



Universidade  
Estadual de Londrina

---

CAMILA DA SILVA

**SIGNIFICAÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM  
NAS SALAS DE APOIO:  
A CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

---

LONDRINA  
2009

CAMILA DA SILVA

**SIGNIFICAÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM  
NAS SALAS DE APOIO:  
A CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Pedagogia da Universidade  
Estadual de Londrina.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Francismara Neves  
de Oliveira.

LONDRINA  
2009

CAMILA DA SILVA

**SIGNIFICAÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS  
SALAS DE APOIO:  
A CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Pedagogia da Universidade  
Estadual de Londrina.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Francismara Neves  
de Oliveira.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francismara Neves de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Luciane G. B. Bianchini  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula M. Z. Alliprandini  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Adriana C. D. Locatelli  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, aos meus pais pelo incentivo, irmãos, amigos e à professora Francismara Neves de Oliveira pela orientação e pelo carinho. Companheiros de todos os momentos, que me proporcionaram esta oportunidade.

## **AGRADECIMENTOS**

A professora Francismara Neves de Oliveira, orientadora deste trabalho, pela paciência, dedicação e disposição demonstrada durante todo o processo de construção deste trabalho de conclusão de curso.

Aos meus pais, Enilton Pereira da Silva e Maria Aparecida da Silva, aos meus irmãos , Everton da Silva e Karina da Silva, pelo carinho e compreensão que tiveram durante os momentos mais difíceis da produção do trabalho.

As amigas Andréa, Angélica e Cristiane Maria pelas diversas discussões que tivemos durante as elaborações de trabalhos do curso, as quais contribuíram para meu aprendizado, a divisão das angústias durante todo o curso e as palavras de incentivo.

E a todos os professores e amigos da turma 1000, pois juntos dividimos estes anos de aprendizado.

SILVA, Camila da. **Significações de dificuldades de aprendizagem nas Salas de apoio:** a construção da resiliência no espaço escolar. 2009. 83 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar as significações de alunos e professores sobre dificuldades de aprendizagem nas salas de apoio. Objetivou refletir sobre esse espaço como possível à construção da resiliência no ambiente escolar. O estudo se desenvolveu em uma escola estadual do município de Londrina-PR que atua de acordo com os parâmetros do programa para o trabalho com dificuldades de aprendizagem, coordenado pelo Núcleo Regional de Educação nas escolas estaduais. Participaram deste estudo 14 alunos, 2 professoras e 1 membro da coordenação do Núcleo de Educação. Os procedimentos éticos de pesquisa foram seguidos. Escolhemos a abordagem qualitativa na modalidade de estudo descritivo como tipo de pesquisa. Como problema norteador do estudo nos guiamos pela seguinte questão: “Quais as significações de dificuldade de aprendizagem para alunos e professores que participam da sala de apoio à aprendizagem?” Como instrumentos para a coleta de dados nos apropriamos do registro de observações no diário de campo, entrevistas e documentos normativos. Os resultados de nosso estudo apontaram discrepância entre a proposição do projeto e sua realização. Isto pôde ser observado tanto no que concerne à capacitação, seleção e acompanhamento do professor designado à sala de apoio, quanto em relação às significações de dificuldade de aprendizagem indicadas nas falas dos entrevistados e a ação pedagógica observada no trabalho realizado. Evidenciaram ainda culpabilização do aluno e sua família pelo não aprender. Essas significações foram obtidas tanto no discurso dos professores quanto dos alunos. Nossos dados apontaram a necessidade de transformar esse espaço de atuação pedagógica - sala de apoio à aprendizagem - em espaço de reflexão e apropriação da dimensão pedagógica.

**Palavras-chave:** Sala de Apoio à Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Resiliência.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPITULO 1 - UMA REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA EM ESCOLARES .....</b>	<b>10</b>
1.1 A CONCEPÇÃO BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	10
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO TERMO RESILIÊNCIA: ASPECTOS GERAIS .....	16
1.3 UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENDER A RESILIÊNCIA POR MEIO DA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	20
1.4 RESILIÊNCIA NA ESCOLA .....	22
<b>CAPITULO 2 - SALA DE APOIO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>32</b>
2.1 COMPREENSÕES MAIS FREQUENTES NAS PESQUISAS .....	32
2.1.1 Fatores Individuais e Familiares na Explicação de Dificuldades de Aprendizagem .....	35
2.1.2 Características Intrínsecas Apontadas nos Estudos sobre Dificuldades de Aprendizagem .....	39
2.1.3 Professores: Questões Pedagógicas e Escolares como Fatores Considerados Determinantes para as Dificuldades de Aprendizagem nas Pesquisas .....	40
2.1.4 Estudos que Consideram as Interações entre Características Intrínsecas e Extrínsecas no Entendimento das Dificuldades de Aprendizagem .....	41
2.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIZADORES DO PROGRAMA – SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM EM LONDRINA – PR .....	43
<b>CAPITULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>46</b>
3.1 MODALIDADE DE PESQUISA .....	46
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA SALA DE APOIO APRENDIZAGEM .....	46
3.2.1 Caracterização do Ambiente de coleta de dados .....	47

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	48
<b>CAPITULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>50</b>
4.1 EIXO DE ANÁLISE - CONCEPÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM INFERIDA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM.....	50
4.2 EIXO DE ANÁLISE – SELEÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA SALA DE APOIO.....	52
4.3 EIXO DE ANÁLISE - AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELAS ESCOLAS PARA ENCAMINHAMENTO DOS ALUNOS PARA A SALA DE APOIO. ....	53
4.4 EIXO DE ANÁLISE - DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO NA SALA DE APOIO .....	56
4.5 EIXO DE ANÁLISE - SIGNIFICAÇÃO ATRIBUÍDA SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, PELA COORDENAÇÃO DO PROGRAMA, PROFESSORAS E ALUNOS.....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>75</b>
ANEXO A – INSTRUÇÃO Nº 022/2008 - SUED/SEED .....	76
ANEXO B – RESOLUÇÃO Nº 371/2008 .....	81
ANEXO C – ARTIGO 24 DA RESOLUÇÃO Nº 175/2008 .....	82
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA SALA DE APOIO.....	83



## INTRODUÇÃO

As pesquisas atuais sobre Desenvolvimento Humano têm apresentado diferentes temáticas relacionadas aos processos de escolarização e que, portanto, tornam-se necessárias às discussões envolvidas na formação de professores. Como aluna de Pedagogia, ao produzir o trabalho de conclusão do curso, a temática das dificuldades de aprendizagem oferece uma problematização, pois apresenta-se ainda como um campo a ser explorado. Nesse contexto interessou-me considerar como tem sido tratada essa questão, do ponto de vista oficial, no espaço legitimado para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem, conhecido como Sala de Apoio à Aprendizagem.

O referencial teórico escolhido para olharmos a questão foi o modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1980), pois oferece em suas discussões a possibilidade de compreender o Desenvolvimento humano como multicausal, contextual e abrangente (DESSEN et al., 2005). Tal compreensão nos trouxe a condição de análise das dificuldades de aprendizagem como processos articulados a diferentes dimensões. Nessa linha de análise, deparamo-nos com os estudos sobre a resiliência como necessária à superação de dificuldades ao longo dos processos de desenvolvimento humano. Relacionamos então a construção da resiliência à superação das dificuldades de aprendizagem em escolares. Procuramos observar se isto é favorecido nas salas de apoio à aprendizagem e refletir sobre esse espaço de atuação pedagógica.

O percurso dessa reflexão que fizemos encontra-se descrito nos capítulos que apresentamos a seguir:

O primeiro capítulo apresenta a compreensão do desenvolvimento humano no entendimento da construção de resiliência em escolares, pautada no modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1980). Durante a discussão abordamos a evolução do conceito de resiliência e a caracterização do termo na psicologia e as definições do mesmo para alguns autores.

O segundo capítulo descreve as compreensões mais frequentes sobre dificuldades de aprendizagem, e aponta para a centralização no aluno. Apresenta uma análise dos documentos normatizadores do programa sala de apoio à

aprendizagem, que atua diretamente na superação das dificuldades no processo de escolarização.

O terceiro capítulo descreve os aspectos metodológicos de presente estudo descritivo de abordagem qualitativa. Apresenta procedimentos utilizados na pesquisa empírica que realizamos na sala de apoio, de uma unidade escolar em Londrina – PR, a caracterização dos sujeitos participantes desta pesquisa e do espaço físico onde o estudo ocorreu.

O quarto capítulo analisa os dados da pesquisa através de cinco eixos: 1- concepção de dificuldades de aprendizagem inferida por meio dos documentos normativos da sala de apoio à aprendizagem; 2- seleção dos professores que atuam na sala de apoio; 3- avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem e procedimentos adotados pelas escolas para encaminhamento dos alunos para a sala de apoio; 4- desenvolvimento do trabalho na sala de apoio, incluindo as estratégias de ensino neste espaço; 5- significação atribuída sobre dificuldades de aprendizagem, pela coordenação do programa, professoras e alunos.

## **CAPÍTULO 1**

### **UMA REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA EM ESCOLARES**

#### **1.1 A CONCEPÇÃO BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

O paradigma teórico que norteou nossa compreensão nesta pesquisa foi o Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1980), que adotamos como referencial porque se apresenta como uma possibilidade atual nas pesquisas sobre desenvolvimento humano, bem como aponta para a necessidade de análises abrangentes e contextuais sobre qualquer processo de escolarização.

Nas perspectivas atuais do desenvolvimento humano se destaca a compreensão de um sistema composto por diferentes níveis de interação, na construção do indivíduo. Dentre as variadas formas de entender o desenvolvimento humano se destaca a perspectiva teórica de Urie Bronfenbrenner (1980) que recentemente vem ganhando espaço nas discussões sobre os processos de desenvolvimento humano (DESSEN et al., 2005).

Cecconello e Koller (2003, p. 6) discorrem sobre esse modelo teórico:

O modelo bioecológico, através de sua proposta de interação dos seus principais componentes, constitui um referencial teórico adequado para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento no contexto, pois permite incluir vários níveis de análise, possibilitando examinar a influência do ambiente para o desenvolvimento das pessoas. Neste sentido, Bronfenbrenner e Evans (2000) lançam um desafio científico para ser realizado no século XXI: desenvolver delineamentos de pesquisa apropriados para investigar os efeitos do caos atualmente vivenciado pelas sociedades e identificar fatores que possam minimizar os seus efeitos.

O Modelo Bioecológico privilegia a compreensão do ser humano de maneira ampla e sistemática, assim o indivíduo passa a ser compreendido como uma pessoa em interação com o seu sistema ecológico (PALUDO; KOLLER, 2005).

O enfoque desta abordagem do desenvolvimento humano ressalta a importância da interação do indivíduo com o contexto social, através de vínculos

com pessoas presentes no seu ambiente e as influências que sofre por acontecimentos ocorridos em contextos próximos ao que se encontra. Neste modelo, foi inserida a noção de que o ambiente necessita ser avaliado conforme ele é compreendido pelo sujeito e não conforme ele existe na realidade. Esse olhar é interessante, pois permite compreender as significações dadas pelo indivíduo ao que está direta ou indiretamente envolvido em seus processos de desenvolvimento.

A bidirecionalidade é outro constructo do desenvolvimento considerado central na abordagem ecológica. Este aspecto trata da interdependência e a influência mútua entre o indivíduo e seu ambiente, permitindo o entendimento das consequências e dos organismos que agem de forma sistemática sobre os processos evolutivos. Esta influência mútua que ocorre entre o indivíduo e o seu espaço acontece nos relacionamentos interpessoais e na troca permanente entre os contextos de desenvolvimento (DESSEN et al., 2005).

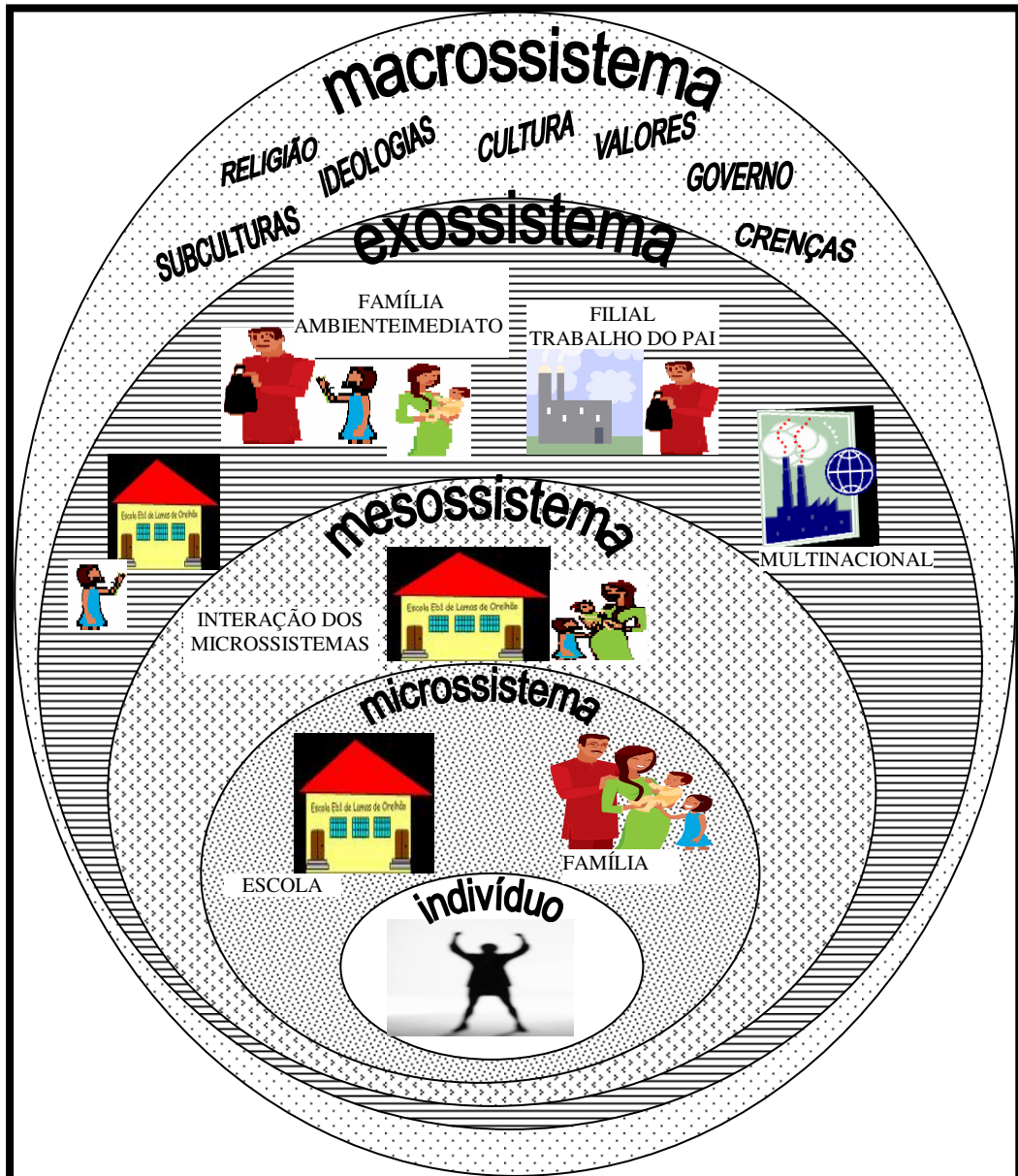
Segundo Bronfenbrenner (1977), os estudos anteriores estabeleciam apenas uma noção unidirecional, ou seja, mão única em um relacionamento - apenas um indivíduo era considerado exercedor de influência sobre o outro. Um exemplo deste enfoque são as pesquisas realizadas sobre a interação mãe-filho que focavam os resultados da atividade materna influentes no desenvolvimento do filho, porém não analisavam os efeitos que a atividade do filho exercia sobre a mãe (apud DESSEN et al., 2005).

