o inviabiliza. Sendo assim, esses dados convergem para a reflexão de como as vivências extracurriculares devem ser consideradas no processo formativo e na busca por ressignificar os meios não formais de educação, que representam aspectos essenciais na aprendizagem. De acordo com Bossa (2000, p. 17), “existem, portanto, momentos propícios, nos quais o meio deve estimular a aquisição de funções cognitivas que serão pré-requisitos para as aprendizagens escolares”.

Considerando o exposto, esta categoria de análise revelou as concepções de dificuldades de aprendizagem que professores e analistas pedagógicos apresentam e os aspectos que permeiam esse processo. De acordo com as interlocuções, foram apontadas algumas perspectivas relevantes sobre as dificuldades de aprendizagem, as quais são fundamentais para o entendimento do objeto de estudo em questão.

Segundo as participantes, os alunos sempre apresentam dificuldades no processo de escolarização ou possuem impedimentos. Cabe refletir que não se pode colocar o peso da não aprendizagem somente no aprendente, visto que, como mencionado no decorrer do estudo, o aprender é permeado por uma combinação de fatores que se interligam e não podem ser analisados separadamente. As dificuldades ou impedimentos apontados devem passar por uma análise cuidadosa por parte da equipe pedagógica para serem compreendidos em sua totalidade, evitando, assim, que os alunos carreguem estereótipos por toda a vida escolar. Dessa maneira, investigar os procedimentos metodológicos que são trabalhados nas instituições, as relações estabelecidas no contexto da sala de aula, dentre outros aspectos, podem auxiliar o entendimento dos fatores que permeiam a aprendizagem.

Outra concepção é a de que os alunos não apresentam habilidades conforme a sua faixa etária. No entanto, é preciso considerar que cada aprendiz tem seu próprio tempo e maneiras para consolidar as possibilidades do aprender, não sendo coerente condicionar a modalidade de aprendizagem à faixa etária. Por assim ser, as práticas pedagógicas precisam ser inclusivas e oferecer as condições necessárias à aprendizagem e à superação das dificuldades que se impõem durante a escolarização.

Foram também analisados, nesta categoria, os fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem, sendo esses aspectos importantes para a compreensão e ressignificação do aprender no contexto educacional.

As interlocutoras destacaram os fatores que consideram relevantes para a não aprendizagem. Inicialmente, apontaram o uso da tecnologia, afirmando que as instituições não acompanham os recursos tecnológicos que os aprendentes têm acesso, o que torna o processo de ensino desinteressante. Entretanto, as participantes não consideraram que existam outros recursos disponíveis para o aprendizado, como jogos concretos, materiais não estruturados, recursos em áudio e vídeos que as escolas dispõem e que normalmente são pouco utilizados. Por outro lado, não se trata de uma competição, os recursos tecnológicos podem ser facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, as atividades pedagógicas podem utilizar desse meio, uma vez que nenhuma tecnologia substitui o professor.

A não participação familiar também foi considerada como interveniente das dificuldades de aprendizagem, sendo o desinteresse pela vida escolar das crianças um desafio a ser vencido. Dessa forma, as participantes responsabilizam as famílias pelos desajustes no aprendizado. Cabe mais uma vez ressaltar que a aprendizagem se constitui pela combinação de fatores, portanto a escola precisa mobilizar as famílias para uma maior interação e enfrentamento das situações adversas à aprendizagem.

Outro fator interveniente das dificuldades de aprendizagem é o contexto socioeconômico e cultural, cujas condições são tidas como determinantes para que a aprendizagem não ocorra de forma efetiva e alguns alunos fiquem à margem do processo.

As concepções e os fatores intervenientes apresentados pelas participantes da pesquisa tendem a orientar as dinâmicas educacionais, as quais podem favorecer ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem, à medida que estabelecem ambientes inclusivos ou excludentes, de acordo com as concepções e práticas de que a escola será capaz ou incapaz de resolver os conflitos e dificuldades que se apresentam cotidianamente.

Uma vez analisadas as concepções de docentes e analistas pedagógicos a respeito dos fatores que constituem as DA e suas implicações no contexto educativo, passa-se, a seguir, para segunda categoria que discorre sobre o fazer pedagógico junto aos aprendentes com DA, a importância da relação entre a equipe pedagógica e educando e da proposição de métodos educativos que consideram as suas particularidades.

4.2 O fazer pedagógico junto ao educando com dificuldades de aprendizagem

Esta categoria emergiu das considerações da equipe sobre as ações pedagógicas e as relações estabelecidas com os educandos, as quais são primordiais no desenvolvimento de uma educação igualitária, transformadora e inclusiva. Elucidou como a capacitação e conscientização dos profissionais acerca das adversidades implicadas pela não aprendizagem podem auxiliar na proposição de ações educativas mais inclusivas que contemplem todos os aprendentes. Por fim, evidenciou a importância do diagnóstico inicial de educandos com supostas DA, para a elaboração de projetos que atendam de forma integral e considerem a subjetividade e as particularidades de todos e de cada um no decorrer do percurso formativo.

Machado (2000) ressalta sobre a importância das relações estabelecidas com os aprendentes no contexto educativo:

É a mediação dos adultos com os quais a criança interage que viabiliza a apropriação de significados que, por sua vez, leva uma construção da identidade, do desenvolvimento moral, e da consciência de si, alternando sua percepção no mundo. A postura ideal do adulto encontra-se na mescla de garantir o respeito às necessidades e interesses da criança, os padrões e valores da cultura e da sociedade que ela se encontra e ampliar permanentemente as fronteiras de seu universo. (MACHADO 2000, p. 196).

Em face do exposto, a mediação dos educadores deve acontecer de forma que os educandos se apropriem dos componentes curriculares e construam caminhos que transcendam os muros da escola. Freire (2015) destaca sobre o processo de ensinar:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (FREIRE, 2015, p. 25).

Aprender, no entanto, não significa apenas aquisição de conteúdos escolares. É uma experiência que engloba uma infinidade de fatores e precisa ser considerada em sua totalidade.

Nesse sentido, o papel de docentes e analistas pedagógicos encontra relevância pelo fato de que a conduta e postura que orientam tais profissionais podem favorecer ou não a aprendizagem. As participantes pontuam em muitos momentos como é importante o papel docente e de toda a equipe pedagógica para a superação das dificuldades de aprendizagem.

O analista pedagógico tem o papel de fazer a mediação entre o professor entre o aluno e entre a sua família, é um papel fundamental porque quando o analista percebe a condição do educando ou do aprendente, ele vai buscar soluções, vai buscar estratégias junto aos professores e junto à família daquele aluno para tentar auxiliar na sua aprendizagem. (AP).

A gente pode desenvolver diferentes metodologias para ver se consegue fazer com que essa criança se desenvolva, porque às vezes um método que a gente utiliza de uma forma geral funciona para uns, mas não funciona para outros. Então o professor tem papel importantíssimo para estar auxiliando esses alunos. (PP2).

“O professor deve interagir bem com a criança, buscar maneiras diferentes de ensinar a criança. Construir materiais diferentes” (PV2).

É interessante observar que as participantes da pesquisa consideram seus papéis de extrema relevância para promover a aprendizagem e afirmam que para auxiliar as crianças com dificuldades devem desenvolver um trabalho pedagógico que atenda às demandas e às diversidades. Ponderando o que foi colocado pelas participantes, a tomada de consciência do papel e função docente deve sair apenas do reconhecimento e se concretizar em ações e planejamentos que efetivamente irão contemplar os educandos no desenvolvimento da aprendizagem. Ideias e concepções sem ação não podem mudar a realidade educacional de uma sociedade.

Para explicitar a relevância dos professores frente ao fazer pedagógico, Freire (2015, p. 42) aponta: “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Corroborando com a fala do autor, as participantes da pesquisa apresentam seus apontamentos sobre o fazer pedagógico e as relações estabelecidas com os educandos.

O professor tem que ser então essa ponte, não é ele que tem que saber tudo. Ele tem que sondar o seu aluno, ele tem que estar próximo ao seu aluno, ele tem sim é que ter a sensibilidade de reconhecer qualquer necessidade do aluno(...). Então ele tem que fazer da sala de aula esse laboratório, esse laboratório vivo. (PV3).

As relações que se estabelecem no contexto educativo são primordiais para que docentes, analistas e educandos compartilhem anseios, saberes e compreensões acerca da aprendizagem, construindo de maneira dialógica as bases para o conhecimento. No PPP, documento que orienta as instituições, encontra-se respaldo para o que afirma Freire (2015) e PV3, ressaltando a importância da práxis educativa para o atendimento das diversidades existentes no contexto escolar:

Assim, compreendemos a necessidade de todos os educadores se perguntarem como devemos atender à diferença e, caso realmente acreditem nessa possibilidade, devemos admitir um repensar, construir um novo fazer pedagógico na alfabetização, tendo em vista o atendimento de todos e a garantia dos direitos de aprendizagem. (PPP da escola Piaget).