As pesquisas do modelo ecológico afirmam a necessidade de considerar a bidirecionalidade nos estudos que envolvem a troca ocorrida reciprocamente entre o sujeito A e o sujeito B, pois em uma relação, os dois sujeitos devem ser considerados exercedores de influências sobre o outro. Desta forma, conseguiremos compreender a dinâmica do processo de desenvolvimento do ser humano (DESSEN et al., 2005).

O contexto ecológico permite identificar e avaliar aspectos evolutivos relacionados ao contexto que é formado por um conjunto de sistemas interdependentes, composto por diversos níveis (desde o ambiente próximo denominado “micro”, que são os ambientes em que o ser humano está inserido e participa diretamente, como o núcleo familiar, até o sistema mais afastado chamado de “macro”, que são os sistemas interligados). Neles, prevalece a inter-relação e a influência bidirecional inter e intra-ambientes. Bronfenbrenner analisa ainda o

processo, o tempo e as características da pessoa como importantes aspectos de seu desenvolvimento evolutivo.<sup>1</sup>

Segundo Bronfenbrenner (1986 apud DESSEN et al., 2005, p. 79), “o conjunto de sistemas do ambiente ecológico é visto como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, em que uma está contida na seguinte”.



Fonte: Baseado no modelo de Krebs (1995, p. 45).

<sup>1</sup> De acordo com Bronfenbrenner (1980 apud DESSEN et al., 2005), processo: é uma forma particular de interação entre o organismo e o ambiente, denominada processo proximal. Tempo: tange não somente às características da pessoa, mas também à passagem de tempo no ambiente e na sociedade em geral. Abarcou dois sentidos para o tempo: microgenético e à passagem do tempo histórico. Destacou três níveis de tempo: micro, meso e macro. Características da pessoa: passou a retratar não somente as características idiossincrásicas, mas também como são instigadas pelo desenvolvimento, na subjetividade.

O microsistema é composto por modelos de atividades, papéis e relacionamentos interpessoais vivenciados pelos sujeitos em um determinado ambiente. Estes, através de características físicas, sociais e simbólicas, estimulam ou inibem as relações interpessoais. Conforme Bronfenbrenner (1979/1996), o ambiente denominado microsistema é definido como um: “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento nos ambientes que ela frequenta e estabelece relações face a face” (apud PALUDO; KOLLER, 2005, p. 9).

Neste espaço do microsistema acontecem as atividades molares que são constituídas por ações consecutivas, conhecidas e identificadas como expressivas e propositadas pelas pessoas envolvidas no ambiente. Estas são desenvolvidas por êxito próprio e possuem influência imediata no processo evolutivo do indivíduo, uma vez que elas conglomeram condições e características do contexto que provocam, estimulam e modificam esse processo. Dessen et al. (2005, p.79) citam como exemplo de uma atividade molar:

A participação ativa do aluno na aula, realizando as tarefas cotidianas na escola e em casa, contribui para que o aluno perceba a importância do ensino para sua vida presente e futura; por sua vez os pais investem com base na expectativa de crescimento e sucesso na vida futura do filho.

Neste exemplo da autora, podemos destacar três dimensões relacionadas às atividades molares, que são vinculadas à subjetividade do indivíduo. A primeira dimensão é denominada Perspectiva Temporal. O aluno entende a atividade como um componente do tempo presente ou amplia a sua concepção para o futuro, “fazer a tarefa para ganhar nota ou para compreender melhor o conteúdo e conseguir passar no vestibular e fazer uma faculdade quando chegar a hora”. A segunda dimensão seria Estrutura do Objetivo, o objetivo da atividade é considerado como exclusivo e direto ou pode ser entendido por fases a serem alcançadas. A última dimensão nomeada Extensão das Atividades, significa que os sujeitos, os eventos e os elementos, que são citados ou lembrados em uma determinada situação e ocasião, não estão presentes no ambiente. “Como as músicas infantis que a mãe canta para o filho na hora de dormir”.

Os papéis simbolizam um grupo de expectativas, atividades e atitudes aguardadas socialmente a respeito da atuação do ser humano no seu ambiente de

relacionamentos. Estes papéis são identificados e incentivados dentro da sociedade culturalmente, pertencendo às expectativas e conteúdos das atividades dos sujeitos e de suas relações presentes nos intercâmbios. As relações interpessoais acontecem sempre que um indivíduo observa o que o outro está fazendo ou quando participa junto de atividades em um determinado ambiente. Por exemplo, na escola as crianças brincam juntas de bola na hora do recreio e na sala fazem trabalhos em grupos, em casa observam os pais fazendo os trabalhos domésticos. Como as atividades dos indivíduos implicam em interações é preciso compreender outro conceito nesta perspectiva teórica: o mesossistema.

O mesossistema envolve as relações estabelecidas entre dois ou mais conjuntos de microsistemas, ou seja, abrange as inter-relações dos ambientes que o ser humano em desenvolvimento está introduzido e compartilha de maneira ativa.

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), “mesossistema consiste no conjunto de microsistemas que uma pessoa frequenta e nas inter-relações estabelecidas” (apud PALUDO; KOLLER, 2005, p.10). Este se amplia sempre que o sujeito passa a transitar ou frequentar novos espaços e assumir diversos papéis. Bronfenbrenner (1979/1996) sugere quatro tipos de interligações entre os conjuntos dos microsistemas.

Na primeira interligação chamada de Participação em Múltiplos Ambientes, o sujeito participa ativamente de dois ambientes distintos, exemplo: o ser humano na família e na faculdade. Este acaba participando e instituindo uma rede de relações diretas entre vários contextos desenvolvendo vínculo primário. Este é notado quando um indivíduo em desenvolvimento é incluído em mais de um espaço onde mantém relações face a face. Já os vínculos suplementares são compreendidos com a participação de outros sujeitos no ambiente, um aluno frequentando a casa do outro aluno da faculdade, tendo um envolvimento com a família em ambos os casos.

Na Ligação Indireta o sujeito não participa ativa e diretamente em mais de um ambiente, mas a inter-relação entre estes ambientes é sustentada pela presença de um terceiro sujeito, que funciona como uma conexão intermediária entre os participantes dos dois espaços. Um exemplo citado por Dessen et al. (2005, p. 80) relacionado a esta ligação é o: “caso da professora que continua tomando conhecimento do sucesso do aluno pelo irmão que estuda na mesma escola ou porque participa do mesmo grupo de ginástica da mãe do menino”.

A terceira interligação trata da Comunicação entre ambientes e acontece quando um recado é transmitido de um ambiente a outro, com a intenção de trocar conhecimentos entre os dois espaços, com diversas possibilidades de ocorrer: por via direta, como comunicados face a face, telefônicos ou impressos ou indiretamente, mediante os sujeitos do espaço. As autoras (DESSEN et al, 2005, p. 80) fazem uma referência à interligação com o exemplo, “da professora que envia um bilhete para os pais comparecerem a escola a fim de tratarem de assuntos relativos ao desempenho escolar do filho”.

O Conhecimento Interambiente é a quarta interligação proposta pelo autor. Esta se constitui por meio de informações, experiências, percepções e expectativas que existem em um espaço em relação ao outro, originadas de fontes distintas de transmissões. Por exemplo, a professora do ensino médio relata aos alunos sua experiência no ambiente da universidade e suas expectativas em torno da turma sobre seus aproveitamentos e rendimentos neste espaço acadêmico.

Outro tipo de sistema, denominado exossistema, é formado por um ou mais ambientes em que as pessoas nunca compartilham, mas que podem suceder acontecimentos conjunturais que comprometem o ambiente no qual elas se encontram (ambiente imediato). Exemplo, o pai trabalha na filial de uma empresa. A empresa recebe ordem da matriz de que a partir daquela data este empregado iria fazer viagens constantes. Isto influencia a vida desta família, pois fica cada vez mais rara a presença do pai nas reuniões escolares do filho, e pode vir a prejudicar o relacionamento dos dois em casa. O pai fica assim “impedido” de ajudar o filho, pois acaba não tendo informações sobre as atividades que o filho deve desenvolver em casa com a ajuda dele, nem de seus gostos pessoais e suas necessidades de atenção e afeto. A relação entre esses sistemas origina o macrossistema.

Conforme Assis, Pesce e Avanci (2006, p.19), “estes sistemas interconectados são referidos como macrossistemas que vão definir as propriedades dos contextos sociais mais amplos para o desenvolvimento do humano”. Estas interconexões dos sistemas têm um impacto sobre o crescimento psicológico. De acordo com Bronfenbrenner (1996) a interação dos sujeitos nestes contextos “possibilita descobertas, sustentações ou alterações de suas propriedades pessoais” (apud ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p. 20).

Bronfenbrenner (1979/1996 apud PALUDO; KOLLER, 2005, p. 14) compreende o “macrossistema composto pelo padrão global de ideologias, crenças,



valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento”.

Assim, ao nos apropriarmos dos processos de desenvolvimento dos sujeitos, seja no âmbito da pesquisa acadêmica, ou no contexto pedagógico em que ações educativas são discutidas e efetivadas, o foco deve estar nas interações entre os processos e as implicações resultantes do impacto dessas interações na vida dos indivíduos. É com esta compreensão que a temática da resiliência e das dificuldades de aprendizagem nos parecem possíveis de serem articuladas. No caso da discussão sobre resiliência, ressaltamos que para compreender essa capacidade de superação e de construção de possibilidades de enfrentamento é preciso reconhecer o sujeito integrado e articulado nos diferentes “sistemas” que compõem o seu processo de desenvolvimento. Em nosso entender tanto a produção das vulnerabilidades quanto seu enfrentamento e superação ocorrem inter-sistemas. Por essa razão a compreensão contextual do desenvolvimento humano nos permite essa relação.

## 1.2 CARACTERIZAÇÃO DO TERMO RESILIÊNCIA: ASPECTOS GERAIS

O conceito de resiliência aplicado às Ciências Sociais e Humanas ainda é pouco conhecido no Brasil. Quando utilizamos o termo em conversas cotidianas precisamos fazer explicações sobre seu significado, pois a aplicação, discussão e referências por enquanto estão restritas às pesquisas acadêmicas e algumas produções de trabalhos recentes. A temática da resiliência ainda é mais nova nas pesquisas da área de humanas. No continente europeu, nos Estados Unidos e Canadá, o conceito de resiliência aplicado fora da área da física e da engenharia já vem sendo expandido inclusive para além do contexto escolar, sendo utilizado coloquialmente, seja no dia a dia das pessoas em suas rodas de conversas informais ou para explicar, mencionar e direcionar programas políticos de ação social e educacional, surgindo desta forma um número considerável de estudos e pesquisas que incluem o termo.

Durante muito tempo, a noção de resiliência vem sendo utilizada na área da física e da engenharia. Tavares (2002, p. 14) comenta que no dicionário de língua

portuguesa Novo Aurélio de Ferreira (1999), esse conceito se aplica à Física e é definido como “uma propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causada numa deformação elástica”. Já o dicionário de língua inglesa Longman Dictionary of Contemporary (1995) apresenta dois significados para o termo, sendo o primeiro: “habilidade de voltar rapidamente para seu usual estado de saúde ou de espírito depois de passar por doenças, dificuldades etc. resiliência de caráter”. A segunda denominação afirma que resiliência “é a habilidade de uma substância retornar à sua forma original quando a pressão é removida: flexibilidade”.

Os dois dicionários possuem definições parecidas, embora a segunda definição que apresentamos ofereça uma compreensão mais ampla. A definição de resiliência oriunda na física e engenharia é empregada na área da psicologia, de forma análoga, pois os fenômenos humanos são considerados variáveis, múltiplos em termos de fatores que os constituem e mais complexos. Não tem como comparar resiliência de materiais com a do processo psicológico, apenas é possível por analogia remeter a idéia de flexibilidade do ser humano, nas adversidades às quais é submetido.

A resiliência passou a ser foco de estudos no âmbito psicológico a partir dos empenhos para compreender os motivos e a evolução da psicopatologia. Conforme Melillo e Ojeda (2005, p. 23):

Esses estudos demonstraram que existia um grupo de crianças que não desenvolvia problemas psicológicos ou de adaptação social, apesar das predições dos pesquisadores (Masten, 1999 e 2001; Grotberg, 1999<sup>a</sup>). O primeiro passo foi assumir que estas crianças adaptavam positivamente porque eram “invulneráveis” (Koupernik, A., em Rutter, 1991), ou seja, podiam “resistir” ao estresse e à adversidade.

A definição do termo sofreu modificações no decorrer do tempo. Ele já foi compreendido como sinônimo de invulnerabilidade, como a capacidade individual do sujeito de adaptação bem-sucedida em um ambiente “desajustado” e como qualidades elásticas e flexíveis do indivíduo diante de situações adversas (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Segundo alguns autores como Zimmerman e Arunkumar (1994) os termos resiliência e invulnerabilidade não são equivalentes, pois o primeiro termo refere-se

a “habilidade de superar adversidade” e o segundo é a capacidade do indivíduo de sair de uma crise ileso (apud Tavares, 2002, p.17). Masten e Gamerzy (1985) corroboram este conceito ao afirmar que: “é equivocado utilizar o conceito de invulnerabilidade para definir resiliência, porque denota uma ideia de resistência absoluta a qualquer adversidade e, no entanto, esta não é a realidade” e conforme, Werner e Smith (1992) “a Resiliência é definida como a habilidade do indivíduo de superar as adversidades” (apud PALUDO; KOLLER, 2005, p. 2).

O conceito de resiliência na área de ciências sociais e humanas define o termo como uma competência que os seres humanos possuem ou desenvolvem para encarar dificuldades ou superar traumas vivenciados cotidianamente.

Melillo e Ojeda (2005, p.14) definem resiliência como: “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”. Um sujeito resiliente uma vez que passe por um trauma que lhe acarrete muito sofrimento, recorre tanto aos seus recursos internos quanto aos externos para superar a dor.

Alguns autores definem resiliência fazendo referência aos processos através dos quais os indivíduos enfrentam e a superam crises e adversidades (GARCIA; YUNES, 2006 apud YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007; MASTEN, 2001 apud BIANCHINI; DELL’AGLIO, 2006; MASTEN, 2001 apud YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007; MORAIS; KOLLER, 2004 apud BIANCHINI; DELL’AGLIO, 2006; WALSH, 1998 apud REGALLA; GUILHERME; SERRA-PINHEIRO, 2007; WALSH, 1998 apud YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007; WALSH, 1996, 2003, 2005 apud YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007; YUNES; SZYMANSKI, 2001 apud PINHEIRO, 2004; YUNES; SZYMANSKI, 2001 apud YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007; YUNES, 2003, 2006a, 2006b apud YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007; POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; MORAES; RABINOVICH, 1996 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; WERNER; SMITH, 1992 apud PALUDO; KOLLER, 2005; MELILLO; OJEDA, 2005) entre outros.

Moraes e Rabinovich (apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004, p. 4) consideram a resiliência como: “uma combinação de fatores que auxiliam os indivíduos a enfrentarem e superarem problemas e adversidades na vida”.

Determinados autores apontam que a resiliência se expressa a partir da presença de fatores de risco. Segundo eles a resiliência não existirá sem estes fatores de risco, individuais ou ambientais. Estes fatores de risco aumentam a

possibilidade de que ocorra um resultado indesejável no desenvolvimento do indivíduo (COWAN; COWAN; SCHULZ, 1996 apud PALUDO; KOLLER, 2005; TAVARES, 2001apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; PEREIRA, 2001apud BIANCHINI; DELL'AGLIO, 2006; RUTTER, 1996 apud CECCONELLO; KOLLER, 2000; RUTTER, 1987, 1993, 1996 apud PALUDO; KOLLER, 2005; CECCONELLO, 2003 apud PALUDO; KOLLER, 2005; HUTZ; KOLLER; BANDEIRA, 1996 apud PALUDO; KOLLER, 2005; LUTHAR, 1991apud PALUDO; KOLLER, 2005; YUNES, 2001apud PALUDO; KOLLER, 2005; ANTONI; KOLLER, 2000 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; CECCONELLO, 1999 apud CECCONELLO; KOLLER, 2000; GARMEZY, 1991, 1993 apud PESCE et al., 2004; GARMEZY, 1996 apud CECCONELLO; KOLLER, 2000; POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; HAWLEY; DEHANN, 1996 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; PESCE et al., 2004 apud BIANCHINI; DELL'AGLIO, 2006; HAGGERTY et al., 2000 apud SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005) entre outros.

Segundo Antoni e Koller (2000 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004, p. 5):

Se, diante de eventos de risco, um indivíduo desencadeia uma doença, pode ser identificado como vulnerável, porém se consegue dominar a situação através de um comportamento adaptativo positivo, é resiliente.

O conceito de risco era considerado como um fator de predisposição a resultados negativos, conseqüentemente, a simples apresentação de um fator de risco já era suficiente para se preverem conseqüências indesejáveis. Porém, no decorrer dos anos o fator de risco sofreu algumas mudanças em sua conceituação mais dinâmica, passou a ser aceito como uma variável vinculada diretamente ao efeito provocado. Desta forma, pode-se assegurar que uma determinada variável provoca resultados diferentes para o mesmo sujeito em momentos diversos do seu desenvolvimento ou, ainda, pode ocasionar determinados resultados a um sujeito e não a outro (COWAN et al., 1996 apud PALUDO; KOLLER, 2005).

Na presença de um fator de risco, surge a ação dos fatores protetivos. Estes fatores de proteção têm o papel de auxiliar o indivíduo a interagir com os fatores de risco diminuindo, desta forma, a probabilidade de um resultado negativo acontecer. Também pode reduzir sua incidência e gravidade, conseguindo bons resultados, e,

consequentemente, desenvolver o processo de resiliência (COWAN et al., 1996 apud PALUDO; KOLLER, 2005). Portanto, a resiliência está ligada aos fatores de proteção que prenunciam consequências positivas no indivíduo em situação de risco (MASTEN; COASTWORTH, 1995 apud SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005).

Segundo Garmezy e Masten (1994 apud CECCONELLO; KOLLER, 2000), os fatores de proteção são identificados em três grupos: o primeiro grupo identifica as características individuais, tais como auto-estima, inteligência, capacidade para resolver problemas e competência social. O segundo grupo identifica o apoio afetivo transmitido pelas pessoas da família, através de um vínculo positivo com os cuidadores e o terceiro grupo o apoio social externo, provido por outras pessoas significativas, presentes em locais como a escola, a igreja e os grupos de ajuda.

Reunindo as pesquisas que tratam da resiliência, percebe-se uma forte ênfase aos fatores de risco do ambiente e as possibilidades de superação que o indivíduo apresenta.

A preocupação atual nas discussões sobre o tema é que considerando as novas perspectivas sobre desenvolvimento humano nada é tão determinante nem pode atuar isoladamente. É preciso evitar a polarização - fatores de risco no meio e a superação no indivíduo - ou vice-versa. Se compreendermos como contextuais os processos de desenvolvimento, não há como prescindir de ter como ponto de partida, a análise de uma interação entre elementos que produzem vulnerabilidades e as possibilidades de atuação para a construção da resiliência, ambos contextualmente articulados.

### 1.3 UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENDER A RESILIÊNCIA POR MEIO DA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Em nosso estudo partindo da perspectiva teórica que elegemos buscamos processos evolutivos envolvidos na resiliência. Considerando que no modelo ecológico o desenvolvimento humano implica em um envolvimento dinâmico de influência mútua entre o homem e o ambiente, os aspectos do meio são considerados para a compreensão das ações adaptativas do sujeito no cotidiano. Entre estes, encontram-se os fatores de risco e de proteção relacionados com os

acontecimentos da vida, recursos, disposições ou demandas que podem levá-los a desencadear patologias ou proteger o sujeito dos acontecimentos estressantes (CECCONELLO; KOLLER, 2000).

Nessa definição, muitos sujeitos nascem, crescem, interagem e se desenvolvem em ambientes e circunstâncias que constituem ameaças à sua saúde psicológica. Ao enfrentarem situações de *estresse* e risco em sua rotina diária, estes indivíduos podem apresentar distúrbios emocionais e problemas de conduta, que os tornam vulneráveis. Porém, observa-se que nem todos os sujeitos que se deparam com as mesmas situações de risco apresentam problemas. Pelo contrário, alguns deles têm a capacidade de adaptar-se e superar essas situações, evidenciando, entre outras habilidades, competência social (CECCONELLO, 1999 apud CECCONELLO; KOLLER, 2000).

As interações do indivíduo nos diferentes microssistemas, as influências que recebe do mesossistema e do exossistema, ao mesmo tempo podem ser produtoras tanto de resiliência quanto de vulnerabilidades. E mais ainda das duas dimensões em diferentes situações. Por isto o dinamismo, não é polarizado ou positivo ou negativo. Ocorrem simultaneamente na constituição humana.

Nos ambientes externos aos indivíduos como, por exemplo, família, comunidade, cultura, escola e grupos de amigos acontece a interação entre os fatores de risco e os de proteção. É a partir desta interação nestes contextos ambientais que a pessoa tem a possibilidade de interpretar e superar os desafios, dificuldades e adversidades e construir significações acerca dos eventos que vivencia.

A partir do modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1980) podemos inferir que o caráter construtivo da resiliência, não nasce com o indivíduo nem é uma obtenção exclusiva de fora para dentro, mas sim um procedimento de interação entre o sujeito e o meio em que ele está inserido, o qual o capacita e o fortalece à superação e enfrentamento das adversidades sucedidas em sua vida.

Lindström (2001 apud ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p. 20) afirma que:

Esse processo de combinação entre os atributos da criança ou do adolescente e de seu ambiente familiar, social e cultural resulta da interação entre aspectos individuais, do contexto social, da potencialidade dos acontecimentos no decorrer da vida e dos chamados fatores de proteção.

É inegável que alguns ambientes possuem fatores que facilitam a vulnerabilidade do indivíduo, prevalecendo os aspectos negativos, faltando suportes sociais nestes meios, causando uma fragilidade nas tendências individuais. Porém, quando os aspectos individuais e sociais interatuam proativamente funcionam como mecanismos de proteção. Estes mecanismos conglomeram tanto os recursos familiares e sociais que estão disponíveis para os sujeitos, quanto as forças internas que eles têm para lidar com as adversidades (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Um indivíduo tende a apresentar mais resiliência quando consegue desenvolver mais fatores de proteção. A resiliência e a vulnerabilidade são resultados da interação do “eu” e o “outro” com os diversos processos de risco e de proteção que interatuam nos ambientes específicos de cada ser humano (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Tendo em vista que o presente estudo refletiu sobre a construção da resiliência em alunos ditos com dificuldade de aprendizagem nas salas de apoio à aprendizagem é possível relacionarmos diferentes contextos presentes na constituição do sujeito, a resiliência e as vulnerabilidades como elementos de um mesmo processo e o aprender e o não aprender como articulados em uma construção. Apresentamos a seguir a reflexão que fizemos sobre as possíveis ligações entre a resiliência e as dificuldades de aprendizagem.

#### 1. 4 RESILIÊNCIA NA ESCOLA

No contexto escolar nos deparamos com um número expressivo de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. A literatura especializada aponta várias denominações e classificações para o não aprender: problemas de aprendizagem escolar, distúrbios de aprendizagem escolar, problemas específicos da aprendizagem escolar, déficit de atenção, distúrbios de leitura, distúrbios de escrita, dislexia, distúrbios de conduta e outros. Por esta razão, não podemos

ignorar as complexidades deste fenômeno. O que podemos perceber é que a instituição escolar, familiar e a própria ciência não têm ainda encontrado soluções para este fenômeno. Precisamos buscar soluções para que a escola seja eficiente e consiga atingir seus objetivos promovendo o conhecimento. Desta forma, pode superar as dificuldades cruciais e recorrentes do sistema educacional, tais como a evasão escolar, aumento do número de alunos avaliados como tendo dificuldades de aprendizagem, formação precária para aqueles alunos que conseguem terminar o ensino fundamental (BOSSA, 2002).

Deste modo, é de fundamental importância o estudo dessa temática tendo em vista a necessidade de uma intervenção eficaz nas dificuldades de aprendizagem pertencentes ao âmbito pedagógico no processo de escolarização. Portanto, a escola deve constituir-se em espaço de reflexão e de atuação que venha diminuir o índice de alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, mas principalmente deve restabelecer as condições de aprendizagem no ambiente escolar.

Fernandez (1990 apud FUNAYAMA, 2000, p. 81) corrobora esta ideia ao afirmar que:

As causas externas ligadas a uma ação educativa inadequada favoreceriam problemas reativos de aprendizagem, enquanto fatores internos relacionados à história pessoal da criança favoreceriam os problemas de aprendizagem como sintomas de inibição que restringem as potencialidades cognitivas, caracterizando um aprisionamento da inteligência e a perda do desejo de aprender, o que levaria ao fracasso escolar.

Alguns alunos no processo de aprendizagem demonstram de fato dificuldades escolares, sociais e familiares que não podem ser desconsideradas, porém há uma grande parcela de alunos que são encaminhados aos diferentes espaços de intervenção nas dificuldades de aprendizagem, sem, contudo apresentarem dificuldades específicas de aprendizagem e que por outras inadequações escolares, são incluídos no conjunto de alunos com dificuldades de aprendizagem. Alguns desses alunos têm contextos de vida adversos, outros não.

Aliando as dificuldades de aprendizagem aos contextos de vida, adversos ou favoráveis ao bom desenvolvimento, alguns estudos se dedicam a mapear características dos sujeitos neles inseridos, para a superação das adversidades.



Nestas situações de superação das dificuldades nas quais o indivíduo se mostra vencedor, surge o conceito de resiliência (LARANJEIRA, 2007). A resiliência seria a condição de transformação da força entre as vulnerabilidades e a resiliência dos sujeitos. Dito de outro modo, o que ocorre é que os pontos frágeis do indivíduo apresentam mais força em seus processos de desenvolvimento do que os seus pontos fortes, capazes de promover superação e enfrentamento. Inverter a intensidade dessa força é entendido como promover resiliência.

Neste sentido, a escola não pode prescindir dessa discussão, pois se constitui um espaço em que os pontos vulneráveis e os pontos resilientes se manifestam quando o sujeito do processo de aprendizagem está em atividade.

Bossa (2002) alerta para o fato de que a escola se descuida de sua responsabilidade sobre as oportunidades que deve oferecer aos alunos e muitas vezes se torna um espaço de fracasso e de formação precária, impossibilitando aos alunos que compreendam melhor o mundo em que vivem.

A dificuldade de aprendizagem evidenciada pelos alunos, em nosso entender, não pode ser localizada apenas em quem a manifesta, porque este processo é complexo. A família, o sistema educacional, o professor, as políticas públicas, as condições intra-individuais e extra-individuais constituem um sistema que atua no processo de aprendizagem. Tudo isso deve ser analisado na compreensão da dificuldade e indicar caminhos sobre como podemos intervir. Devemos considerar o meio no qual o aluno interage, pois o desenvolvimento do sujeito depende das interações. A literatura especializada que discute a resiliência e os processos de escolarização, enfatizam alguns aspectos enquanto outros são negligenciados: a produção multicausal do fracasso escolar, interações entre diferentes fatores político-pedagógicos, a ausência da dimensão pedagógica no trato das dificuldades de aprendizagem, a segregação e culpabilização ora do aluno, ora do professor, ora da família, isoladamente, entre outros: Passamos a apontar as principais relações presentes na literatura que trata do tema.

O grupo de pesquisas coordenado por Melillo e Ojeda (2005) aponta a relação professor-aluno, ambiente e interações escolares na promoção da resiliência. A ação para o desenvolvimento de sujeitos resilientes será enfatizada por meio de estímulos recreativos e educativos, fundamentados em brincadeiras e com ênfase nas atividades de desenvolvimento de sua faixa etária, as quais promovam em cada sujeito a capacidade lúdica e a criatividade, a demonstração espontânea de

sentimentos e emoções, o fortalecimento de sua auto-estima e de condutas autônomas.

Assim, do ponto de vista destes pesquisadores o conjunto de características vulneráveis, ou ambiente escolar desfavorável, é aquele que reúne várias lacunas ou inaptações. No conjunto de lacunas encontram-se reunidos: professor que não procura saber da história escolar de seus alunos, espaços desfavoráveis à aprendizagem de qualidade, metodologias não adequadas, estratégias pouco diferenciadas. O professor não se percebe como um provável produtor da dificuldade do seu educando, e ainda o responsabiliza pelo problema. Partindo desta ideia, o espaço educativo deve promover condições para que o educando se desenvolva, onde as influências internas e externas se modifiquem em aspectos positivos, de modo que o indivíduo aprenda a superar suas dificuldades. Este processo no qual o sujeito supera seus problemas de aprendizagem escolar, seria a construção da resiliência escolar, de acordo com essa linha de estudos.

Ainda tomando por base as discussões de Melillo e Ojeda (2005), a instituição escolar deve proporcionar um ambiente em que o educador e o educando convivam, conversem e se divirtam juntos, permitindo o surgimento de vínculos positivos entre eles. Segundo Ravazolla (apud MELILLO; OJEDA, 2005, p. 88) “a proposta da resiliência consiste em focar e enfatizar os recursos de pessoas e grupos sociais para seguir adiante.”

Uma escola que possui uma política que equilibra o afeto e a exigência, demonstrando que confia na aprendizagem de seu aluno e localiza o professor no papel de ajudante neste processo, enfim, aquela que destaca que o educador é alguém com quem a criança pode contar, proporcionando ao aluno a auto confiança - “sou capaz”, “tenho alguém que me ajuda” e “posso aprender”. Portanto, o elemento afetivo no trabalho com o aluno é parte fundamental da exigência, porque recorre à alegria de um amor estimulante (MELILLO; OJEDA, 2005).