Retomando o que foi mencionado pela participante PV3, os docentes devem estar preparados para lidar com todas as singularidades dos educandos, buscando uma prática que favoreça a aprendizagem. Na literatura encontram-se autores como Freire (2015) e Bossa (2002) que respaldam a importância dos docentes na busca por ressignificar as trajetórias dos educandos e suas dificuldades frente aos processos educacionais. Ainda nessa perspectiva, Arroyo (2014, p. 14) afirma: “o que se espera das escolas, da docência e da pedagogia é muito mais do que ações preventivas pontuais. Nos cabe conhecer, assumir e acompanhar toda a infância, adolescência e juventude nos seus percursos reais”. Considerando as proposições relacionadas à singularidade dos alunos, ressalta-se a importância de compreender que cada sujeito possui seu tempo e modo de aprender, devendo esses fatores ser compreendidos pelos docentes, atendendo, dessa maneira, a particularidade de cada criança, na tentativa de que todas se desenvolvam integralmente.

Nessa mesma vertente, AV pontua que a equipe pedagógica se mantém em constante diálogo na busca por estratégias que consigam contemplar todos os níveis apresentados pelos alunos em sala de aula, enfatiza ainda o comprometimento com as aprendizagens de todos os educandos. “Nós temos desejo de fazer bem-feito. Eu tenho certeza de que nenhuma de nós passa uma tarefa sem sentido ou então ministra uma aula sem planejamento que tente atender a todos os alunos. Nosso planejamento demanda tempo, demanda observação do nosso aluno” (AV).

Embora apontado por AV que os docentes planejem tentando contemplar todas as particularidades existentes em sala de aula, sabe-se que nem sempre a complexidade e as diferenças que os alunos apresentam são compreendidas, o que dificulta a realização de um

trabalho voltado para os diferentes níveis de desenvolvimento apresentados. Mesmo assim, as participantes consideram a necessidade de planejar para os diversos grupos. A justificativa para trabalhar com salas heterogêneas é que existem educandos em níveis diferentes de aprendizagem e os docentes não podem desconsiderar que não há uma padronização nas modalidades de aprendizagem.

Para Bossa (2000, p. 18), “o sentido das aprendizagens é único e particular na vida de cada um, e que inúmeros são os fatores afetivos-emocionais que podem impedir o investimento energético necessário às aquisições escolares”. Considerar esses aspectos que intervêm na construção do conhecimento, juntamente com a elaboração de um planejamento adequado para cada nível, não é tarefa fácil do fazer pedagógico, no entanto, é indispensável desenvolver um trabalho que contemple a diversidade em salas heterogêneas e que favoreça a formação de alunos autônomos, críticos e participativos. “Para se trabalhar com uma sala mista, que tem alunos em todos os níveis, é preciso ter um olhar sensível e diferenciado” (PV2). “O que é preciso para o professor primeiramente não é a formação, é que ele tenha a sensibilidade, é ver que o aluno dele precisa” (PV3).

Mesmo quando as participantes apresentam considerações importantes sobre a sensibilidade de trabalhar com os vários níveis de aprendizagem que existem em uma sala de aula, é imprescindível pontuar a relevância de compreender os métodos que melhor respondem ao seu trabalho docente, atendendo às diversidades. Nesse sentido, Freire (2015) destaca: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e prática ativismo” (FREIRE, 2015, p. 24).

Embora se saiba que o percurso formativo perpassa por teoria e prática, desconsiderar que ele é permeado de experiências subjetivas não o torna mais efetivo, assim sendo, o olhar sensível como colocado por PV3 faz-se necessário para que os sujeitos estabeleçam vínculos, se assumindo participantes do movimento de aprender.

Sobre o olhar holístico e sensível para com os aprendentes, o PPP da escola Vygotsky considera o papel do professor relevante e indispensável.

Torna-se relevante considerar estes sujeitos como pessoas que trazem suas marcas culturais, econômicas e sociais, constituídas pelas suas trajetórias trilhadas ao longo de suas vidas, as quais requerem um olhar sensível e atento, por parte do professor, levando em consideração suas experiências e conhecimentos acumulados. (PPP da escola Vygotsky).

É na compreensão de que os sujeitos são individuais e únicos que o professor precisa considerar o processo de aprendizagem de seus alunos, elaborar material diferenciado para cada

nível e encontrar formas e meios de atendê-los. E quando as dificuldades de aprendizagem surgem, faz-se necessário refletir de forma crítica sobre a práxis educativa. Assim sendo, cabe à equipe pedagógica ser flexível e dialogar sobre as possibilidades do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, o papel dos docentes e equipe pedagógica como mediadores do processo da aprendizagem está alicerçado em uma conduta crítica e criativa, em que cada sujeito precisa ter clareza da função que exerce em sala de aula. Miranda (2008) acrescenta:

O bom professor precisa ser compromissado com o seu trabalho, dispor de conhecimento para tomar decisões, ter raciocínio claro para resolver problemas, ampliar sua análise da realidade, ser curioso e desconfiar das aparências. A insuficiência de formação teórica dificulta uma reflexão analítica da prática e não possibilita a produção de soluções para os problemas escolares de ensino e aprendizagem (MIRANDA, 2008, p. 19).

É na mediação de ações que contemplam a diversidade dos educandos e no entendimento da individualidade do processo formativo que se compreende que é preciso estabelecer vínculos com os alunos para fazer com que se sintam pertencentes ao contexto escolar e possam, assim, ser produtores de seu conhecimento. É na interação professor-aluno que se pode compreender como os educandos se sentem em relação às metodologias educativas e como suas reações e atitudes estão relacionadas às suas dificuldades, podendo, então, os docentes efetivar ações que favoreçam a superação de tais desafios. Além disso, a função docente requer dedicação, planejamento e organização para intermediar as possíveis adversidades que surjam no decorrer do caminho.

Para as participantes, os comportamentos dos alunos têm muito a dizer sobre as dificuldades de aprendizagem e cabe à equipe pedagógica analisar, ter uma visão holística e clara do que as crianças estão enfrentando. Bossa (2000, p. 106) afirma: “muitas vezes, uma criança não pode falar sobre os seus problemas porque não os conhece. A criança sofre, mas não sabe o que a faz sofrer. Não conhece a causa de alguns comportamentos e sentimentos que a prejudicam”. Assim sendo, o educando desenvolve outros meios pelos quais expõe suas frustrações e emoções.

Os comportamentos dos educandos em sala de aula estão relacionados também às práticas educativas, portanto é imperativo que docentes e analistas possam refletir sobre como o fazer pedagógico pode contemplar os educandos em seu desenvolvimento. É preciso acima de tudo criar estratégias que sejam inovadoras para atender aos educandos que ali se encontram, motivando-os e despertando o prazer pelo aprendizado.

De acordo com as participantes, não existe um comportamento específico que determine que a criança apresente problemas no processo de aprendizagem. Dessa maneira, cabe à equipe pedagógica juntamente com a criança, sua família e o olhar de outros profissionais levantar hipóteses sobre as ações, atentando para não psicologizar ou rotular os comportamentos dos educandos.

A criança pode tumultuar a sala porque ela não consegue aprender. Ou ela não tem disciplina por “n” motivos. (...). Normalmente quando você percebe aquela criança muito agressiva, que briga na hora do recreio, que briga na educação física, que está sempre nos cadernos de ocorrência, você pode ter certeza de que é uma criança que tem dificuldade de aprendizagem. (PV5).

“Em contrapartida existem os que apresentam dificuldade de aprendizagem e, ficam mais quietos, são crianças apáticas, estão mais intimidados, a maioria deles apresenta vergonha em saber que já tem essa dificuldade de aprendizagem” (AV).

Conforme os relatos, as manifestações comportamentais de educandos com dificuldade de aprendizagem variam entre a apatia e a indisciplina. No entanto, é coerente dizer que outros comportamentos permeiam a não aprendizagem e podem levar os educandos a desenvolver traumas que vão os acompanhar no decorrer de sua vida acadêmica e, muitas vezes, conduzem ao abandono e à evasão escolar.

Os comportamentos apresentados são denúncias aparentes das condições de aprendizagem vivenciadas na escola. Indisciplina, apatia, brigas constantes, suspensões e advertências são desdobramentos corriqueiros para os alunos. Sendo assim, cabem práticas que realmente sejam significativas no atendimento às dificuldades e aos conflitos inerentes ao desenvolvimento. Por conseguinte, a função e o fazer pedagógico devem dialogar com as vivências dos discentes para compreender qual a maneira mais adequada de solucionar os desafios da não aprendizagem. De acordo com Gómez e Terán (2009, p. 30), “é importante ajudar essas crianças a conhecerem seus pontos fortes, a compreenderem que suas dificuldades não existem por falta de capacidade e a descobrirem estratégias que sejam úteis no seu aprendizado”. Nesse sentido, o papel da equipe pedagógica configura-se como mediação e ação que visam elaborar estratégias para além do aprender, tornando-se ações efetivas de inclusão.

Diante do exposto, as participantes apresentam apontamentos de que os alunos com DA muitas vezes se sentem à margem do processo formativo quando o fazer pedagógico não consegue auxiliá-los a superar as dificuldades e conflitos do aprender: “esses alunos, muitas vezes sofrem bullying. Eu tive um caso esse ano que eu pedi para um aluno para auxiliar o

colega e, ele virou e falou assim: professora é impossível! “Tipo assim” ele não consegue aprender de jeito nenhum” (PP2).

Corroborando com a fala de PP2, PV3 ainda acrescenta que rotular os aprendentes acaba se constituindo em hábito na fala de muitos educadores, o que não condiz com um fazer pedagógico que propicie mudanças e ajude a superar as adversidades impostas pelas dificuldades de aprendizagem.