Quando o professor demonstra afetividade, compromisso e dedicação ele acaba proporcionando o estímulo que seus alunos precisavam para desenvolverem suas habilidades e potencialidades. Portanto, a implantação do conceito de resiliência no contexto educacional segundo essa perspectiva, enriquece o enfoque pedagógico (MELILLO; OJEDA, 2005).

O professor e os outros funcionários da escola devem preservar o vínculo positivo com cada aluno, para que ele saiba que tem pessoas dentro da instituição

que lhe querem bem e o respeitam como ser humano, mas nem por isto deixam de impor regras e limites necessários. Deste contato maior que os profissionais da escola possuem com os alunos, eles conseguem identificar e ajudar estes educandos que passam por dificuldades, evitando que sofram consequências trazidas pelos problemas. (MELILLO; OJEDA, 2005).

As pesquisas do referido grupo (MELILLO; OJEDA, 2005), referência internacional nesta discussão, cita a família como outro contexto importante para o desenvolvimento da resiliência no indivíduo, a partir de exercícios de flexibilidade nas relações entre os membros, cuidado e preservação, que solicitam capacidades como a estabilidade e a firmeza. Nos momentos de crise, tem-se a necessidade de demonstrar atitudes e capacidades ligadas à função de sustentar os vínculos.

Estamatti (apud MELILLO; OJEDA, 2005) relata uma experiência realizada em um hospital visando à promoção da resiliência em uma comunidade que apresentava fatores de risco. Por meio de um trabalho coletivo possibilitando atividades em diferentes áreas (cultural, esportiva, etc.) para lutar pela saúde e bem-estar desta comunidade, as estratégias utilizadas serviram para fortalecer a auto-estima, a criatividade, o humor, a solidariedade, a independência, a identidade comunitária, a moralidade. Portanto, o trabalho coletivo dos membros de uma sociedade permite a construção de fatores protetivos para os sujeitos e conseqüentemente ajudam na promoção da resiliência dos indivíduos.

Tavares (2002) aponta outra questão a ser considerada na discussão sobre a resiliência na escola.

No ambiente próximo denominado microssistema, estão localizados o lar e a escola, que parecem ser as duas áreas mais elevadas para oportunizar fatores promotores de resiliência, pois se trata de um domínio das relações interpessoais mais próximas. Logo, devemos conceber estes locais como promotores de resiliência nas crianças, o que aumenta a probabilidade de serem bem sucedidas e perceberem que o sucesso é devido às suas habilidades e esforços. Estes espaços devem mostrar ao sujeito que os erros e fracassos são aceitos, como também esperados, servindo como aprendizado para experiências futuras. As intervenções devem apoiar-se no conhecimento do temperamento do indivíduo, de seus interesses, de suas forças, habilidades e vulnerabilidades. Quando não há esta preocupação nas intervenções, com certeza elas serão menos eficazes e também acabarão perdendo o sentido da proposta.

A promoção de seres humanos resilientes permite que enfrentem e superem as dificuldades surgidas cotidianamente, neutralizando os efeitos negativos que estas causariam no indivíduo, tornando-os menos vulneráveis (GROTBERG, 1995 apud TAVARES, 2002).

Segundo Tavares (2002), o contexto educacional devido às modificações da nossa realidade social deve proporcionar a seus alunos um desenvolvimento nos mecanismos físicos, psíquicos, biológicos, sociais, éticos e religiosos que os tornem mais resilientes para que se percebam autores eficientes nas transformações da sociedade em que vivem.

De acordo com os autores (TAVARES, 2002, p. 48), os Sistemas de Educação necessitam rever os métodos que utilizam para o processo de ensino-aprendizagem, seus conteúdos, os recursos, repensar as atividades e o envolvimento dos indivíduos, como também a ação nos contextos educativos e como elas são reproduzidas. É necessário provocar a reflexão. Deste modo, os procedimentos de ensino-aprendizagem devem, com o auxílio de estratégias, desenvolver nos alunos e professores a competência de se fascinarem diante da possibilidade de discutirem este processo fenomenal que é o aprender. Para estes autores, esta sim deveria ser a estratégia para desenvolver e sustentar as competências cognitivas, atitudinais e de comunicação e estimular processos de aprendizagem nos alunos.

Pela falta de formação efetiva, os docentes e até mesmo as instituições educacionais, quando se deparam com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos não sabem como intervir para promoverem a superação destes problemas. Desta forma, as instituições resumem a intervenção ao encaminhamento de seus alunos para as salas de reforço, aulas particulares, contraturno (alunos de 1º ao 5º ano) e salas de apoio (alunos de 6º ano). Não estamos afirmando que estes espaços não proporcionam aprendizagem, mas sim que sua estruturação e organização devem ser pensadas no sentido de garantir a construção da resiliência por parte do aluno que dele participa, dos professores e demais profissionais que nele atuam e as famílias as quais convivem esses alunos construtores de conhecimento.

Estes espaços compreendem todos os ambientes educativos e suas prováveis relações formadas que afetam ou interferem no desenvolvimento do indivíduo como: família e escola, família e aluno, professor e aluno etc.

Assis, Pesce e Avanci (2006), por sua vez, apontam outro fator a ser considerado na promoção de resiliência. Segundo eles, existem algumas pessoas que podem se tornar tutores de resiliência.

Estes autores (ASSIS, PESCE; AVANCI, 2006) deram ênfase à promoção da resiliência no contexto escolar e familiar, destacando as metodologias educativas e de convivência que facilitam ou tornam os sujeitos mais resistentes e maduros para superar as dificuldades ocorridas cotidianamente.

Os ambientes escolares destinados à promoção de alunos resilientes, devem utilizar suas intervenções para localizar e estimular a auto-estima nas crianças, criando um espaço que aumente a probabilidade de que um sujeito seja bem-sucedido e entenda que o resultado do sucesso é amplamente destinado a suas habilidades e seus esforços. Ao mesmo tempo esse espaço deve oportunizar aos alunos a compreensão de que o erro e o fracasso não são apenas admissíveis, mas também esperados, como parte do processo de conhecer algo novo e construir relações novas.

O professor pode proporcionar tanto a motivação do seu aluno para aprender e ter resultados positivos no meio acadêmico quanto sua autonomia, a partir de manifestações através de gestos que demonstrem acreditar no potencial deste aluno.

De acordo com essa proposta, a conduta da escola deve revelar estímulos e cuidados e deve ser seguida pela família para que a auto-estima e o senso de competência social dos indivíduos seja mantido, ou possa ser recuperado. A família é relevante para a promoção da resiliência de seus membros, através de suporte e de cuidados.

Os fatores individuais, familiares e de suporte (rede de apoio familiar e sistema de serviços sociais) favorecem a resiliência, pois ajudam a melhorar a auto-estima e a auto-eficácia. Porém, certos fatores de proteção quando encontram-se no indivíduo em porções excessivas, podem ter efeito negativo, ou seja, de risco. Um sujeito com muita auto-estima pode ser rotulado como arrogante, prejudicando sua adaptação no meio social (WITBOURNE; FONAGY, 2001 apud LARANJEIRA, 2007).

Para alguns autores, os fatores de proteção são características individuais. Estes indivíduos apresentam habilidades para solucionar problemas, competência social, eficácia, bom relacionamento com pares e adultos, capacidades cognitivas e

humor (Witbourne, 2001 apud Laranjeira, 2007; Garmezy, 1991 apud Pesce et al., 2004; Garmezy e Masten, 1994 apud Cecconello e Koller; 2000; Haggerty et al., 2000 apud Sapienza e Pedromônico, 2005, entre outros).

Outro grupo de estudiosos da temática, analisados em nossa pesquisa, enfatiza a família na construção da resiliência. Autores desta linha abordam que a família é a primeira, a principal ou a mais importante influência na saúde e bem-estar do sujeito. Sendo as relações dos pais e dos filhos complexas é indispensáveis o provimento, por parte destes responsáveis, de um espaço incentivador, seguro, afetivo, onde o sujeito possa se desenvolver (PINHEIRO, 2004; ANTONI; KOLLER; 2000 apud PINHEIRO, 2004; YUNES, 2003; RUTTER, 1985 apud YUNES, 2003; WENER; SMITH, 1992, 1998 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; LORDELO; CARVALHO, 1999 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; FERREIRA; METTEL, 1999 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; BOLSONI, 2001 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; BARNARD, 1994 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007; WALSH, 2005 apud YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007; GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992 apud YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007; SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; MORRISON et al., 2002 apud SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; MASTEN; COASTWORTH, 1995 apud SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; PAPILA; OLSD, 2000 apud SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; REGALLA; GUILHERME; SERRA-PINHEIRO, 2007; GARMEZY; MASTEN, 1994 apud CECCONELLO; KOLLER, 2000) entre outros.

Outro aspecto relacionado à resiliência e família é a parceria e o relacionamento entre irmãos, o qual pode ajudar a proporcionar no indivíduo em sua fase adulta, uma habilidade para enfrentar adversidades. Na atividade de cuidar de seus irmãos mais novos, a criança pode se desenvolver socialmente, autonomamente e cognitivamente. A criança cuidada provavelmente terá uma visão da realidade e da sociedade. O sujeito que tem irmãos demonstra um maior desenvolvimento nas áreas emocional e social, sugerem os estudos de (HAWLEY; DEHANN, 1996 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004).

Outros estudos encontrados no levantamento bibliográfico que realizamos, enfatizam a rede de apoio social, constituída por abrigos, professores, monitores, vizinhos, terapeutas, líderes religiosos, amigos, escola, igreja, e outros espaços, recursos ou profissionais da sociedade, podem proporcionar uma potencialização

nas habilidades e talentos do indivíduo. Este apoio social serve como suporte para o sujeito no enfrentamento das situações de risco, visto que a rede de apoio é um dos principais fatores de proteção e conseqüentemente colaboram para o processo da construção da resiliência (BRITO, 1999 apud PALUDO; KOLLER, 2005; GAMERZY; MASTEN, 1994 apud PALUDO; KOLLER, 2005; PESCE et al., 2004; POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004).

A escola nessa discussão é um ambiente importante para o desenvolvimento humano, pois pode servir como fonte de apoio, ao oferecerem espaços favoráveis, acolhedores e estruturados. Colabora para o desenvolvimento de habilidades, da auto-estima e da competência social. Deste modo a escola pode ajudar na redução de comportamentos de risco e ser exercedora de um fator de proteção e conseqüentemente contribuir para a promoção da resiliência (BRIDGES; INSABELLA, 1998 apud PALUDO; KOLLER, 2005; GARMEZY, 1991 apud PESCE et al.; 2004; GARMEZY; MASTEN, 1994 apud CECCONELLO; KOLLER, 2000 HUTZ et. al., 1996 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; LUTHAR, 1991 apud PESCE et al., 2004; MASTEN; COASTWORTH, 1995 apud SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; MORRISON, 2002; apud SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; PALUDO; KOLLER, 2005; PAPILA; OLSO, 2000; apud SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; PEDRO-CARROL; COWEN, 1985 apud POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004) entre outros.

Collen (1987 apud PINHEIRO, 2004, p. 14) corrobora estes autores ao relatar sua história:

No início até me beliscava, não acreditava que estava tudo mudando mesmo. Comecei a me dar valor, a me descobrir. De todas as instituições por onde passei, a Escola Oficina foi a única que me ajudou a me descobrir. Sou muito grato, não tanto à Escola, mais ao grupo de professores que trabalham lá.

Nossa compreensão quanto à escola como espaço para a promoção da resiliência, acata o que apontaram algumas destas pesquisas sobre a construção da auto-estima e das competências sociais, mas alertamos para a necessidade de pensarmos para além do binômio: fatores de risco x fatores de proteção e superarmos a visão de que se localizam no sujeito as possibilidades de construção da resiliência. Em outras palavras queremos dizer que as vulnerabilidades não são apenas do sujeito, assim como as ferramentas de construção da resiliência também

não estão nele contidas. Desse modo, a escola como espaço de construção ativa por parte de quem aprende, em especial em seus aspectos pedagógicos, não pode ser ignorada na promoção da resiliência. Se admitimos que a escola pode oportunizar, desencadear a superação de vulnerabilidades próprias ao não aprender e que essas vulnerabilidades não são apenas do sujeito, mas de todo o contexto no qual as aprendizagens ocorrem, é possível compreendermos que a escola nem é redentora porque atua nos fatores de risco, nem é impotente porque a produção do fracasso do processo de escolarização é do aluno e de sua família, no caso pouco resilientes. Posto isto que contextualiza e convoca à construção da resiliência no espaço escolar, passamos a considerar a sala de apoio à aprendizagem e as significações conferidas ao não aprender, neste espaço de atuação e as possibilidades de construção da resiliência nesse contexto.



## **CAPÍTULO 2**

### **SALA DE APOIO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste capítulo, em um primeiro momento procuramos apresentar uma revisão dos estudos mais recentes (aproximadamente de 1990 até 2008) sobre dificuldade de aprendizagem, procurando evidenciar o aspecto enfatizado nestas pesquisas. Na segunda parte deste capítulo apresentamos uma discussão sobre o programa sala de apoio à aprendizagem, destinado ao trabalho com as dificuldades de aprendizagem na escola.

#### **2.1 COMPREENSÕES MAIS FREQUENTES NAS PESQUISAS**

Alguns autores utilizam como sinônimos os termos dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem quando vão se referir ao problema do não aprender. Porém, outro grupo de autores aborda os termos como sendo diferentes (CRUZ; WEISS, 2007; SARAVALI; GUIMARÃES, 2007).

Cruz e Weiss (2007) analisam que o distúrbio refere-se a fatores orgânicos, não necessariamente alunos com distúrbios apresentam dificuldades no aprender, somente apresentarão se não receberem atendimento às suas necessidades.

De acordo com Golbert e Moojen (2000), no início as pesquisas sobre o termo dificuldades de aprendizagem eram realizadas pela área médica, (neurológica, neurofisiológica e neuropsiquiatria), isto talvez explique a relação feita com o termo e os conceitos de anormalidade. Os alunos que apresentavam dificuldades no aprender eram considerados “anormais”. Portanto, todo sujeito que não aprendia era considerado portador de disfunções psiconeurológicas, mentais e/ou psicológicas (KIGUEL, 1991 apud GOLBERT; MOOJEN, 2000). Com o avanço das pesquisas sendo expandidas para o âmbito pedagógico, sociológico, psicológico, dentre outros, surgiram vários questionamentos sobre o termo, logo, uma nova compreensão do conceito. A concepção organicista que o não aprender estava ligado à insuficiência da criança, foi sendo gradativamente superada. A aprendizagem e suas dificuldades

passaram a ser vistas como um fenômeno interdisciplinar e ocasionado por vários fatores.

A aprendizagem escolar e a construção do conhecimento são consideradas processuais, os quais resultam de uma complexa atividade mental, pois o aprendizado engloba diferentes áreas do pensamento, da memória, da compreensão, da comunicação, da concentração, da percepção, da orientação temporal e espacial, da motricidade, dos conhecimentos prévios da criança e, sobretudo de aspectos emocionais como a autonomia, segurança, auto-estima, interesse, sociabilidade e estado de humor (SILVA, 2006).

Cada criança tem seu tempo de aprendizagem. Uma criança pode deparar-se com uma dificuldade de aprendizagem em disciplinas formais, porém pode aprender facilmente outros assuntos e atividades, ao contrário de uma criança que não apresenta dificuldades para aprender conteúdos escolares formais, mas possui problemas na interação com outras pessoas (desde que essas dificuldades interfiram, na sua socialização e em seu aprendizado de regras sociais e lúdicas). As dificuldades na auto-regulação do comportamento, da atenção, da percepção e da interação social podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem (NAKAGAWA, 2007).

Mesmo cada caso de dificuldade de aprendizagem sendo único e devendo ser tratado como tal, é possível generalizar algumas condutas dos alunos que apresentam dificuldades. Algumas características presentes nestes alunos permitem a construção de um rol de possíveis indicadores para as dificuldades de aprendizagem. Entretanto é preciso cautela no uso desses indicadores, evitando a rotulação. Alguns indicadores mais comuns encontrados são: hiperatividade (como comportamento), a falta de atenção, falhas na interação perceptiva, dificuldades em memorizar, problemas com a área verbal e da matemática, no pensamento e baixa auto-estima (GOLBERT; MOOJEN, 2000, p.79).

Zacharias (2007, p.1) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

Podemos observar, de modo geral, em alunos com dificuldades de aprendizagem que incluem problemas mais localizados nos campos da conduta e da aprendizagem, dos seguintes tipos: Atividade motora: hiperatividade ou hipoatividade, dificuldade de coordenação; Atenção: baixo nível de concentração, dispersão; Área matemática: problemas em seriações, inversão de números, reiterados erros de cálculo; Área verbal: problemas na codificação/ decodificação simbólica, irregularidades na lectoescrita, disgrafias; Emoções: desajustes emocionais leves, baixa auto-estima; Memória: dificuldades de fixação; Percepção: reprodução inadequada de formas geométricas, confusão entre figura e fundo, inversão de letras; Sociabilidade: inibição participativa, pouca habilidade social, agressividade.

Difícilmente as dificuldades de aprendizagem são apenas originadas cognitivamente, ou seja, podem ser de origem afetiva, social, pedagógica e orgânica. Se o aluno apresentar problemas em uma destas áreas, provavelmente será afetado nas outras, o que pode caracterizar dificuldades de aprendizagem.

Cruz e Weiss (2007, p. 68), no capítulo intitulado “Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem”, esclarecem essa junção de condições necessárias ao aprender, condições essas não localizadas apenas no aluno:

Para que a aprendizagem do aluno ocorra, as condições psico-afetivas, sociais, psico-cognitivas e orgânicas devem estar em equilíbrio com as condições que a escola oferece. Muitas vezes, a falta de atenção e de aprendizagem relaciona-se mais com as condições externas do aluno. Em outras, são as condições de seu desenvolvimento psicológico que interferem nas suas possibilidades de aprender. Ainda outras, [...] têm sua origem em problemas do funcionamento orgânico do aluno. De qualquer forma, como aprendizagem é resultante do interjogo dessas condições, estando uma delas alterada, as outras terão seu funcionamento afetado.

Alguns alunos com dificuldade de aprendizagem não se envolvem nas atividades propostas, e outros no momento que encontram uma situação mais difícil na atividade, fogem, demonstrando desinteresse e nem se lançando à tentativa de realizá-las. Portanto, recorrentes situações em que as dificuldades não são superadas podem levar os alunos à desmotivação, desinteresse, irresponsabilidade, agressividade, desmotivação e frustração, pois passam a acreditar que não conseguem fazer determinadas atividades escolares.

Segundo Golbert (apud GOLBERT; MOOJEN, 2000, p. 80), fica fácil entender o desinteresse, a frustração, a rebeldia ou a apatia com que os alunos

enfrentam as atividades escolares, pois há discrepância entre o desempenho escolar e o potencial intelectual destes alunos o que nos leva à suposição de alterações na capacidade de uso da representação simbólica, tais como as envolvidas nas atividades de leitura, de escrita e de cálculo.

As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos no processo de escolarização têm caráter provisório (CRUZ; WEISS, 2007, p. 67).

Mais recentemente as dificuldades de aprendizagem são analisadas como um fenômeno complexo, uma vez que estão relacionadas a uma multiplicidade de fatores determinantes, e, por isto, não podem ser consideradas como um problema apenas do aluno, do professor, da instituição ou do ensino. Ou seja, as causas para as dificuldades apresentadas pelos alunos podem estar relacionadas ao professor, ao aluno, aos baixos salários, à falta de condições e recursos do ensino, à família do aluno, à violência social, etc. Portanto, é preciso analisar as várias relações nelas implicadas e tomar consciência das estruturas que as envolvem (MACEDO, 2008). Essa compreensão contextual, entretanto, não foi sempre predominante. Passamos a apresentar a ênfase dada aos estudos que analisamos.

### 2.1.1 Fatores Individuais e Familiares na explicação de Dificuldade de Aprendizagem

Golbert e Moojen (2000, p. 84) alertam para o fato de que há muito tempo, os fatores individuais vêm sendo utilizados para explicar os altos índices do fracasso escolar, do não aprender.

Na pesquisa realizada por Meira e Zonta (2007) com professores do ensino fundamental sobre o fracasso escolar, são apontadas como causas maiores para este processo a família e o aluno. Os professores em sua maioria não se vêem como elementos envolvidos na produção do fracasso escolar. Ainda segundo a pesquisa, os docentes assinalaram como possíveis soluções para superação do problema, ações centradas na escola ou no sistema escolar. Os professores também não se vêem como instrumento importante para a reversão do fracasso escolar.

Os autores abordam que mesmo estes educadores demonstrando argumentos contextualizados para o fracasso escolar, apresentando discurso crítico,

ainda assim não se colocam como personagens importantes neste processo de produção e reversão do não aprender e continuam “culpando” os estudantes por este processo negativo ocorrido no ensino.

A culpabilização do aluno e de sua família quanto para as dificuldades de aprendizagem escolar é construída por meio de explicações de senso comum e mantêm-se enquadrando e alienando os sujeitos quanto às causas deste fenômeno. A alienação é negativa, pois se generaliza entre professores e alunos, resultando na ausência de pensamento crítico. Por outro lado, o que necessitamos é promover reflexão tal que permita ao professor compreender a educação escolar como síntese de múltiplas determinações, e que por ser um resultado da ação do homem, pode ser utilizada como um instrumento para transformar a sociedade. Uma das formas para iniciar esta mudança é a partir de uma formação inicial e continuada eficiente para todos os docentes capacitando-os a romper com os valores e concepções do senso comum, construídas no decorrer dos anos e oportunizar por esse meio, reflexões críticas e fundamentadas (MEIRA; ZONTA, 2007).

Algumas das explicações para esta culpabilização seriam, por exemplo, serem eles, os alunos pobres, negros, imaturos, preguiçosos, seus pais não terem muita instrução, serem filhos de alcoólatras, de mães que trabalham fora, pais que não participam efetivamente da vida de seus filhos, famílias desestruturadas, dentre outras explicações igualmente unilaterais. De acordo com as pesquisas realizadas por Collares e Moysés (1996), os professores entrevistados apontam como motivo importante para a criança apresentar dificuldade de aprendizagem, a falta de ajuda ou de reforço do que foi ensinado pela instituição, por parte da família.

Golbert e Moojen (2000, p.88) consideram a família um fator importante para o sucesso ou fracasso escolar, devido à importância do meio no desenvolvimento do indivíduo. A afetividade dos pais e o clima emocional da família podem favorecer ou limitar a capacidade da criança para aprender, portanto a família pode ser um fator de desajuste ou de dificuldades escolares no momento que deixa de ser uma proteção ao desenvolvimento psicossocial. Isto pode ocorrer quando os pais demonstram serem insensíveis às necessidades afetivas de seus filhos, não lhes proporcionando interação linguística adequada, ocasiões com brincadeiras e disciplinas, autonomia e independência e interação com seus pares e adultos.

Marturano e Santos (1999) realizaram uma pesquisa com crianças que haviam frequentado os ambulatórios de psicologia com queixas de dificuldades de

aprendizagem no período de dois ou três anos. Observaram que as crianças que ainda possuem dificuldades pessoais e/ou familiares continuam apresentando problemas no processo de escolarização, porém, as crianças que com o passar do tempo apresentaram menos problemas pessoais e/ou familiares superaram as dificuldades acadêmicas apresentadas anteriormente.

Segundo Hart et al. (1990 apud MARTURANO; SANTOS, 1999), os sujeitos que convivem em ambientes familiares inadequados tem uma maior possibilidade de apresentar dificuldades escolares.

Debaryshe, Patterson e Capaldi (1993 apud Marturano; Santos, 1999) apontam que os alunos possuem um bom resultado acadêmico e uma boa auto-estima quando seus pais envolvem se com a escolaridade dos filhos, contribuindo para o envolvimento da criança com as atividades escolares. Mas, com o passar do tempo os pais vão se envolvendo menos com as atividades acadêmicas dos filhos, e logo as supervisionam menos (MARTURANO; SANTOS, 1999).

Santos e Graminha (2005) procuraram em seus estudos identificar os diferentes aspectos do ambiente familiar como nível sócio-econômico e até mesmo as perspectivas que a família tinha a respeito do futuro da criança, que poderiam influenciar em seu rendimento escolar. Para este estudo pesquisaram crianças com baixo e alto rendimento acadêmico. Obtiveram como resultados gerais, que os contextos familiares das crianças com baixo rendimento acadêmico tende a demonstrar mais adversidades e as famílias possuem menor escolarização e nível sócio-econômico. Ao contrário, para crianças com alto rendimento acadêmico, encontraram um contexto familiar cercado de materiais e estímulos para seu desenvolvimento e pais que frequentam mais as reuniões escolares.

Os materiais educacionais disponíveis em casa contribuem para o desenvolvimento escolar da criança principalmente quando os pais interagem com filhos utilizando estes materiais (MARTURANO apud SANTOS; GRAMINHA, 2005). As crianças com baixo nível sócio-econômico praticamente não têm este material disponível em sua residência (SANTOS; GRAMINHA, 2005).

Weiss (1997 apud SANTOS; GRAMINHA, 2005) coloca que o rendimento escolar da criança é influenciado por três fatores: orgânicos, psicológicos e ambientais. O autor enfatiza o papel da família no ótimo desenvolvimento escolar das crianças. O sucesso acadêmico é ligado a um ambiente rico em estimulação. (BRADLEY et al., 1998 apud SANTOS; GRAMINHA, 2005; GROLNICK; RYAN, 1989

apud SANTOS; GRAMINHA, 2005; CUBERO; MORENO, 1995 apud SANTOS; GRAMINHA, 2005).

D'Avila-Bacariji, Marturano e Elias (2005) pesquisaram recursos que promovem o desenvolvimento no indivíduo e as várias situações de vida familiar das crianças. A partir de dois grupos com diferentes níveis de desempenho acadêmico, com e sem dificuldades de aprendizado, a influência da escolarização da mãe destas crianças sobre o desempenho acadêmico dos filhos.

Estes autores relatam que a partir da década de 60 os pesquisadores passaram a centralizar na família as causas para o desempenho acadêmico do filho. (KELLAGHAN et al.1993 apud D'AVILA-BACARIJI; MARTURANO; ELIAS, 2005). Estes estudos indicaram que a família e os pais podem influenciar positivamente no aprendizado escolar das crianças, a partir da organização da casa e do envolvimento direto da família com a vida acadêmica dos filhos (BRADLEY; CALDWELL; ROCK, 1998 apud D'AVILA-BACARIJI; MARTURANO; ELIAS, 2005; STEVENSON; BAKER, 1987 apud D'AVILA-BACARIJI; MARTURANO; ELIAS, 2005).

Stevenson e Baker (1987 apud D'AVILA-BACARIJI; MARTURANO; ELIAS, 2005) apontam que as mães com maior nível de escolarização participam mais da vida escolar dos filhos, e esta participação influencia no resultado positivo do desempenho acadêmico das crianças.

As influências do contexto familiar no desenvolvimento escolar têm sido evidenciadas em todos os níveis de ensino (KING, 1998 apud D'AVILA-BACARIJI; MARTURANO; ELIAS, 2005; BRADLEY; CALDWELL; ROCK, 1988 apud D'AVILA-BACARIJI; MARTURANO; ELIAS, 2005; GROLNICK; SLOWIACZEK, 1994 apud D'AVILA-BACARIJI; MARTURANO; ELIAS, 2005).

D'Avila-Bacariji, Marturano e Elias (2005) colocam que as crianças com problemas de relacionamento com os pais apresentam um pobre desempenho escolar.

Ferreira e Marturano (2002) pesquisaram a ligação das dificuldades de aprendizagem das crianças com os problemas de comportamento e a instabilidade do ambiente familiar (apud PALUDO; KOLLER, 2005, p.10). Consideraram que as crianças com dificuldades escolares apresentam mais problemas de relacionamento familiar, demonstrando mais instabilidade no contexto familiar, estes indícios são apontados como influências negativas no desenvolvimento do sujeito. Os autores

finalizam o estudo abordando a importância de se fazer intervenções incluindo a família na promoção de fatores de proteção aos riscos no contexto escolar.

Collins et al. (2000 apud FERREIRA; MARTURANO, 2002) destacam que a educação com métodos de repressão e punição por parte dos pais colabora para o desenvolvimento do fracasso escolar e de condutas agressivas das crianças. Os conflitos no ambiente familiar e a falta de envolvimento e supervisão dos pais contribuem para os problemas escolares dos alunos (ACKERMAN et al., 1999 apud FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Um grupo de pesquisas foi reunido por apontar características no indivíduo - denominado intrínsecas - como condições para a aprendizagem e para as dificuldades de aprendizagem.

### 2.1.2. Características Intrínsecas Apontadas nos Estudos sobre Dificuldades de Aprendizagem

Segundo Sternberg e Grigorenko (2003), há um grupo de autores que aborda as dificuldades de aprendizagem relacionada a características intrínsecas, ou seja, as dificuldades têm início no indivíduo. (SAMUEL ORTON apud STERNBERG; GRIGORENKO, 2003; W. P. MORGAN apud STERNBERG; GRIGORENKO, 2003; JAMES HINSHELWOOD apud STERNBERG; GRIGORENKO, 2003; ALFRED STRAUSS apud STERNBERG; GRIGORENKO, 2003; GRACE FERNALD apud STERNBERG; GRIGORENKO, 2003).

Medeiros et al. (2000) relatam que alunos que não aprendem possuem baixo senso de auto-eficácia, comparados a amigos da mesma idade que não apresentam baixo desempenho escolar. Para estes autores, a auto-eficácia influencia na atuação do sujeito na escola e em seu comportamento.

Stevanato et al. (2003) colocam que os problemas de aprendizagem geralmente são acompanhados por outras dificuldades como, emocionais e comportamentais. E os alunos com problemas de aprendizagem e comportamentais envolvem-se menos com as atividades escolares que os colegas sem dificuldades.