Infelizmente eu percebo que às vezes existem umas falas que são: aquele ali é burro, ou então, aquele ali não tem jeito, tem uma dificuldade de aprendizagem. Não são falas apenas de alunos, os próprios professores, no trato com as crianças, no trato do dia a dia da sala de aula, eles rotulam os alunos, às vezes até sem querer. (PV3).

Os rótulos aos educandos devem ser revistos na prática educativa e de forma alguma podem ser aceitos dentro das instituições escolares. Freire (2015, p. 40) reflete sobre a prática docente: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nessa perspectiva, compreender que a prática docente se configura como agente de mudanças no contexto educativo possibilita que educandos e equipe pedagógica se aproximem para a construção de conhecimentos e superem os velhos paradigmas da escola tradicional e excludente.

Goméz e Terán (2009) refletem acerca da desvalorização dos aprendentes em seu processo formativo:

As dificuldades de aprendizagem afetam a pessoa na sua totalidade. A pessoa sofre pela subestimação que sente por não conseguir cumprir com aquilo que espera de si e com o que os outros esperam dela, sofre, também, com a desvalorização que enxerga no olhar dos demais. Em consequência o fracasso toca o ser íntimo e o ser social da pessoa levando em consideração o lugar que tem o sucesso social no mundo em que vivemos hoje. (GOMÉZ; TERÁN, 2009, p. 91).

Para as participantes, observar o educando, seus anseios e possibilidades, buscando compreender os caminhos do não aprendizado, torna-se uma questão fundamental na superação dos desafios e valorização dos aprendentes. Conforme relatado nas entrevistas, as participantes revelam que quanto mais cedo for entendida a dificuldade maior a capacidade de se organizar pedagogicamente na formulação de ações para auxiliar os educandos. Assim sendo, durante as discussões realizadas, foi pontuado em muitos momentos a importância de se aplicar a avaliação

diagnóstica que possibilite preparar um caminho de intervenção a partir das necessidades reais dos aprendentes.

Bem no início, o professor deve fazer essa avaliação diagnóstica, observar o que criança sabe, quais são as dificuldades da criança, para daí então a gente junto à analista pedagógica buscar estratégias para solucionar, para tentar descobrir de onde vem essa dificuldade e não deixar que ela se estenda. (PP1).

“O professor tem o papel importantíssimo que é conseguir diagnosticar tais dificuldades o mais cedo possível” (PP3). “Acho que o primeiro papel é a gente identificar, perceber que essa criança não está conseguindo” (PV1).

É consenso entre as participantes que aplicar um diagnóstico inicial para entender melhor as possibilidades que o educando apresenta e formular uma possível intervenção, um acompanhamento mais individualizado e a elaboração de atividades pedagógicas que contemplem suas reais necessidades quando adentra o contexto escolar, se configura em um processo extremamente relevante.

Os docentes também apresentam anseios e dúvidas quanto ao atendimento de crianças com possíveis dificuldades de aprendizagem. O fazer pedagógico deve pautar-se pelo olhar ampliado frente às singularidades de cada aprendente, para que com cautela e cuidado sejam elaboradas propostas que auxiliem o desenvolvimento de todos os alunos. Mesmo as professoras ressaltando as dificuldades do fazer pedagógico, muitas apontam que produzem planejamento diferenciado, desenvolvem atividades concretas para atender os alunos, preparam material diversificado, almejando corresponder às possibilidades que o educando apresenta, para, assim, inseri-lo no meio educativo de forma que não se sinta alheio ao processo.

Nesse sentido, os relatos das participantes indicam a elaboração de planos de aulas diversificados no atendimento a educandos com DA. PV5 afirma: “eu falo da questão do planejamento porque precisa e, não tem como fazer o mesmo planejamento para todos os alunos. (...). Hoje na atualidade a gente faz no mínimo 3 planejamentos. Eu trabalho o mesmo conteúdo de formas diferentes” (PV5).

Embora a equipe pedagógica se prontifique na elaboração de planos de aula diversificados, a autoavaliação da prática docente deve apresentar-se como ponto primordial quando se trata de alunos com dificuldades de aprendizagem. Será que planejamentos diversificados são suficientes no trato às questões da não aprendizagem? Quais prioridades se apresentam no contexto educacional para atendimento às necessidades pedagógicas de alunos com dificuldades de aprendizagem? Responder a tais questionamentos deve estar

intrinsecamente ligado à prática docente. A equipe pedagógica precisa manter um olhar crítico a sua práxis educativa com vistas a ressignificar as práticas educacionais e mobilizar os saberes para que todos sejam contemplados.

A equipe pedagógica revela grande preocupação com as aprendizagens e suas dificuldades. Assim sendo, salienta que são necessários investimentos e ações que garantam a formação continuada de toda a equipe no sentido de aprimorar as práticas pedagógicas para atuar junto aos aprendentes, principalmente nos casos em que são apresentadas as dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, um ponto de consenso entre as participantes foi a falta de iniciativas por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) para a capacitação docente. Os professores são a base do processo formativo de todos os educandos, sejam eles com dificuldades de aprendizagem ou não, entretanto, se faz necessário olhar com maior cuidado para esses profissionais que vêm sofrendo ano após ano com a desvalorização e a degradação da profissão. Seria mais importante, diante das rupturas encontradas na profissão docente, priorizar a construção da identidade profissional, com vistas a valorização dessa categoria. Nóvoa (2022) aponta que “não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.)” (NOVOA, 2022, p. 62).

Para as participantes, as formações oferecidas desconsideram, em sua maioria, as vivências que são estabelecidas no contexto educativo. Nessa perspectiva, as participantes apontam que muitos aspectos que são recorrentes no contexto escolar, como as dificuldades de aprendizagem, são desconsiderados no momento de oferta das formações. “Na maioria das formações que são oferecidas pelo CEMEPE não estão incluídas as dificuldades de aprendizagem” (AV). “Nesse sentido a prefeitura tem que oferecer cursos (...). O que eu acho que precisa e sempre falo isso é, a escola ela não tem que ser uma coisa pronta, fechada e engessada, ela tem que se adequar as necessidades dos educandos” (PV3).

Sobre a formação de professores, o PPP da escola Piaget apresenta apontamentos das ações que são desenvolvidas e das oportunidades que são oferecidas à equipe pedagógica, entretanto, como foi apontado por AV, os temas não contemplam as dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, o PPP que é um documento norteador das políticas da instituição, não apresenta nenhuma proposta contundente e direcionada para auxiliar os docentes no trabalho com crianças que apresentam DA.

Os temas que já foram ou estão sendo desenvolvidos nessas atividades formativas são: estudo da Base Nacional Comum Curricular; do Currículo Referência de Minas Gerais e das Diretrizes Curriculares Municipais; mediação de conflitos/indisciplina dos alunos; formações específicas por áreas de conhecimento ou componentes curriculares; transição de etapas (Anos Iniciais - Anos Finais, Anos Finais - Ensino Médio); centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem; planejamento de eventos e organização de mostras de trabalhos. (PPP da escola Piaget).

Como se pode observar, os temas de formação não estão relacionados aos problemas enfrentados por educandos e educadores com relação às dificuldades de aprendizagem. Outro ponto contraditório observado no PPP e aliado às falas das participantes é que os temas de formações e discussões que ocorrem no ambiente escolar já estão pré-determinados pela SME e não são passíveis de alteração, visto que o planejamento de tais capacitações é feito para toda a rede municipal de ensino, não cabendo às escolas e seus profissionais escolher o que querem ou necessitam se aprofundar. Paradoxalmente, o PPP da escola Piaget afirma: “a definição desses temas é feita pela escola e seus atores da seguinte forma: Conforme a legislação educacional vigente, de acordo com as necessidades pedagógicas da equipe e temas sugeridos pelos profissionais” (PPP da escola Piaget).

Diante do exposto, cabe ressaltar que as políticas públicas são fundamentais para oportunizar a formação da equipe pedagógica no atendimento aos alunos, seja com dificuldades de aprendizagem ou não, pensando na diversidade dos sujeitos que se constituem professores. No entanto, os relatos apontam que o descaso das formações atinge diretamente os professores quando não oportunizam os conhecimentos necessários que sustentam uma concepção de unidade entre teoria e prática.

Embora o PPP destaque que as formações são concebidas com base no diálogo com os profissionais, em sua maioria, os docentes não apresentam autonomia na escolha dos temas. Importa salientar o papel docente no contexto educativo, o qual se propõe a transformar a realidade vivenciada por centenas de educandos. Freire (2015, p. 12) acrescenta: “é preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”.

Castro *et al.* (2022) ressaltam que “é fato que o aligeiramento da formação em seu conteúdo e tempo, e os movimentos obscuros, porém muito evidentes, em prol da desintelectualização do professor e, conseqüentemente, de toda a população, preocupam aqueles eticamente comprometidos com a educação” (CASTRO *et al.*, 2022, p. 13).

Os processos que correspondem ao fazer pedagógico são de extrema relevância no contexto educativo e fundamentais para ressignificar o modo como são vistas as dificuldades

de aprendizagem. A importância das relações entre equipe pedagógica e aprendentes estão também pontuadas como necessárias ao aprimoramento e entendimento das adversidades impostas pelo não aprender, significando para além da prática educativa a construção de vínculos que buscam o fortalecimento das relações, a empatia às vivências dos educandos e a proposição de metodologias que contemplem de forma efetiva a busca pela superação dos desafios colocados pelas dificuldades no processo de aprender.