Para estes autores as crianças com problemas na aprendizagem possuem um auto-conceito mais negativo se comparadas com as crianças sem dificuldades.



O terceiro grupo de estudos que reunimos, discute as questões pedagógicas na determinação das dificuldades de aprendizagem.

### 2.1.3. Professores: Questões Pedagógicas e Escolares Fatores Considerados Determinantes para as Dificuldades de Aprendizagem nas Pesquisas

Na pesquisa de Collares e Moysés (1996), outro motivo para que os alunos apresentem dificuldades no aprendizado seria a culpabilização dos professores, por parte dos diretores das escolas, pois criticam a utilização do mesmo método para dar aula, os consideram incompetentes, desinteressados e malformados. Alegam que os professores não sabem fazer planejamento e conseqüentemente não conseguem dar aula.

De acordo com Golbert e Moojen (2000, p. 88), a escola seria outro fator considerado determinante para o fracasso escolar, considerando a influência do meio no desenvolvimento da criança. Os autores apontam que várias pesquisas enfocam não só as estruturas físicas e organizacionais como as características humanas e, principalmente, a qualidade de ensino ali conduzida.

Outro grupo de autores aborda que o sistema educacional influencia na dificuldade de aprendizagem dos alunos (LINHARES, 1998 apud MEDEIROS et al., 2000; MARTURANO; LINHARES; PARREIRA, 1993 apud MEDEIROS et al., 2000).

Alguns autores buscaram compreender as maneiras pelas quais as dificuldades de aprendizagem são produzidas nas condições e práticas escolares ineficientes (PATTO, 1990, 1992 apud MEIRA; ANTUNES, 2003; SOUZA, 1989 apud MEIRA; ANTUNES, 2003; CAMPOS, 1989 apud MEIRA; ANTUNES, 2003; BOARINI, 1992 apud MEIRA; ANTUNES, 2003 MASINI, 1986 apud MEIRA; ANTUNES, 2003) dentre outros. Cagliari (2006, p. 221), aponta que estas práticas ineficientes são uma das causas das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos:

As dificuldades de aprendizagem têm sua causa na prática escolar, na incompetência da escola e dos autores de livros didáticos e pedagógicos, nas metodologias usadas nas salas de aulas, bem como na política educacional do país.

Entre as pesquisas que analisamos, encontramos algumas que se preocuparam em relacionar características denominadas intrínsecas e extrínsecas para o não aprender. Tais estudos estão agrupados no item a seguir.

#### 2.1.4. Estudos que Consideram as Interações entre Intrínsecas e Extrínsecas no Entendimento das Dificuldades de Aprendizagem

Sternberg e Grigorenko (2003) apontam outros pesquisadores que argumentam que as dificuldades de aprendizagens estão relacionadas com o contexto social, ou seja, as dificuldades possuem características extrínsecas e não intrínsecas (CHRISTENSEN apud STERNBERG; GRIGORENKO, 2003; SKRTIC apud STERNBERG; GRIGORENKO, 2003). No entanto, não deixam de reconhecer que alguns casos a dificuldade esta relacionada com causas individuais, mas este grupo ignora a predominância de fatores intrínsecos.

Sternberg e Grigorenko (2003), a partir das abordagens intrínsecas e extrínsecas criticam a culpabilização do indivíduo ou da escola pela dificuldade de aprendizagem apresentada, e assim como Gerald Coles (apud STERNBERG; GRIGORENKO, 2003), eles defendem que há uma interação das características intrínsecas e extrínsecas a gerar dificuldades de aprendizagem escolar.

Outros autores pesquisados abordam as dificuldades de aprendizagem como um processo complexo e causado por uma multiplicidade de fatores (GOLBERT; MOOJEN, 2000; MACEDO, 2008).

Compreendemos que o aprender é um fenômeno complexo e que não pode ser visto como unilateral, centrado apenas no indivíduo, ou na escola, ou na professora, ou na família. Macedo (2008), Golbert e Moojen (2000) afirmam que o aprender é multicausal, e por isso o não aprender também envolve muitos elementos.

Conforme as pesquisas que apresentamos, é possível percebermos uma forte ênfase aos fatores individuais e familiares nos estudos da década de 90 e início de 2000. Quando as discussões sobre dificuldade de aprendizagem tiveram seu auge. Assim como apontamos anteriormente, isto se explica pela forte vinculação de profissionais da área médica nas pesquisas sobre a temática.

Os primeiros anos do novo século apontaram uma negação à crença na culpabilização do aluno e de sua família e ampliaram a discussão para fatores extrínsecos como co-participantes desse processo.

Mais recentemente, principalmente as pesquisas dos últimos cinco anos têm enfatizado a interdependência entre os fatores causais e as discussões sobre as possibilidades de intervenção têm registrado essa preocupação multifatorial. Esta compreensão mais recente é compatível com as discussões mais atuais sobre Desenvolvimento Humano em especial a perspectiva teórica de Bronfenbrenner (1980), a qual discutimos no capítulo 1 do presente estudo.

O que nos chama muito a atenção nos estudos aqui apresentados é a pequena ênfase dada às questões pedagógicas e escolares. O ambiente escolar e tudo o que ele envolve, ainda encontra-se alijado das principais discussões sobre o aprender e o não aprender, como elementos de um processo único. A dimensão pedagógica tanto no que concerne ao “diagnóstico” como à “intervenção” nas dificuldades de aprendizagem ainda se encontra fragmentada e diluída entre os fatores considerados causadores das dificuldades de aprendizagem.

Em nosso entender, isso justifica refletir sobre a escola nos dias atuais que, ciente da impossibilidade de delegar aos profissionais da área médica a responsabilidade sobre as dificuldades de aprendizagem, ainda não sabe como assumir pedagogicamente esse trabalho.

Essa reflexão no que concerne ao não aprender nos instigou a estudar o espaço que é destinado à atuação frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental no município onde o estudo se desenvolveu, denominado Sala de Apoio à Aprendizagem.

## 2.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIZADORES DO PROGRAMA – SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM EM LONDRINA – PR

A Secretaria do Estado do Paraná (SEED) implantou no ano de 2004 o programa denominado “Sala de Apoio à Aprendizagem”, com a finalidade de superar as dificuldades de aprendizagem referentes aos conteúdos das séries anteriores apresentadas pelos alunos de 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2004).

Os documentos que instruíram e regulamentaram a criação das Salas de Apoio à Aprendizagem foram a LDBEN nº. 9394/96 (com o princípio de flexibilidade, referindo à função do sistema de ensino de criar condições favoráveis para que o direito do aluno à aprendizagem seja garantido), o parecer CNE nº 04/98, a deliberação nº 007/99-CEE e a Resolução Secretarial nº 371/2008 (PARANÁ, 2008b).

Segundo a instrução nº 022/2008 (PARANÁ, 2008c), existem alguns critérios para a abertura e organização das Salas de Apoio à Aprendizagem: destinam-se às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, são oferecidas na proporção de uma sala de apoio para cada três turmas de 5ª série (6º ano), quatro horas semanais por disciplina, uma hora atividade para o professor e sua oferta deverá ser para no máximo 15 alunos, no turno contrário ao qual o aluno está matriculado.

De acordo com a resolução 371/2008, art. 1º, a Secretaria da Educação do Estado do Paraná está investindo na implantação da Sala de Apoio à Aprendizagem para atender os educandos da 5ª série do Ensino Fundamental que frequentam as escolas estaduais e apresentam dificuldades de aprendizagem com o objetivo de diminuir os índices de reprovação nesta série.

O programa tem a finalidade de atender quinze mil alunos em todo o estado do Paraná com aproximadamente oitocentas turmas funcionando no sistema de contraturno, ou seja, no período contrário ao que estes alunos estudam.

Os alunos frequentam as salas regulares por um período de aproximadamente quatro horas diárias e a sala de apoio por um período de quatro horas de aula semanais da disciplina de Língua Portuguesa e quatro horas de aula semanais da disciplina de Matemática. A presença dos alunos nesta sala de apoio depende das dificuldades educacionais que apresentam, portanto um aluno pode

frequentar as aulas de apoio de uma única disciplina, por apresentar apenas dificuldades nos conteúdos desta e ser liberado quando o professor entender ser o momento em que as dificuldades de aprendizagem foram superadas.

O programa de abertura da Sala de Apoio propõe trabalhos diferenciados para que os alunos tenham chance de superarem suas dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente consigam a aprovação na série regular. Logo, o objetivo principal das salas de apoio é o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos alunos, com relação à aprendizagem de Língua Portuguesa, referente aos conteúdos de oralidade, leitura, escrita e Matemática com os conteúdos respectivos: formas espaciais e quantidades nas suas operações básicas e elementares.

A Secretaria da Educação ressalta que uma das metodologias alternativas de ensino adequado para este local seriam trabalhos coletivos com até quatro pessoas proporcionando uma maior interação entre os alunos dentro da sala, e através desta atividade os alunos poderiam ajudar-se mutuamente em suas dificuldades, com a orientação e supervisão do professor. Além desta interação entre os alunos, os pais precisam estar presentes na vida escolar dos seus filhos, estimulando-os a buscar novos conhecimentos através de vários recursos.

A instrução nº 022/2008 aborda a função de cada profissional responsável pelo funcionamento das Salas de Apoio. Ressaltaremos as atribuições (PARANÁ, 2008c):

Os profissionais dos Núcleos Regionais de Educação têm a responsabilidade de apresentar e discutir a legislação específica do Programa, fazer acompanhamentos da implantação e funcionamento do projeto, organizar encontros para orientar os professores, pedagogos e diretores das escolas envolvidos na Sala de Apoio sobre sua finalidade e quais os encaminhamentos metodológicos devem ser adotados e a cada final do semestre deve encaminhar relatórios do programa Salas de Apoio à Aprendizagem ao Departamento de Educação Básica/DEB. Portanto, as equipes dos Núcleos Regionais de Ensino (NREs) auxiliam a Secretaria da Educação do Estado garantindo um bom andamento do projeto, fazendo acompanhamentos nas Salas de Apoio à Aprendizagem e enviando relatórios para a Secretaria.

Destacamos a atribuição dos professores regentes aos quais compete o trabalho de diagnosticar as dificuldades dos alunos e encaminhar, enquanto aos

professores da sala de apoio compete elaborar e desenvolver o plano de trabalho, além de registrar os documentos relativos aos alunos, participar de conselho de classe e ajudar a decidir sobre a permanência ou não do aluno na sala de apoio.

De acordo com os documentos do programa, a Secretaria da Educação através de suas Equipes pedagógicas promove eventos para proporcionar uma formação continuada para os profissionais envolvidos com a Sala de Apoio à Aprendizagem.

Os professores que atuam na Sala de apoio no ano de 2009 participaram de um destes cursos na cidade de Faxinal do Céu. Os educadores receberam qualificação profissional e cadernos de apoio pedagógicos com propostas de atividades com o objetivo de favorecer o rendimento dos alunos que frequentam a sala de apoio. Segundo informação da Secretaria de Educação esse encontro possibilita informações de metodologias individualizadas para contribuir no enfrentamento dos problemas relacionados à aprendizagem das disciplinas de Português e Matemática do Ensino Fundamental.

Uns dos principais objetivos para a realização do referido evento foi apresentar e orientar os profissionais envolvidos com as Salas de Apoio à Aprendizagem como preencher as fichas de relatório semestrais, bem como a ficha de encaminhamento dos alunos e sugerir encaminhamentos metodológicos para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos educandos.

Quando consideramos o que indicam as pesquisas e o que apontam os documentos normativos da Sala de apoio, percebemos correspondência no que concerne a ênfase não pedagógica no trabalho com dificuldades de aprendizagem. Encontramos ainda a ausência de uma compreensão contextual no que concerne ao desenvolvimento humano e aos processos de escolarização nele envolvidos. Se relacionarmos esses “achados” às discussões feitas anteriormente em nosso trabalho, percebemos a polarização entre o aprender e o não aprender, de tal modo postos que a escola, o sistema educacional, a sala de apoio oportunizam “detém” aprender e o aluno “detém o não aprender”. O próximo capítulo analisa os dados empíricos da pesquisa realizada e aponta para essa lacuna no atendimento às dificuldades de aprendizagem.

## **CAPÍTULO 3**

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 MODALIDADE DE PESQUISA**

O presente trabalho se orientou pelos parâmetros da pesquisa qualitativa na modalidade de estudo descritivo realizada em um espaço destinado a educação formal – Sala de Apoio à Aprendizagem de uma escola estadual do município de Londrina - PR.

Ressaltamos a existência de um ambiente favorável ao desenvolvimento de um estudo orientado pela abordagem qualitativa na modalidade descritiva. Demo (2000, apud VALENTIM, 2005, P.101) justifica o uso da abordagem qualitativa nos estudos relatando que: “Perante a realidade complexa e emergente, é preciso procurar pesquisar também suas faces qualitativas e, para tanto, são necessários também métodos qualitativos”. Godoy (1995) alega que os estudos orientados por esta modalidade “não visam enumerar ou medir os eventos, mas obter dados a partir das pessoas envolvidas nos fenômenos estudados” (apud VALENTIM, 2005, p.101). E a modalidade descritiva tem como finalidade descrever as “características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos” (MARTINS, 2002, p.36).

#### **3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM**

A presente pesquisa objetivou analisar as significações das dificuldades de aprendizagem para alunos e professores no contexto de um projeto de sala de apoio à aprendizagem, no qual foram entrevistados: um membro da coordenação do programa da sala de apoio do Núcleo de Educação, alunos e professores envolvidos, pertencentes a uma escola estadual no município de Londrina - PR.

Os alunos frequentam o 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual. Dentre os quatorze alunos participantes da sala de apoio na instituição, nove alunos

tem história de reprovação nas primeiras séries do Ensino Fundamental e um deles reprovou a 5ª série (6º ano). Onze alunos já participaram do contraturno quando cursaram de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental.

Os professores que atuam neste projeto na escola são docentes da área de Língua Portuguesa e Matemática, sendo um professor de português e outro de matemática, contratados para o trabalho na sala de apoio complementar à outras atividades que exercem na mesma escola e/ou em outras escolas da rede.

A professora de Língua Portuguesa é formada em letras e possui especialização em Língua Portuguesa. Atua há mais ou menos oito anos. Leciona em outra escola em salas de turmas regulares e foi destinada pelo núcleo a esta escola estadual somente para atuar na sala de apoio, atividade para a qual não tem experiências anteriores.

A professora da disciplina de Matemática é formada em matemática, e, ao contrário da professora de português, atua tanto nas turmas regulares de 5ª série (6º ano) à 8ª série (9º ano) da mesma escola quanto na sala de apoio e já trabalhou anteriormente com alunos da sala de apoio e contraturno.

O membro da coordenação do núcleo é formado em letras e atua no Núcleo de Educação há mais ou menos vinte três anos.

### 3. 2. 1 Caracterização do Ambiente de Coleta de Dados

A sala destinada às aulas de apoio tem um espaço físico pequeno, por isto as crianças e os professores têm dificuldade de deslocamento no ambiente. Este fato impede a realização de algumas atividades que são propostas pelas professoras. No período de nossa observação presenciamos em uma aula da disciplina de matemática a dificuldade da professora em desenvolver uma atividade na sala com a turma e por isto precisou utilizar o pátio do colégio. Como o horário da sala de apoio é diferente das demais turmas da escola, em vários momentos, alunos de outras séries passavam pelo pátio conversando e brincando, atrapalhando o desenvolvimento e a conclusão do trabalho dos alunos da sala de apoio.