Diante da importância de entender o papel de docentes e analistas pedagógicos no contexto das dificuldades de aprendizagem, esta categoria apresentou as concepções das participantes referentes ao fazer pedagógico, sua postura e conduta frente às demandas da prática educativa. Elencou a relevância da relação professor-aluno para a construção de saberes pautados no entendimento das diversidades. Discorreu sobre o diagnóstico inicial como aspecto de compreensão das dificuldades para uma ação mediadora e transformadora e, por fim, ressaltou a formação continuada da equipe pedagógica como aspecto contribuinte à reflexão das práticas que compõem o processo formativo.

Isto posto, passa-se então a discorrer sobre os projetos emergentes para a superação das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, conforme relatos das participantes. Esse tema foi tratado como subcategoria, pois é um desdobramento do fazer pedagógico, relacionado ao processo de formação.

4.2.1 Projetos emergentes como possibilidades de atuação da escola junto aos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem

Nessa subcategoria analisou-se as falas das participantes no grupo focal e nas entrevistas, assim como as considerações no PPP das instituições escolares acerca de projetos pedagógicos emergentes que podem ser realizados na escola visando superar as dificuldades de aprendizagem, o que implica ressignificar o ensino-aprendizagem a partir de uma prática voltada para o atendimento das diversidades existentes no processo educacional.

Os projetos pedagógicos emergentes configuram maneiras diferenciadas de encaminhar o percurso de ensinar e aprender. Na perspectiva das participantes, tais projetos são de extrema necessidade no atendimento aos educandos com dificuldades de aprendizagem.

“A escola precisa de projetos para atender os alunos com DA, mas infelizmente essa parcela dos alunos não tem atendimento condizente com a sua necessidade” (PP1). “Na escola usamos os profissionais eventuais para atendimentos dessas crianças, porém esses profissionais nem sempre estão disponíveis e esse trabalho não tem sequência. Não temos um projeto que

seja voltado apenas para essas crianças” (AV). “Antes, quando eu comecei a trabalhar na prefeitura tínhamos o ADA, que era voltado para esse público, depois o ADA foi extinto e entrou o PIP, que era um projeto muito bom, mas também ficou pouco tempo. Agora não temos nenhum projeto vigente a nível de SME” (PV1).

Sobre os projetos mencionados por PV1, o Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA) foi um projeto instituído no ano de 2006 na rede municipal de educação de Uberlândia, que teve duração até o ano de 2010 com a finalidade de atender educandos com DA. Um dos critérios para atendimento era que o aluno estivesse em defasagem idade/série com três retenções seguidas. No projeto, os professores participantes atenderiam apenas esses educandos com a proposta de construir práticas pedagógicas que considerassem as suas necessidades e contribuíssem para o declínio das queixas de dificuldades.

O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) foi instituído no ano de 2011 em substituição ao projeto ADA pela Lei nº 10.913, de 29 de setembro 2011, que preconizava: “Parágrafo Único. O Projeto de que trata o caput deste artigo consiste no trabalho com alunos que necessitam de uma intervenção pedagógica, ou seja, de um trabalho específico que atenda às suas dificuldades e defasagens de aprendizagens” (LEI 10.913/2011).

As falas das participantes reforçam a importância de projetos que atendam às adversidades ocasionadas pela não aprendizagem, com profissionais que se dediquem ao atendimento individualizado, com propostas pedagógicas diversificadas que atendam às particularidades de cada criança, entendendo seu modo de aprender e que foquem em suas possibilidades para favorecer o pleno desenvolvimento. Embora haja o entendimento de que esses projetos são de extrema relevância para superar as DA, as participantes acreditam que a proposição nas unidades escolares é de responsabilidade da secretaria de educação, não se atentando para a possibilidade de a própria equipe da escola elaborar e desenvolver esses projetos. Como exposto por AP e PP3:

Temos muitos projetos desenvolvidos na escola ao longo do ano. Projetos que visam à construção de valores, princípios éticos e morais, melhoria da leitura, incentivo aos esportes e a cultura, mas nenhum projeto que possa resolver as questões das dificuldades de aprendizagem. Acredito que esses projetos deveriam ser disponibilizados pela prefeitura, assim como tem o AEE, pois os alunos com dificuldades de aprendizagem são esquecidos. (AP).

“(...) Desenvolver pequenos projetos, utilizar material concreto, buscar novas abordagens e o principal: apoio da escola, da SME e da família” (PP3).

Os projetos quando elaborados pela própria instituição consideram de forma mais evidente as necessidades de seus alunos, pois tem o conhecimento da realidade do público atendido e suas carências.

Quando surgem os apontamentos sobre a não existência de propostas que contemplem os educandos com DA, muitas vezes a própria equipe pedagógica se exime dessa responsabilidade, desconsiderando que cabe aos docentes e analistas encontrar meios para lidar com os obstáculos advindos da não aprendizagem. As propostas de projetos emergentes são importantes no sentido de desenvolver atividades diferenciadas que atendam aos educandos em suas particularidades.

De acordo com as participantes da pesquisa, não há possibilidades de superar os desafios das dificuldades de aprendizagem sem um projeto que atenda essas crianças, visto que as rotinas de sala de aula não permitem um trabalho direcionado e individualizado. As instituições escolares possuem autonomia para a proposição de projetos que visem superar as dificuldades existentes em seu contexto, no entanto, os impedimentos administrativos, como servidores disponíveis para executar tal função e a estrutura física interferem na realização destes, como apontado: “(...) só que a escola muitas vezes por falta de profissional não consegue desenvolver um trabalho eficaz com esse aluno fora de sala” (PP1).

Eu acredito que seria necessário um projeto escolar específico, porque às vezes o aluno com dificuldade aprendizagem precisa de um tempo que seja reservado exclusivamente para trabalhar aquela dificuldade (...). Eu acho que nesse momento a escola não está preparada, seja por falta de profissional ou por falta de um projeto que venha atender essa criança. (PV1).

“Eu acredito que a dinâmica da escola às vezes é falha, não tem profissional que possa ajudar essas crianças, falta um projeto específico. A gente não consegue atendê-los se a dinâmica não mudar” (PP4). “Eu entendo que essas crianças precisam de um projeto de ensino diferenciado que as incentive” (PV2).

Contraditoriamente ao exposto, a escola precisa organizar os meios para atender a todos os seus alunos. Não se pode conceber que uma instituição, cuja função social é a formação do aluno, não esteja preparada para atendê-lo de maneira integral e inclusiva. De acordo com Bossa (2000), a aprendizagem tem um sentido único na vida da criança e a escola não pode negar a complexidade do processo de aprender e de suas questões correlatas, seja com a família, com os educadores, com o contexto sociocultural e/ou com as próprias questões internas dos aprendentes. Nesse sentido, ao se propor um projeto que vislumbre a superação dos desafios

educacionais, é primordial que este reconheça a diversidade e singularidade de cada aluno, considerando que o sujeito se encontra impregnado das vivências que cada contexto proporciona, as quais devem ser validadas por serem significativas.

Quando os educandos não são compreendidos em sua individualidade, o processo formativo pode propiciar sofrimento, contribuir para o fracasso e trazer marcas que dificilmente serão superadas ao longo da vida escolar. Bossa (2000) reforça essa constatação quando afirma:

Sabemos que, conscientemente, ninguém sofre porque quer. Sabemos também que o problema de aprendizagem escolar sempre traz sofrimento. Sofrimento este, que muitas vezes é camuflado, através de comportamentos que sugerem desinteresse, desatenção, irresponsabilidade etc. (BOSSA, 2000, p. 13).

A causa do sofrimento de muitas crianças está no fato de se sentirem rotuladas, excluídas e não pertencentes ao processo formativo, conseqüentemente manifestam comportamentos diversos como forma de externalizar os sentimentos que lhes inquietam. Em sua maioria, os educandos não conseguem se expressar por meio de palavras e falas e por isso seu comportamento fala por eles. Dessa maneira, cabe à equipe pedagógica olhar de forma compreensiva para tais ações, buscando ressignificar os processos que os sujeitos vivenciam, através de uma intervenção pautada no respeito e na valorização dos aprendentes. De acordo com as participantes, os próprios educandos têm a percepção de serem rotulados no ambiente escolar, o que pode desencadear comportamentos diversos, desafiadores e/ou apáticos.

Eu acho que tem um pouco da percepção dos alunos, que tem a diferença na questão do aprendizado deles(...). Em outras vezes eles ficam irritados e já não querem mais fazer as atividades. Verbalmente eles ainda não expressaram, não sei se por questão de vergonha, pois eles percebem que estão aquém dos demais e, nós não temos como atendê-los de forma mais individualizada. (PP4).

Se a gente não tem um cuidado na linguagem, na forma e no trato com essa criança, ela vai desde muito cedo percebendo que está sendo abandonada, aí temos duas situações: tem aquela criança que vai demonstrar o desânimo, apatia ou desinteresse. Ela vai se isolando, ela não quer mais participar, não vai se envolver nas situações, ela fica ali do lado e se o professor for deixando a criança por si só, ela também vai abrindo mão, não faz algo, ou faz de qualquer maneira. Também vai ter aquela criança que vai responder com a indisciplina, com rebeldia. É uma forma de reagir, uma forma dela conseguir participar. Se ela não conseguir realizar o que é proposto, então ela vai ter essa postura do mau comportamento. Às vezes vai rabiscar, vai rasgar, não vai querer fazer. Essa postura é preocupante e, à medida que a criança vai avançando, vai para quarto ou quinto ano sem conseguir aprender, sem conseguir avançar, a gente vai provavelmente cair na situação de abandono

escolar e, o mais triste, aquela criança que vai que chegar a concluir, mas que vai sendo empurrada, sem a gente se responsabilizar por essa aprendizagem. (PV1).

As falas das participantes revelam a preocupação com os alunos com DA, os quais são excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Isso posto, torna-se compreensível a necessidade de elaboração de projetos escolares que atendam às demandas desses educandos. Outro fator a se considerar nesse processo é que a equipe pedagógica deve se colocar como parte constituinte das possibilidades dos alunos, pois cabe aos docentes e analistas a mediação para que os educandos não carreguem rótulos ou frustrações ao longo de sua vida acadêmica. A instituição escolar precisa se responsabilizar por criar ações que insiram as crianças e toda sua diversidade no processo educativo, não deixando que fracassem.

Nesse contexto, destaca-se a importância do trabalho com projetos na vertente psicopedagógica que considere a individualidade, a capacidade cognitiva, emocional e social, promovendo a conexão dos saberes, o desenvolvimento significativo a partir de propostas de intervenção elaboradas para cada aprendente e respeito as suas possibilidades.

Isto posto, sobre o trabalho do psicopedagogo escolar, Bossa (2000) afirma:

Os psicopedagogos são, portanto, profissionais preparados para prevenção, o diagnóstico e o tratamento dos problemas de aprendizagem escolar. (...) Na escola, o psicopedagogo institucional vai atuar junto aos professores e outros profissionais para melhoria das condições do processo de ensino-aprendizagem, bem como para a prevenção dos problemas de aprendizagem. Por isso, é importante que a escola tenha um psicopedagogo institucional. (BOSSA, 2000, p. 12-13).

Com base nas contribuições da autora, é pertinente ressaltar a importância do trabalho do psicopedagogo nas escolas. Nesse sentido, a atuação desse profissional no contexto escolar é uma maneira de contribuir com os educandos em seu processo formativo, promovendo novas possibilidades para o aprendizado, assim como pontuado por PP2 e PV3: “Além de atividades e projetos era preciso uma equipe multidisciplinar dentro da escola, visto os inúmeros problemas e transtornos, para auxiliar os professores com esses alunos” (PP2). “Seria interessante a ajuda de um psicopedagogo no ambiente escolar.” (PV3).

Embora esteja claro a importância do psicopedagogo no contexto escolar, a participação desse profissional não está regulamentada nas legislações do município de Uberlândia, dessa forma, não é uma proposta tão facilmente atendida, requer mudanças de postura, estruturais e legais que demandam tempo, estudo e viabilidade. Assim sendo, seria mais prático e tangível a

elaboração de propostas educativas na vertente psicopedagógica, com atividades que resgatem no estudante o prazer pelo aprender, favorecendo o desenvolvimento social, psicomotor, afetivo e cognitivo. Por outro lado, grande parte do corpo docente e das analistas têm formação em psicopedagogia, o que possibilitaria a proposição de práticas nessa vertente.

Como já foi dito, é fundamental e relevante que as instituições escolares possibilitem aos educandos ações que favoreçam a superação dos desafios apresentados no contexto formativo por meio de práticas integradoras e condizentes com a diversidade que existe nesse meio.

Para tanto, a escola tem refletido e buscado desenvolver uma nova estrutura organizacional, com currículos mais flexíveis, metodologias, dinâmicas de atendimento, recursos e parcerias com a comunidade que sejam de fato concernentes à realidade existente e aos princípios de uma educação para todos. (PPP da escola Piaget).

Evidencia-se, a partir do exposto, a importância de pensar a educação para todos os indivíduos. Paradoxalmente, no PPP das escolas não fica claro quais ações têm sido oportunizadas no sentido de favorecer práticas pautadas na formação integral dos educandos, projetos que atendam à diversidade que tanto se apresenta no cotidiano escolar e a valorização dos aprendentes no processo formativo.

Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 148) afirma: “a história mostra que a instituição escolar surge, se firma e universaliza não apenas para ensinar o saber socialmente produzido, mas para socializar as novas gerações, para a sua inserção nos padrões sociais para garantir as ferramentas da cultura”. Coerente ao que o autor preconiza, as instituições escolares necessitam ressignificar os horizontes da aprendizagem e incluir os aprendentes, formando cidadãos autônomos e críticos, que consigam ser produtores do próprio conhecimento.

Dessa maneira, mediante o evidenciado nas interlocuções estabelecidas pelos instrumentos de construção dos dados e considerando a relevância dos projetos pedagógicos emergentes, salienta-se a importância do olhar de professores, analistas pedagógicos, gestores e políticas públicas na formulação de projetos e leis eficientes que contemplem todos os educandos em sua formação integral.

Apresentadas as categorias e subcategoria de análises que foram estabelecidas nesse estudo, coerentes à problematização e objetivos elencados, foi possível inferir que:

- A queixa acerca das dificuldades de aprendizagem é uma problemática muito constante no ambiente escolar que inquieta e incomoda todos os atores envolvidos, tornando-se

uma situação grave quando leva os educandos a se sentirem excluídos, rotulados e abandonados ao longo do processo;

- As concepções que docentes e analistas pedagógicos apresentam sobre os fatores intervenientes das DA estão relacionadas a várias questões que podem ser de ordem subjetiva ou objetiva aos educandos;
- A falta de participação familiar, assim como as condições socioculturais, são fatores que podem contribuir para a ocorrência das DA no decorrer do processo formativo;
- Embora o PPP seja um documento norteador das práticas educativas no contexto escolar, apresenta muitas lacunas no que diz respeito aos educandos com DA;
- A relação entre equipe pedagógica e educandos é fator de extrema relevância na superação das adversidades impostas pela não aprendizagem;
- É necessário conscientizar e capacitar a equipe pedagógica para o entendimento do que leva os aprendentes a desenvolverem dificuldades no aprender, assim como é preciso compreender os educandos sem rotulá-lo ou excluí-los;
- É relevante que a escola seja significativa para os aprendentes, que se sentem pertencentes a determinado contexto a partir do momento que se reconhecem como construtores e produtores das experiências que vivenciam;
- Muitos comportamentos e atitudes que os educandos apresentam no contexto escolar são resultados de sentimentos internalizados, são meios de evidenciar “fraturas”, no sentido psicopedagógico do termo, no processo de construção dos conhecimentos;
- O trabalho psicopedagógico pode ressignificar a práxis educativa e contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem;
- Projetos pedagógicos devem ser pensados para atender aos educandos considerados com dificuldades de aprendizagem, como forma de valorização desses aprendentes e na construção de práticas que ressignifiquem o processo de ensinar e aprender.

Baseando-se nessas considerações, pode-se pensar sobre o despertar de um processo transformador na vida dos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, fazendo com que a escola não seja apenas mais um espaço de convivência, mas que construa aprendizagens significativas, levando a um movimento pedagógico sensível e responsável por mudanças fecundas na realidade educacional.

Por fim, cabe ressaltar que as inferências apresentadas se constituíram da análise dos dados deste estudo, buscando responder aos objetivos elencados e a problematização apresentada. Dessa maneira, foram de extrema relevância para a compreensão dos

desdobramentos da não aprendizagem e seus impactos no contexto escolar. As práticas pedagógicas precisam ser ressignificadas para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva e contemple a todos no processo de escolarização, não deixando que os aprendentes fiquem à margem do seu desenvolvimento e carreguem traumas por toda a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUANDO AS REFLEXÕES RESSIGNIFICAM A REALIDADE

Refletir sobre a aprendizagem e seus desdobramentos dentro das instituições escolares não é uma tarefa fácil, considerando os inúmeros desafios que se apresentam no dia a dia de educandos e profissionais envolvidos nesse percurso. As escolas vêm enfrentando mudanças significativas ao longo dos tempos, sendo imperativo que os processos pedagógicos sejam ressignificados para acompanhar as transformações e estabelecer sentido novo aos sujeitos que os vivenciam. Dessa maneira, discorrer sobre as concepções da equipe pedagógica acerca dos fatores que interferem na aprendizagem e suas dificuldades se apresenta como uma alternativa provocativa de assumir a escola como espaço de formação crítica e autorreflexão de sua função social.

Como foi dito no início deste estudo, o projeto de pesquisa em questão surgiu das experiências vivenciadas pela pesquisadora em sua prática de trabalho, que reconhecendo a relevância do tema apresentado procurou dialogar com as instituições escolares na busca por compreender como as dificuldades de aprendizagem eram entendidas no contexto educacional a partir do olhar de docentes e de analistas pedagógicos, considerando a importância que as concepções desses profissionais apresentam no desenvolvimento de ações pedagógicas e educativas que alcancem todos os educandos em sua pluralidade e também singularidade.