A sala de apoio não disponibilizava de uma quantidade suficiente de carteiras para os alunos participantes. Os alunos que chegavam depois do horário



da entrada tinham que ir buscar carteiras em outras salas. Além da falta de carteiras neste espaço também faltava material para trabalhar com esses alunos.

Para todas as aulas, os alunos chegavam e ficavam esperando o professor no pátio e quando este professor em algumas ocasiões não veio, eles foram liberados. Nenhum profissional da escola assumiu a turma.

A percepção sobre os desdobramentos de nossa presença no ambiente escolar revelaram: insegurança em relação à proposta de pesquisa feita por nós (embora tenham aceito ao nosso convite); receio em relação ao que registramos, ao que propusemos aos alunos (jogos); preocupação com a própria condição de atuação, delimitação de espaços dos quais podíamos nos apropriar, etc.

Houve uma necessidade de dedicarmos muito tempo à evidenciar e repetir nossos propósitos exclusivamente de pesquisa acadêmica visando atenuar a insegurança com nossa presença.

Consideramos que tais elementos não comprometeram a coleta e análise dos dados, ao contrário, constituem-se aspectos relevantes na análise do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu. Somados aos outros dados do estudo, ressaltam ainda mais as dificuldades que apresentam os envolvidos no trabalho com as salas de apoio à aprendizagem. E por isso tais aspectos não foram desconsiderados por nós na análise que fizemos nesse estudo.

### 3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Entramos em contato com um membro da coordenação do núcleo para realizarmos uma entrevista.

Para fazermos a pesquisa no contexto escolar na sala de apoio submetemos o projeto e o Núcleo de Educação analisou e referendou.

O núcleo indicou várias escolas. Escolhemos uma que reunia as condições de localização e de estruturação da sala de apoio à aprendizagem que buscávamos.

Nosso tempo na instituição escolhida para a coleta de dados foi de aproximadamente 2 meses, durante 8 horas semanais, de segunda a quinta - feira.

Adotamos como procedimento de coleta de dados, fazermos observações das aulas de língua portuguesa e de matemática na sala de apoio além de

utilizarmos um roteiro de entrevistas com os professores participantes da sala de apoio, alunos e o membro responsável pela coordenação do programa.

Durante toda a nossa observação fizemos registro das aulas em um diário de campo, para as entrevistas utilizamos um roteiro e para que os alunos participassem da pesquisa pedimos para que seus pais ou responsáveis assinassem uma autorização. Fizemos neste trabalho também uma análise dos documentos normativos do programa.

Como Instrumentos para coletar e registrar os dados observados, utilizamos diário de campo, gravador, roteiro de observação, roteiro de entrevista aos professores, alunos e coordenação do Núcleo. Analisamos também os documentos normativos do programa sala de apoio à aprendizagem. Os procedimentos éticos de estudo foram seguidos tais e como conseguidas as autorizações: do Núcleo de Educação, da Escola envolvida, dos pais e responsáveis pelos participantes da sala de apoio à aprendizagem (vide anexo D).

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

Organizamos os resultados de nossa pesquisa em cinco eixos de análise, a saber: 1- concepção de dificuldades de aprendizagem inferida por meio dos documentos normativos da sala de apoio à aprendizagem; 2 - seleção dos professores que atuam na sala de apoio; 3 - Avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem e procedimentos adotados pelas escolas para encaminhamento dos alunos para a sala de apoio; 4 - Desenvolvimento do trabalho na sala de apoio, incluindo as estratégias de ensino neste espaço; 5 - Significação atribuída sobre dificuldades de aprendizagem, pela coordenação do programa, professoras e alunos.

#### **4.1 EIXO DE ANÁLISE - CONCEPÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM INFERIDA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM.**

Os documentos que regulamentam o programa “Sala de Apoio à Aprendizagem” (vide anexo A, B, C) apresentam alguns aspectos que sugerem reflexão: como são selecionados os professores que atuam neste espaço; a falta de preocupação com teorias sustentadoras do trabalho com dificuldades de aprendizagem; o número mínimo de salas regulares servindo como critério para a abertura da sala de apoio na escola; as atribuições dos professores da sala regular e de apoio tanto para avaliarem os alunos para encaminhamento como para saída do projeto.

Compreendemos que o documento define a dificuldade de aprendizagem, pautada na concepção do não aprender, centrado no indivíduo ou na família. A partir da implantação do programa em todo o Estado, o governo oficializa que o professor e a escola por meio das salas de apoio à aprendizagem ofereçam resultados favoráveis quanto à diminuição dos índices de fracasso e evasão escolar, recolhidos do atendimento nas salas de apoio.

Como lacuna nos documentos oficiais analisados, percebemos que não existe nenhuma preocupação com o período mínimo que estes alunos, ditos com dificuldades de aprendizagem, devem frequentar a sala de apoio. Observamos que isto permite um “rodízio” dos alunos, pois alguns participam apenas de algumas aulas e já estão autorizados a sair da sala de apoio e a maioria dos alunos da turma são liberados no final do primeiro semestre para voltarem a frequentar somente a sala regular, afim de que novos alunos possam ser incorporados após as férias do 1º semestre. Este procedimento em nosso entendimento, apenas confirma a ideia de que o problema do não aprender está centrado no aluno, pois a escola e os professores fazem sua parte, oportunizando a “passagem” do aluno pela sala de apoio.

O que nos inquieta nessa posição assumida é que nos pareceu haver uma “crença” de que a presença do aluno na sala de apoio é garantia de reversão do quadro que mobiliza o não aprender. Um trabalho sistemático não pode ser sustentado quando a preocupação primeira da escola, apoiada nos documentos normativos, é oportunizar uma quantidade de alunos a frequentarem a sala de apoio em detrimento de um trabalho permanente e de acompanhamento a um processo de (re) organização da aprendizagem, visto em toda sua complexidade.

Macedo (2008, p. 2) promove a seguinte reflexão:

Dificuldades de aprendizagem dos alunos são uma das principais queixas dos profissionais que atuam nas escolas, hoje. De fato, aprender o que se ensina na escola é necessidade ou exigência de todos (MERIEU, 2005). Se isso não acontece em nível minimamente satisfatório, todos saem perdendo, todos ficam insatisfeitos. Nosso objetivo é defender a importância do desafio: como observar, comprometer-se e agir bem visando à superação de dificuldades de aprendizagem? É também o de argumentar que, qualquer que seja o nível de sua abrangência (individual, grupal ou coletiva), são necessários compreensão e enfrentamento do problema em sua perspectiva complexa (GARCIA, 2006).

Encarar a escola como um espaço no qual interatuam diferentes mecanismos e processos responsáveis pelo aprender/não aprender é imprescindível. As dificuldades de aprendizagem revelam um processo de complexidade maior e a indicação de participação do aluno na sala de apoio não deve desconsiderar esse aspecto.

#### 4.2 EIXO DE ANÁLISE – SELEÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA SALA DE APOIO.

Os professores que atuam em salas de apoio não são selecionados através de concursos, pois não existe concurso específico para profissionais assumirem esta função. Entretanto, existe uma ordem de prioridades estabelecida no Artigo 24 da Resolução nº.175/2008 para selecionarem os professores que atuam na sala de apoio tais como: o professor efetivo deve possuir habilitação em Língua Portuguesa ou Matemática, ter experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ter participação nos cursos de capacitação do Programa (PARANÁ, 2008a). Deve o professor efetivo ser habilitado em Língua Portuguesa ou Matemática, ter atuado em salas de apoio nos anos anteriores e ter participação nos cursos de capacitação. Ter atuado na forma de aulas extraordinárias, nas salas de apoio anteriormente. Podem atuar o professor efetivo cuja disciplina de concurso seja das séries iniciais do ensino Fundamental e o pedagogo efetivo com habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que tenha atuado em salas de apoio nos anos anteriores e participado dos cursos de capacitação do programa. Ainda segundo o documento, o pedagogo efetivo da escola pode assumir a sala de apoio caso não haja outra possibilidade na forma de aulas extraordinárias.

Na entrevista que fizemos com o representante da coordenação do programa no núcleo de Educação do município onde a pesquisa se desenvolveu, há confirmação de que não existiram concursos para a seleção dos professores que estão atuando. S. L. (identificação do entrevistado) relata-nos os critérios utilizados para a seleção dos professores:

A princípio deve possuir uma habilitação na Língua Portuguesa ou na matemática de preferência que já tenham atuado na sala de apoio nos anos anteriores, que tenham participado dos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria da Educação, e caso a escola não disponibilize um professor com esta característica, o professor selecionado pode ser efetivo que tenha atuado na sala de apoio nos anos anteriores e que tenha experiência no Ensino Fundamental. Outro critério para a seleção, se ele é um professor licenciado em língua portuguesa ou matemática e já trabalhou de 1ª a 4ª série a Secretaria da Educação entende que ele tem mais condições de fazer o trabalho, porque o trabalho é relacionado à conteúdos de 1ª a 4ª série. Não tendo um professor com experiência de 1ª a 4ª série, vem o professor que é formado em língua portuguesa e matemática, já trabalhou na sala de apoio e participou de cursos. Não se

enquadrando em nenhum critério acima, pode ser o professor de 1ª a 4ª, depois o professor licenciado em português e matemática, mas tem todo um critério ele é um dos últimos. O pedagogo também pode ser chamado para trabalhar na sala de apoio, mas se esgotadas todas as possibilidades, a Secretaria tem a preocupação de colocar professor que tenha um perfil para trabalhar com estes alunos, que saiba o que é o trabalho de 1ª a 4ª, que tenha feito cursos, que já tenha trabalhado com salas de apoio, então a gente tenta garantir tudo isto.

Embora os documentos e a fala da coordenação do programa no município enfatizem o cuidado com a seleção do professor que atuará na sala de apoio, dadas as suas especificidades, na realidade observada nos deparamos com uma situação oposta à indicação dos documentos. Uma das professoras que atuam na sala de apoio evidenciou tanto em sua entrevista quanto nos procedimentos adotados em sala e por nós observados que não atende aos requisitos da contratação. A referida professora não participou de qualquer curso formativo, não conhece a legislação que normatiza as salas de apoio, não tem interlocução na escola com os demais envolvidos e não vivenciou experiências com dificuldades de aprendizagem, anteriormente. Esta constatação nos preocupou porque há uma diferença considerável entre o discurso e a execução do programa, o que pode comprometer sua eficácia.

#### 4.3 EIXO DE ANÁLISE - AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELAS ESCOLAS PARA ENCAMINHAMENTO DOS ALUNOS PARA A SALA DE APOIO.

As informações que apresentamos foram colhidas seguindo os mesmos passos do item anterior, ou seja, dos documentos, da fala da coordenadora e das observações que realizamos.

A avaliação e o encaminhamento dos alunos são realizados no início do ano letivo, pelo professor regente da turma regular de 6º ano (5ª série). O documento estabelece o número máximo de quinze alunos que devem frequentar a sala de apoio e estas vagas são divididas pelo número de salas de 6º ano na escola. Essa divisão define a quantidade de vagas por sala da escola.

Em nossa observação na escola percebemos que a princípio os alunos não foram escolhidos pelo critério de notas baixas, como acontece na maioria das vezes nos bimestres subsequentes (vale ressaltar que a observação ocorreu entre o 1º e 2º bimestres do ano letivo), pois como a avaliação realizada pelos professores regulares para o encaminhamento foi feita antes das primeiras provas do 1º bimestre, os dados indicam que estes alunos foram encaminhados a partir da análise dos professores sobre o comportamento deles nos primeiros dias de aula, sobre o que conheciam da família destas crianças ou até mesmo sobre seu histórico escolar. Ou seja, se nos anos anteriores tinham baixo rendimento escolar, somado às condições consideradas pelos professores como “desajustes”, à situação de sala já nas primeiras semanas de aula do ano, o aluno foi encaminhado para sala de apoio. Nossa observação, as conversas com os alunos e as entrevistas realizadas revelaram que o encaminhamento para a sala de apoio é uma “penalização” aos alunos pela sua indisciplina ou por suas notas baixas, ou por sua história “pouco estimulante”. Apesar da coordenação do programa e os documentos indicarem critérios para o encaminhamento, nossos dados demonstraram outras formas de indicação do aluno, conforme demonstra a fala a seguir:

Muitas vezes este aluno é muito indisciplinado, apesar de que a gente tem claro assim, que o critério para o encaminhamento do aluno para a sala de apoio não é o aluno que não se comporta bem, aí ele vai para a sala de apoio. Não é este o objetivo do programa da sala de apoio, mas muitas vezes pelo fato do aluno não aprender, ele acaba se tornando indisciplinado, porque aquilo acaba passando a ser desinteressante para ele, não consegue acompanhar, então pensa: já que não estou fazendo nada aqui, vou fazer bagunça mesmo (S. L. coordenação do programa).

Quanto à avaliação dos alunos conforme indica a fala de S. L.:

Os alunos são avaliados inicialmente pelo professor regente em sala de aula e pelo professor da sala de apoio através de relatórios. Avaliando os conteúdos básicos da língua portuguesa e da matemática, por exemplo, na língua portuguesa a gente vai trabalhar com a oralidade, a leitura e a escrita, com produção de texto, interpretação. Já na matemática, as quatro operações básicas: resolução de problemas, medidas, enfim todos aqueles conteúdos que são essenciais. O professor tem um indicador para fazer esta avaliação (ficha de encaminhamento). Entendemos que é o mínimo necessário para ele dar prosseguimento aos estudos. O aluno de 5ª série deveria estar dominando tudo isto. O professor da sala de apoio vai fazer sua própria avaliação do aluno e na ficha de

encaminhamento analisa os métodos utilizados pelo professor regente da turma para estar utilizando procedimentos diferentes com os alunos. A avaliação sobre o aluno frequentador da sala de apoio é contínua, não existe prova.

Neste estudo, tivemos acesso às fichas de encaminhamento dos alunos para a sala de apoio que são preenchidas pelos professores da sala regular, onde constam atividades realizadas com os alunos. Os docentes têm um “diagnóstico” das dificuldades apresentadas pelos alunos, relacionadas aos conteúdos citados acima, de oralidade, leitura, escrita, formas espaciais e quantidades, referentes aos conteúdos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Partindo deste relatório indicam que o aluno frequente a Sala de Apoio. A partir desta ficha de encaminhamento com a descrição das dificuldades apresentadas pelo aluno é que o professor da sala de apoio vai desenvolver seu trabalho. Quando o aluno demonstra ter superado sua dificuldade de aprendizagem e mostra estar apto a voltar a frequentar apenas a sala regular, o professor da sala de apoio preenche outra ficha relatando o(s) número(s) de dificuldade(s) apresentada(s) por este aluno, que tipo de encaminhamento metodológico utilizou na Sala de Apoio e os resultados alcançados.

Gostaríamos de apontar, entretanto, que percebemos uma divergência ou discrepância entre o que apontam os documentos, a fala oficial (coordenação) sobre o programa e as observações extraídas no período em que os dados foram coletados na escola.