As considerações construídas ao longo das seções da presente pesquisa se articulam à sua problemática que apresentou os seguintes apontamentos: (a) quais as concepções de docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem de alunos do ensino fundamental I e os impactos causados no contexto escolar? (b) como a relação entre a equipe pedagógica e os alunos pode contribuir para a superação dos conflitos e problemáticas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem? (c) como a escola atua junto aos educandos que considera com dificuldades de aprendizagem? Relacionado às questões problematizadoras, o objetivo geral da presente pesquisa consistiu em analisar as concepções de docentes e analistas pedagógicos quanto aos fatores intervenientes nas dificuldades de aprendizagem de alunos do ensino fundamental I e como elas podem influenciar na dinâmica do contexto escolar.

Na busca por encontrar respostas às questões problematizadoras e mais precisamente sobre o processo de aprender, pontuou-se duas categorias que explicam a problematização, as quais foram delineadas com base nos apontamentos das participantes do estudo, que revelaram

suas compreensões sobre como as dificuldades de aprendizagem se constituem no contexto escolar, a relevância da atuação de docentes e analistas pedagógicos na superação dos desafios enfrentados por educandos no processo de aprender e como a oportunização de práticas condizentes à singularidade de cada educando é importante para favorecer o sucesso no desenvolvimento dos aprendentes.

É importante deixar claro que aspectos relevantes tais como os fatores contribuintes para a constituição da aprendizagem e o papel da equipe pedagógica nesse processo foram apontados durante a pesquisa, assim como surgiram novos questionamentos que instigaram a pesquisadora a adaptar o olhar aos processos formativos que os educandos estão sujeitos, visando superar os prejuízos que a não aprendizagem pode ocasionar em sua vida escolar.

Nesse aspecto, pautou-se a pesquisa na vertente psicopedagógica, tecendo contribuições importantes sobre a aprendizagem e seus desdobramentos. Desse modo, compreender os fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem e as concepções da equipe pedagógica a partir do olhar da psicopedagogia é lançar nova perspectiva para ressignificar os processos formativos.

Abordar as concepções da equipe pedagógica frente aos desafios da não aprendizagem significa adentrar a relação que esses profissionais estabelecem com o processo de ensinar e aprender. Significa também inquietar um espaço formativo e vislumbrar perspectivas para lidar com as adversidades em relação às dificuldades que muitos educandos encontram no processo de apropriação do conhecimento.

Reportar-se aos docentes e analistas pedagógicos significa entender como estes se veem como atores essenciais para a superação das dificuldades da aprendizagem. Com quais anseios esses profissionais lidam no dia a dia das instituições escolares e quais são suas inquietações a respeito dessa temática. Busca-se, assim, inquietar e desacomodar docentes e analistas pedagógicos para uma autorreflexão de sua prática, visando à superação de concepções ultrapassadas sobre as dificuldades de aprendizagem, as quais colocam o aprendente como responsável pelo não aprender.

Com base nos apontamentos da equipe pedagógica, revelou-se as concepções acerca da aprendizagem e suas problemáticas. Docentes e analistas pedagógicos encontram muitos desafios no cotidiano escolar, tendo que lidar com vários fatores que intervêm na aprendizagem, situações que revelam a complexidade existente na aquisição do conhecimento por parte dos aprendentes. No decorrer da pesquisa, procurou-se compreender os principais obstáculos

enfrentados pelas instituições escolares e como as propostas de intervenções podem superar as dificuldades de aprendizagem.

Mediante os apontamentos da equipe pedagógica, observou-se que muitos conceitos relacionados aos problemas de aprendizagem ainda não são bem compreendidos e há uma interpretação equivocada que na maioria das vezes coloca as famílias e os aprendentes como responsáveis pela problemática da não aprendizagem. Existe por parte da equipe pedagógica uma culpabilização de fatores externos e internos ao aprendente, contudo, falta autorreflexão da prática docente e dos processos pedagógicos que são desenvolvidos no interior das instituições escolares como elementos para a superação das dificuldades do aprender.

Dialogar e refletir sobre o que foi apontado pelas participantes é uma forma de buscar novos caminhos que conduzam a superação dos desafios presentes no cotidiano escolar em relação ao aprendizado dos alunos. Assim sendo, é possível inferir que as preocupações e inquietações de docentes e analistas residem no fato de que a não aprendizagem acarreta problemas que são de difícil resolução e impactam de maneira sem igual nas rotinas das instituições escolares.

Em face do exposto, alguns aspectos foram elencados na perspectiva de compreender as concepções da equipe pedagógica sobre as dificuldades de aprendizagem e suas implicações no contexto educativo. Em primeiro lugar, ponderar sobre como as dificuldades se constituem no cotidiano escolar e os fatores que intervêm nesse processo é imprescindível para dialogar com a equipe pedagógica. Assim sendo, foi possível inferir que docentes e analistas colocam o foco da aprendizagem no aluno e responsabilizam, principalmente, as famílias pelos fracassos apresentados. A escola encontra dificuldades em mobilizar as famílias para uma participação mais efetiva na vida escolar das crianças, gerando, dessa maneira, um embate na responsabilização pelo fracasso escolar de muitos aprendentes. No entanto, é fundamental que para além da culpabilização a escola proponha formas de engajar as famílias no processo educativo, realizando parcerias e fazendo com que pais e responsáveis se sintam pertencentes ao ambiente escolar e confiem na possibilidade que os educandos apresentam de avançar na aquisição do conhecimento.

As instituições escolares e os profissionais da educação passam por transformações ocasionadas pelo momento histórico, o que significa uma oportunidade de refletir sobre a pertinência dos paradigmas que sustentam a prática pedagógica. É preciso que a escola se ressignifique a fim de possibilitar que todos possam se desenvolver conforme suas especificidades e direitos.

Docentes e analistas pedagógicos colocam a necessidade de intervenções que possibilitem aos alunos com dificuldades de aprendizagem avançar nos aspectos educacionais e se desenvolver de forma integral. Nesse sentido, os programas de intervenção não devem ser pensados apenas a nível de secretarias ou governos, podendo ser gestados pelas instituições escolares, tendo em vista a autonomia que cada escola possui para elaborar e desenvolver os planos de intervenções que atendam aos seus educandos.

Os diálogos tecidos com a equipe pedagógica possibilitaram compreender que a educação se constrói a partir das experiências vivenciadas a cada dia, do reconhecimento dos erros e das muitas tentativas para consertá-los, mediante a reflexão das práticas tantas vezes desafiadoras e paradoxalmente motivadoras.

Considerando as inquietações vivenciadas por docentes e analistas pedagógicos no que se refere aos fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem, é importante a proposição de práticas que sejam relevantes para o atendimento dos educandos no contexto educativo. Dessa forma, foram propostos diálogos com base no desenvolvimento desta pesquisa para que sejam socializados com os demais membros da equipe escolar e juntos possam encontrar formas de atender tais educandos com a criação de grupos de estudos e discussão do tema abordado, com a elaboração de propostas pedagógicas que considerem a singularidade de cada aprendiz e a estruturação de projetos que viabilizem o atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem, buscando, assim, a superação dos desafios apresentados.

Como desdobramento desta pesquisa, fica a perspectiva de continuidade dos diálogos sobre o tema abordado, a proposição de um projeto de intervenção institucional que atenda aos educandos com dificuldades de aprendizagem e que se estabeleça de forma fixa em cada escola campo desta pesquisa, que seja pensado, elaborado e desenvolvido pela equipe pedagógica, a partir das particularidades de cada instituição e de seus aprendentes.

Por fim, tendo em vista a importância do tema do estudo, os fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar e a relevância que a superação de tais dificuldades apresenta na vida dos educandos, retoma-se as inquietações iniciais que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, entendendo que é por meio de reflexões e ações que se pode superar as adversidades apresentadas pela não aprendizagem. Ao adentrar o espaço escolar em busca de respostas aos anseios, não se imaginava como seria complexo, e ao mesmo tempo motivador, construir as interlocuções aqui estabelecidas. Foi relevante compreender que para além do ouvir é preciso escutar os atores envolvidos no processo.

Construir um diálogo seguro e confiante com docentes e analistas pedagógicos acerca dos fatores que intervêm nas dificuldades de aprendizagem dos educandos é possibilitar a estes uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas instituições escolares e mais que isso, ressignificar os processos até então praticados. Os conhecimentos adquiridos com a pesquisa vão para além do término desta, serão fecundos e produtivos ao longo dos anos, pois foram construídos por meio da escuta e olhar atento às vivências experienciadas de cada sujeito que com este estudo contribuiu.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. M. de. **As dificuldades de aprendizagem**: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. 1. ed. São Paulo: Musa, 2004.
- ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ARAÚJO, C. M. de; OLIVEIRA, M. C. S. L. de; ROSSATO, M. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 33, p. 1-7, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33316>
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. 2002. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética do psicopedagogo**. São Paulo: ABPP, 2019. Disponível em: www.abpp.com.br. Acesso em: 23 ago. 2021.
- BARBOSA, L. M. S. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, D. B. **Estratégias para estimular o desenvolvimento cognitivo de alunos com dificuldades em aprendizagem**: material de apoio para professores do ensino fundamental. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- BATEMAN, B. An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. *In*: HELLMUTH, J. (ed.). **Learning disorders**. Seattle: Special Child Publications, 1965. v. 1.
- BEST, J. W. **Como investigar em educacion**. 2. ed. Madrid: Morata, 1972.
- BEZERRA, M. S. **Dificuldade de aprendizagem e subjetividade**: para além das representações hegemônicas do aprender. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

BOSSA, N. A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 2014, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CASTRO, M. C. *et al.* (org.). **Educação, formação de professores e práticas educativas**. 1. ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2022.

CORREIA, L M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 13, n. 2, p. 155-172, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200002>

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, V. Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem aos seus fundamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 329-345, 2011. DOI <https://doi.org/10.5902/1984686X4113>

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagens: fundamentos**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 137-152.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, L. G. Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, n. 77, p. 139-145, 2008.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, M. V. A.; DANTAS, O. M. A. N. A. Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados – observação, questionário e entrevista. *In*: EDUCERE, XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2019, Curitiba. [**Anais ...**] Curitiba: PUC Paraná, 2019. p. 1-16.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2015.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLBERT, C. S. Considerações sobre as atividades profissionais em psicopedagogia na região de Porto Alegre. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 4, n. 8, ago. 1985.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. Belo Horizonte: Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais – Educativa, 1999. Disponível em: <http://www.educativa.org.br/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

GOMÉZ, A. M. S; TERÁN, N. E. **Dificuldades de aprendizagem**. Detecção e estratégias de ajuda. 1. ed. Paraná: Editora Grupo Cultural, 2009.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais com técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>

GRIZ, M. G. S. Olhar e escuta psicopedagógica na clínica. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 8. n. 8, p. 47-62, 2004.

GUEDES, N. C. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815/3933>. Acesso em: 3 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica**: indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica (inse). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

JESUS, S. F. de. **Aprendizagem problemas de escolarização no ensino Médio Técnico Integrado**: uma perspectiva psicopedagógica. 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

KIRK, S. A. **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin, 1962.

KIRK, S. A.; CHALFANT, J. C. **Academic and Developmental Learning Disabilities**. Denver: Love Publishing Company, 1984.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

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

MACHADO, M. L. de A. Desafios iminentes para projeto de formação de profissionais para a educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200009>

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

McWILLIAM, P.; WINTON, P.; CRAIS, E. **Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família**. Porto: Porto Editora, 2003.

MIRANDA M. I.; HATHENHER, M. L.; OLIVEIRA, C. A. S. A avaliação da aprendizagem na perspectiva psicopedagógica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO, 2.; SEMINÁRIO MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO, 1., 2015, Uberlândia. [Anais...] Uberlândia: UFU, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BzphObcMk3NQdUxaazlnNFhybkk/view>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MIRANDA, M. I. (org.). **A produção da pesquisa na psicopedagogia**. Curitiba: CRV, 2019.

MIRANDA, M. I. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização**: contribuições da teoria piagetiana. Araraquara: JM, 2000.

MIRANDA, M. I. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

MIRANDA, M. I. **Psicopedagogia**: trajetórias e perspectivas. Uberlândia: Edufu, 2016. DOI <https://doi.org/10.24824/978854443326.3>

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí. 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo de reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, p. 117-128. 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília, DF: Plano, 2002.

MUNIZ, P. M. S. **A mediação da psicopedagogia institucional na modalidade EJA**. 2015.

NASCIMENTO, F. D. do. **O papel do Psicopedagogo na instituição escolar**. [S. l.: s. n.], 2013. Trabalho apresentado na disciplina de Psicopedagogia, Curso de Psicologia – Faculdade Integrada Aparício Carvalho (FIMCA), 2013. Disponível em: <https://psicod.org/a-mediaco-da-psicopedagogia-institucional-na-modalidade-eja.html>. Acesso em: 10 nov. 2022.

NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR LEARNING DISABILITIES. **Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: position papers and statements**. Austin: PRO-ED, 1994.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, A. C. B.; SANTOS, C. A. B.; FLORÊNCIO, R. R. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica do Centro Universitário do Rio São Francisco**, Paulo Afonso, n. 21, ed. 2019, 2019. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=410>. Acesso em: 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, C. A. S. **A criança diagnosticada com TDAH: e agora professor?** 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

OSTI, A. *et al.* A atuação do Psicopedagogo em Instituições de Ensino: Relato de Experiência. **Revista de Educação**, Londrina. v. 8, n. 8, p. 150-155, 2005.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEREIRA, V. A. *et al.* Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possibilidades e desafios. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 2, n. 2, p. 27-36, 2021.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

PINHEIRO, M. O. (org.). **O diálogo entre a psicopedagogia e os desafios da aprendizagem: identidades, caminhos e abrangências**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N.S.T. A Deficiência Intelectual na Concepção de Educadores da Educação Especial: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 71-86, 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100006>

SANCHÉZ, J. N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica: conceitualização, processo, história, teorias**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, R. A. **O psicopedagogo na instituição escolar: intervenções psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem**. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <http://www.minerva.edu.py/archivo/11/7/ARTIGO%20SIDNEIA%202.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SCUSSIATTO, C. C. **Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SILVA JUNIOR, W. S. da. **Evidências sobre habilidades cognitivas e competências socioemocionais dos alunos em idade escolar: formação, desenvolvimento e o papel da escola no Brasil**. 2017. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibplex, 2010.

SILVA, M. C. da. **Dificuldades de aprendizagem: do histórico ao diagnóstico**. [S. l.], 30 nov. 2006. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=a0408. Acesso em: 6 ago. 2021.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Editora Plano, 2002.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, Unijuí, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

TONINI, A. **Dificuldades de aprendizagem: 4º semestre**. 1. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. **Lei Municipal 10.913 de 29 de setembro de 2011**. Institui o Projeto de Intervenção Pedagógica - PIP nas escolas municipais de ensino fundamental de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia: [s. n.], 2011. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2011/1091/10913/lei-ordinaria-n-10913-2011-institui-o-projeto-de-intervencao-pedagogica-pip-nas-escolas-municipais-de-ensino-fundamental-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 jan. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa SME 001 de 09 de outubro de 2014**. Estabelece critérios para o cumprimento do Módulo II e do dia de Formação Continuada (DFC) dos servidores ocupantes dos cargos de professor e especialista de educação [...] Uberlândia: SME, 2014. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

VISCA, J. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DOCENTES)

- 01)** O que significa para você o termo “dificuldade de aprendizagem”?
- 02)** Que fatores levam a acreditar que determinados estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem?
- 03)** Quais as principais queixas dos estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre o processo de escolarização?
- 04)** Qual o papel do(a) professor(a) na superação das dificuldades de aprendizagem?
- 05)** Você se sente preparada para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem? Por quê?
- 06)** Você considera que as dificuldades de aprendizagem influenciam nas dinâmicas do processo educativo da escola? De que maneira?
- 07)** Que tipo de intervenção, seja da parte dos professores, da escola ou da SME, você considera importante no trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem que possam minimizar ou sanar esses problemas nos anos iniciais do ensino fundamental?
- 08)** Você percebe, nas rotinas da sala de aula e da escola, que educandos com DA se sentem rotulados, excluídos ou indiferentes ao processo de escolarização?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ANALISTAS
PEDAGÓGICOS)**

- 01)** O que significa para você o termo “dificuldade de aprendizagem”?
- 02)** Qual o papel do analista pedagógico perante alunos com dificuldades de aprendizagem?
- 03)** Para você, quais são os possíveis fatores intervenientes para o agravamento das dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental?
- 04)** Você se sente preparada para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem? Por quê?
- 05)** Você considera que estudantes com dificuldades de aprendizagem influenciam nas dinâmicas do processo educativo da escola? De que maneira?
- 06)** Elenque os principais desafios enfrentados no contexto escolar quando existem educandos com dificuldades de aprendizagem.
- 07)** Quais ações a escola oportuniza para atender aos educandos com DA além da sala de aula? Existem projetos que atendam essa demanda de alunos?
- 08)** Como é relação de aprendentes com DA e analistas pedagógicos no contexto escolar?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL (DOCENTES E ANALISTAS PEDAGÓGICOS)

- 01)** Como a equipe pedagógica, professores e analistas identificam os estudantes com possíveis DA?
- 02)** Estudantes com DA manifestam algum tipo de comportamento específico em relação ao processo de ensino/aprendizagem? Exemplifique.
- 03)** Esses estudantes conseguem construir conhecimentos acerca dos diversos campos do saber propostos no currículo? Elenque quais são eles.
- 04)** Como é a relação/interação com a aprendizagem dos estudantes com supostas DA em sala de aula e no contexto escolar como um todo?
- 05)** Como ressignificar as concepções educativas existentes acerca dos educandos considerados com dificuldades de aprendizagem?
- 06)** Estudantes que apresentam algum tipo de DA possuem atendimento individualizado ou acompanhamento de outros profissionais no contexto escolar? Cite como a escola se organiza para atender esses educandos.
- 07)** Existem avaliações adaptadas aos educandos com supostas DA considerando suas capacidades, ou as avaliações são as mesmas aplicadas aos outros estudantes? Em turmas com educandos com DA como são realizadas essas avaliações?
- 08)** Em sua opinião, quais os principais fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar?
- 09)** Elenque os principais problemas do contexto escolar ocasionados pelas dificuldades de aprendizagem.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os Fatores Intervenientes das Dificuldades de Aprendizagem e seus impactos no contexto escolar na perspectiva de professores e analistas pedagógicos dos anos iniciais do município de Uberlândia

Pesquisador: Maria Irene Miranda

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52311421.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.141.896

Apresentação do Projeto:

O estudo intitulado “Os fatores intervenientes das dificuldades de aprendizagem e seus impactos no contexto escolar na perspectiva de professores e analistas pedagógicos dos anos iniciais do município de Uberlândia”, tem por objetivo analisar os principais fatores que influenciam no processo de aprendizagem de educandos dos anos iniciais de escolas da idade de Uberlândia, bem como as percepções da equipe pedagógica que trabalha diretamente nesse contexto. Para tal, foi proposto que professores e analistas pedagógicos participassem da pesquisa em questão contribuindo com suas experiências e práticas pedagógicas no sentido de elucidar a problematização proposta. Assim sendo, para a construção de dados da pesquisa foram escolhidos dois instrumentos de coleta de dados que serão aplicados aos sujeitos participantes, são eles: entrevista semiestruturada e grupo focal, além da análise documental que permitirá compreender os reflexos da não aprendizagem no cotidiano das instituições escolares do município de Uberlândia.

Questões problematizadoras:

- Quais são os fatores intervenientes nas dificuldades de aprendizagem de alunos dos anos iniciais e como eles impactam no processo de ensino e aprendizagem?
- Como a escola tem atuado junto aos educandos que considera com dificuldades

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.141.896

Hipótese:

Os fatores mediadores das dificuldades de aprendizagem influenciam na apropriação do conhecimento por parte dos aprendentes e interferem nas dinâmicas dos processos de ensinar e aprender

Critério de Inclusão:

Foram escolhidos sujeitos que trabalham diretamente com aprendentes com supostas dificuldades de aprendizagem no âmbito das instituições escolares, sendo 01 analista pedagógico e 05 professoras dos anos iniciais da escola municipal Ladário Teixeira e 01 analista pedagógico e 05 professoras dos anos iniciais da escola municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio.

Critério de Exclusão:

Os participantes da pesquisa, 02 analistas pedagógicos e 10 professores, das instituições Ladário Teixeira e Professora Cecy Cardoso Porfírio, tem a liberdade de recusar o convite para a participação desse estudo, bem como retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Coerente a problematização, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os fatores intervenientes nas dificuldades de aprendizagem de alunos dos anos iniciais e como elas podem influenciar na dinâmica do contexto escolar.

Objetivo Secundário:

A partir do objetivo geral, foram delineados os objetivos específicos que buscam compreender:

- de que forma os alunos considerados com dificuldades de aprendizagem interferem na dinâmica do contexto educativo;
- que tipo de atuação a escola oportuniza para superar os desafios que são impostos mediante as supostas dificuldades de aprendizagem;
- como as interações entre professor e aluno podem contribuir para a superação dos desafios

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.141.896

apresentados no processo educativo;

- como os educandos considerados com dificuldade de aprendizagem são percebidos no contexto das instituições escolares;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, sabe-se que existe o risco de identificação dos participantes, do seu local de trabalho, bem como pode haver ainda o entendimento distorcido de falas ou colocações dos mesmos durante a construção dos dados. Para evitar que isso ocorra serão utilizados mais de um instrumento de coleta de dados e feita a triangulação dos mesmos de forma fidedigna. Quanto ao pesquisador, o mesmo se compromete a manter a neutralidade e a devida objetividade conforme o rigor científico exigido em uma pesquisa. Por fim, para assegurar que os riscos mencionados não ocorram os participantes serão mencionados nas transcrições das entrevistas por nomes fictícios e siglas.

Benefícios:

O desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir para reflexões acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem no contexto escolar, levando em consideração que o ato de aprender está além dos muros da escola e deve ser analisado em sua totalidade. Além disso, o presente estudo analisará como a equipe pedagógica compreende o processo da não aprendizagem e suas influências na dinâmica escolar podendo refletir acerca dos desafios a serem superados para ressignificar o ato de ensinar e aprender.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Respostas das pendências apontadas no parecer nº5.043.700 de 18 de Outubro de 2021:

1) Incluir no critério de Inclusão e exclusão: A seleção das duas instituições de ensino (conforme a sua explicitação na folha de autorização) e seu universo de 2 analistas pedagógicos e 10 professores como consta no Projeto detalhado ao descrever a população estudada e o tamanho da amostra.

RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.141.896

Conforme orientação foram acrescentados nos critérios de inclusão e exclusão do projeto detalhado e da plataforma Brasil o número de participantes e o nome das instituições de ensino que farão parte da pesquisa. Foram inseridas as seguintes

Informações:

Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa:

Inclusão: foram escolhidos sujeitos que trabalham diretamente com aprendentes com supostas dificuldades de aprendizagem no âmbito das instituições escolares, sendo 01 analista pedagógico e 05 professoras dos anos iniciais da escola municipal Ladário Teixeira e 01 analista pedagógico e 05 professoras dos anos iniciais da escola municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio.

Exclusão: Os participantes da pesquisa, 02 analistas pedagógicos e 10 professores, das instituições Ladário Teixeira e Professora Cecy Cardoso Porfírio, tem a liberdade de recusar o convite para a participação desse estudo, bem como retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

ANÁLISE DO CEP/UFU: Pendência atendida.

2) Incluir no formulário da Plataforma Brasil todos os objetivos secundários já apresentados no Projeto detalhado.

RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:

Foi alterado na plataforma Brasil as pendências relativas aos objetivos secundários em conformidade com o projeto detalhado. A informação na plataforma Brasil ficou da seguinte maneira:

A partir do objetivo geral, foram delimitados os objetivos específicos que buscam compreender:

- de que forma os alunos considerados com dificuldades de aprendizagem interferem na dinâmica do contexto educativo;
- que tipo de atuação a escola oportuniza para superar os desafios que são impostos mediante as

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.141.896

supostas dificuldades de aprendizagem;

- como as interações entre professor e aluno podem contribuir para a superação dos desafios apresentados no processo educativo;
- como os educandos considerados com dificuldade de aprendizagem são percebidos no contexto das instituições escolares;

ANÁLISE DO CEP/UFU: Pendência atendida.

3) No TCLE:

RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:

O termo TCLE foi alterado de acordo com as orientações proposta pelo Comitê de Ética, sendo o mesmo anexado novamente na plataforma Brasil constando todas as informações modificadas grifadas em amarelo. As modificações realizadas no TCLE são as seguintes:

a) Considerar o modelo de TCLE que está no site <http://www.comissoes.propp.ufu.br/node/123>, uma vez que algumas informações obrigatórias não constam no documento apresentado pela equipe, dentre eles que a guarda dos dados será por no mínimo 5 anos;

RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:

O pesquisador deverá atender as orientações da Resolução 510/16 (Capítulo VI, Art.28; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

b) adequar o número de perguntas do roteiro (15) para entrevista semiestruturada ao tempo (30 min)estipulado de entrevista;

RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:

Adequação estabelecida no termo TCLE. Para a entrevista semiestruturada os analistas pedagógicos responderão a um roteiro com 09 perguntas e, as professoras a um roteiro de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.141.896

entrevistas com 14 perguntas, os quais dispensarão um tempo aproximando de 30 minutos e no grupo focal será desenvolvido um guia de discussão com 12 questões para os dois grupos participantes com aproximadamente 90 minutos de duração.

c) adequar o número das questões do roteiro apresentado em apêndice igual ao do TCLE.

RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:

O número de questões foi adequado no TCLE de acordo com a orientação do comitê de ética.

ANÁLISE DO CEP/UFU: Pendências atendidas.

4) O CEP/UFU solicita a inserção da técnica de abordagem aos participantes.

RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:

A inserção da técnica de abordagem da pesquisa foi inserida no TCLE e consta do projeto detalhado, no tópico “desenho do projeto”

ANÁLISE DO CEP/UFU: Pendência atendida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos foram corrigidos e se adequaram às solicitações feitas pelo CEP/UFU

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: JANEIRO/2022*.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.141.896

* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.141.896

parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1825666.pdf	02/11/2021 11:06:20		Aceito
Outros	ADEQUACOESDASPENDENCIASPARAENVIOAOCOMITEDEETICA.pdf	02/11/2021 11:05:48	Maria Irene Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDOcorrigido.pdf	02/11/2021 11:04:41	Maria Irene Miranda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMESTRADOPARASUBMISSAOAOCEPadequado.pdf	02/11/2021 11:04:08	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	TERMODAEQUIPEEXECUTORACorrigido.pdf	18/10/2021 16:07:38	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	ENDERECOSDELATTESMARIARENEGRAZIELA.pdf	27/09/2021 12:49:21	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	ROTEIRODEDISCUSSAOGRUPOFOCAL.pdf	27/09/2021 12:47:36	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	AUTORIZACAOCEMEPE.pdf	27/09/2021 12:46:54	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTAANALISTASCORRIGIDO.pdf	27/09/2021 12:44:00	Maria Irene Miranda	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.141.896

Outros	ROTEIRODEENTREVISTAPROFESSORASCORRIGIDO.pdf	27/09/2021 12:43:21	Maria Irene Miranda	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocomitedeetica.pdf	27/09/2021 12:41:29	Maria Irene Miranda	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 02 de Dezembro de 2021

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br