Entendemos que essa descontinuidade entre o idealizado e a realização do projeto ainda que não possa ser explicada apenas por esse dado, está diretamente relacionada à falta de acompanhamento do processo. O suporte aos professores, o contato entre todos os envolvidos no processo não é frequente. Por exemplo: os documentos indicam que a equipe pedagógica juntamente com os professores regentes e os professores da sala de apoio irão decidir se este aluno permanece frequentando a sala de apoio ou está dispensado e volta apenas a frequentar a sala regular.

Em nossa observação, durante o período de 2 meses na escola, não houve reunião com essa finalidade e nos surpreendemos várias vezes com a mudança de alunos na sala de apoio devida ao fato de que o professor havia “decidido” enviá-lo de volta a sala regular.



Weiss (1998, p. 165) alerta que os procedimentos de avaliação escolar desconsideram o processo de construção do conhecimento e acabam por valorizar, apenas ou demasiadamente, o produto final como expressão do que o aluno aprendeu.

Se compreendermos que a forma como o aluno é avaliado na escola revela a organização do cotidiano escolar, as concepções sobre o aprender, os pressupostos epistemológicos que norteiam a ação pedagógica, perceberemos então como extremamente necessário que os encaminhamentos dos alunos à sala de apoio, na realidade estudada sejam objeto de reflexão.

#### 4.4 EIXO DE ANÁLISE - DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO NA SALA DE APOIO

O desenvolvimento do trabalho na sala de apoio, parte da proposta que este espaço deve trabalhar com conteúdos das disciplinas de língua portuguesa e matemática das séries anteriores que os alunos não aprenderam, cabendo ao aluno aproveitar esta “chance” oferecida a ele para rever e aprender estes conteúdos. Durante o período que frequentamos a sala de apoio, observamos que muitas vezes os conteúdos e metodologias empregadas eram iguais às das salas regulares. Entretanto, as aulas de matemática observadas evidenciaram-se mais próximas a um trabalho que enfatiza o processo e não apenas o resultado final. A professora tinha a preocupação não só com o conteúdo obrigatório, mas com a construção do conhecimento por parte de seus alunos. Apropriava-se de uma metodologia diferenciada. No caso dessa professora, há experiência no trabalho com dificuldades de aprendizagem e sua atuação também inclui as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nas aulas de língua portuguesa, as atividades eram as mesmas que os alunos realizavam nas salas regulares. Presenciamos em várias aulas a utilização do mesmo livro e o mais impressionante, do mesmo texto, para que os alunos fizessem a leitura e a cópia das questões para a interpretação. A leitura destes alunos nos impressionou por sua precariedade o que os impedia de compreenderem o texto.

José e Coelho (1997) questionam esta posição e fazem alusão ao fato de que o ambiente escolar ainda é marcado pela forma de ensinar baseada na repetição e na memorização valorizando a homogeneidade em alunos com características de aprendizagem distintas.

Com a observação do desenvolvimento do trabalho na sala de apoio, concluímos que a significação dada a este espaço reforça a culpabilização do aluno por seu baixo rendimento escolar, ou seja, pelo não aprender. Ao ter a oportunidade de rever conteúdos que não aprendeu e “desperdiçá-la”, reforçam a ideia, infelizmente recorrente, de que não aprendem porque são maus alunos, confirmando que a responsabilidade pelo aprender é do aluno e se ele apresenta dificuldades de aprendizagem, o problema está centrado nele.

Em diversas atividades propostas na sala de apoio, algumas delas descritas acima, pudemos perceber que o programa prioriza o conteúdo e não o processo de aprendizagem. Novamente nesse eixo de análise, a diferença entre a documentação, a fala oficial e a observação, aponta para a preocupação que estamos localizando em toda nossa análise: um hiato entre as condições idealizadas e o desdobramento do processo junto aos alunos.

No caso dessa especificidade - trabalho na sala de apoio - entendemos que faz diferença conceber um projeto priorizando o processo de aprendizagem e executá-lo enfatizando o produto final. A entrevista de S. L. nos aponta algumas questões relevantes:

É orientado aos professores que façam um trabalho mais individualizado possível, que atendam mais próximo a dificuldade do aluno, que seja um trabalho diferente daquele feito em sala de aula de 40 a 45 alunos. Na matemática com 15 alunos o professor tem condições de trabalhar com jogos, com material concreto. Por exemplo: o aluno não domina sistema de operação decimal, está na 5ª série e não sabe ler ou escrever um número ou ainda não tem noção do valor do número, o professor pode pegar palito, material dourado, o material disponível na escola, trabalhar com jogos para desenvolver o raciocínio, enfim usar material e estratégias diferentes para atender este aluno. Na língua portuguesa trabalhar com textos lúdicos, com produção de textos, daí o professor pode sentar do lado do aluno com um trabalho individualizado, coisa que nem sempre é possível fazer em uma sala super numerosa.

Não presenciamos em nenhum momento nas aulas de língua portuguesa, por exemplo, este trabalho individualizado e diferenciado, o que nos faz inferir que

os alunos, ditos com dificuldades de aprendizagem, não têm o auxílio de estratégias diferenciadas para superarem suas dificuldades. O que notamos também é que a professora desta disciplina a todo momento tinha a preocupação com o conteúdo que deveria dar naquela aula e não com a metodologia a utilizar para que a proposta do programa fosse atingida. Nas aulas de matemática, por outro lado, os recursos e a metodologia empregada apresentavam maior variação. Jogos e outros materiais produzidos compuseram o cenário das aulas. A professora se preocupava se os alunos tinham compreendido o conteúdo e todas as vezes que iniciava a explicação de um novo conteúdo fazia referência ao anterior para possibilitar uma melhor compreensão por parte da turma.

Scoz (1996, p. 89), discutindo uma pesquisa na qual investigou a prática dos professores em sala de aula e as razões pelas quais em muitos momentos elege estratégias inadequadas em sua ação pedagógica, faz alusão à figura do coordenador como um articulador, um sistematizador de diferentes áreas do conhecimento que deve promover orientação, reflexão e conhecimento das concepções de aprendizagem os de todos envolvidos no processo.

Esse eixo de análise nos permitiu compreender que a depender da concepção que o professor tem de dificuldade de aprendizagem, há condição de melhor realização das atividades na sala de apoio. Isto continua sinalizando, em nosso entender, que há um problema entre o que é pensado e o que é realizado no trabalho com as dificuldades de aprendizagem porque em uma mesma escola, alunos que dependem da sala de apoio nas duas disciplinas como é o caso de dois participantes do estudo, receberam influências distintas e contraditórias sobre o seu processo de aprendizado, sobre como é concebida na escola a dificuldade de aprendizagem e sobre como podem ser superadas. O próximo item analisa melhor essa questão.

#### 4.5 EIXO DE ANÁLISE - SIGNIFICAÇÃO ATRIBUÍDA SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, PELA COORDENAÇÃO DO PROGRAMA, PROFESSORAS E ALUNOS.

Iniciamos as discussões deste eixo com a análise de Oliveira e Bossa (1998, p.16) sobre o que vem a ser compreender, a fim de refletirmos sobre a importância de considerarmos as significações dos envolvidos na compreensão do processo de aprendizagem. As autoras assim analisam:

O verbo compreender é transitivo por natureza, não havendo possibilidade de estruturação mental sem um objeto a ser organizado. [...]. Assim, eu compreendo algo, ou seja, há sempre, em toda a aprendizagem, um sujeito presente e ativo, inserido em seu meio particular, que busca compreender alguma coisa, que também, de alguma forma, faz parte de seu meio (físico e/ou mental) (OLIVEIRA e BOSSA, 1998).

Ao considerarmos como significam as dificuldades de aprendizagem professores, alunos e coordenador do programa, intencionamos reconhecer ligações entre o que observamos na ação pedagógica, bem como na ação do aluno diante dos desafios propostos e o modo como concebem o não aprender. Assim, optamos por subdividir a análise em três momentos, evidenciando cada grupo de significações.

Na entrevista que realizamos com a coordenação do programa no núcleo de Educação e as professoras de português e matemática da sala de apoio, procuramos investigar suas concepções sobre dificuldades de aprendizagem por meio de um questionário que enfatizava: definições de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem; principais características dos alunos com dificuldades de aprendizagem; as dificuldades mais frequentes apresentadas; causas que atribuem ao não aprender e os principais problemas que enfrentam no trabalho com as dificuldades de aprendizagem.

Observamos nas respostas dos entrevistados que embora reconheçam que o processo de aprendizagem tem interferências de vários elementos, ainda assim dão ênfase ao fato de que o aluno é culpado por não aprender.

- *Professores*

Analisemos o protocolo a seguir que revela as respostas de uma das entrevistadas que assim definiu aprendizagem: “fixar conteúdos, modificar o comportamento, amadurecer.” E sobre as dificuldades de aprendizagem fez a seguinte definição: “dificuldade em aprender, em assimilar e modificar.”

Quando questionamos quais eram as características dos alunos com dificuldades de aprendizagem, relatou que: “ou ele é muito tímido ou impulsivo ou agressivo ou disperso.” Apontou como dificuldades mais freqüentes as: “dificuldades de escrever e interpretar.”

Quando perguntamos sobre as causas para o aluno não aprender disse que seriam os “conflitos psicológicos e familiares dos alunos.”

Sobre os principais problemas que enfrenta no trabalho com as dificuldades de aprendizagem, mais uma vez responsabilizou o aluno, pois nos respondeu que: “é a rebeldia, porque não querem fazer as atividades, resistência, conversas paralelas, dispersão por causa destas conversas.”

O protocolo de outra entrevistada revela respostas que também responsabilizam os alunos pela dificuldade apresentada. Entretanto avança apontando também a escola como co-responsável.

Quando perguntamos o que é a aprendizagem, definiu: “conhecer algo, ficar sabendo de: tomar conhecimento, ou seja, estudar algo.”

Sobre dificuldade de aprendizagem, assim definiu: “é a não compreensão de algo que se pretendia estudar. Não entender, não compreender um objeto de estudo.”

Como característica dos alunos com dificuldades de aprendizagem apontou a “não demonstração de interesse sobre o assunto em estudo. Fica alheio a tudo. Sem motivação. Inquieto.”

Sobre as dificuldades de aprendizagem mais frequentes em seus alunos apontou a: motivação, interesse, atenção, cooperação, etc..

Ao ser questionada sobre as principais causas para as dificuldades dos alunos, relatou que para ela seria: “O aluno em algum momento ou série anterior não se apropriou de um conteúdo essencial ou até mesmo por motivos cronológicos ou psicológicos não aprendeu devidamente algo que lhe foi apresentado”.

Quanto ao principal problema que ela enfrenta no trabalho com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, abordou não só problemas relacionados ao aluno como também à família e à escola. “Na sala de aula regular:

sala numerosa. Na sala de apoio: presença e maior motivação por parte dos familiares (alunos faltosos).”

- *Coordenação*

A fala da coordenação do programa no núcleo de Educação embora amplie a avaliação sobre dificuldade de aprendizagem, em alguns momentos reforça a ideia de que o não aprender é responsabilidade do aluno e, além disso, que a preocupação da implantação da sala de apoio é com os conteúdos e não com o processo de dificuldades ou de aprendizagem do aluno.

Quando questionamos sobre o que são dificuldades de aprendizagem, respondeu que:

Dificuldades de aprendizagem, a nível de 5ª série, a gente (núcleo de educação) considera os conteúdos mínimos e essenciais da 1ª a 4ª série que não foram apropriados pelo aluno e que vão impedir este aluno de ter um desenvolvimento normal e seguir a turma durante o processo de escolarização. Então este aluno vai precisar voltar à escola no período de contraturno, não para fazer um reforço daquilo que está vendo lá na 5ª série, mas para voltar nos conteúdos básicos que ele não domina. Então por exemplo, como o aluno pode dar conta de ciências, história e geografia se ele não lê e não interpreta? Então se ele não está dando conta de ler e interpretar é um trabalho para a sala de apoio. Então a gente vai ter que resgatar os conteúdos não apropriados. Então em relação a estas dificuldades de aprendizagem na verdade a gente está sempre procurando focar na questão da apropriação ou não dos conteúdos. Então os alunos considerados com dificuldades de aprendizagem são aqueles que não se apropriaram dos conteúdos.

Solicitamos que nos relatasse as principais características dos alunos com dificuldades de aprendizagem na 5ª série (6º ano):

Geralmente é um aluno que tem uma defasagem de idade e série, ou seja, provavelmente ele foi um aluno evadido ou foi um aluno que teve retenções na 1ª a 4ª série ou na própria 5ª série nos anos anteriores. Geralmente é um aluno com baixa auto-estima, que acha que não tem muitas condições de aprendizagem, muitas vezes este aluno também é muito indisciplinado e ele é um aluno bastante faltoso na sala de apoio.

A não apropriação dos conteúdos por parte dos alunos, em nossa compreensão, não pode ser ponto de partida ou causa para o não aprender, mas sim um “sintoma” que anuncia um processo que não anda bem, a contento.

Considerá-lo multicausal evita a culpabilização de um ou outro elemento na produção do fenômeno, conforme discutimos no capítulo 2.

Perrenoud (2001, p. 101) apresenta uma discussão interessante que tomamos emprestada para elucidar a importância de considerarmos as representações ou as significações dos professores sobre o aprender e o não aprender e suas diferenças. O autor analisa:

Em todos os âmbitos, a ação põe em jogo representações que a guiam e que ela contribui para transformar. Talvez não seja inútil, no contexto de uma análise do tratamento das diferenças, interessarmos pela sua representação no professor e – o que não é exatamente a mesma coisa – pelas imagens que ele tem de seus alunos e pelo seu caráter mais ou menos individualizado.

Assim, levarmos em conta que há muitos aspectos envolvidos no modo como o professor compreende as dificuldades de seus alunos para aprender e querer entender tais significações na atuação com as dificuldades de aprendizagem nas salas de apoio, por exemplo, pode ser um “sinal de que o fracasso escolar nos incomoda”, condição apontada por Perrenoud (2001, p. 15) como a primeira possibilidade de reflexão necessária ao desencadeamento de ações efetivas nesse contexto.

*- Alunos*

Quando entrevistamos os alunos para sabermos se gostam de frequentar a sala de apoio; as semelhanças e diferenças entre a sala regular e de apoio; por que acham que foram escolhidos para a sala de apoio; que tipo de aluno ele pensa que é; o que a professora, a família e os colegas acham dele participar da sala de apoio, percebemos que o discurso que os responsabiliza, já foi incorporado por eles.

Quando perguntamos se gostavam de participar da sala de apoio, foram unânimes, dizendo que “sim, para aprender mais”. Porém, quando perguntamos sobre as diferenças e igualdades da sala regular e da sala de apoio, apontaram mais semelhanças que diferenças. Enfatizamos algumas de suas respostas:

O que ensinam é igual;  
As carteiras, o ensino, usam o livro, a bagunça;  
O jeito da professora, as matérias e os amigos;  
A gritaria e a conversa;  
Copiar do quadro, o jeito de ensino.

A maioria dos alunos quando questionados sobre por que foram escolhidos para a sala de apoio, apontaram como causas: porque são ruins, fazem bagunça, conversam bastante e tiram nota baixa. A seguir algumas de suas respostas:

Porque eu converso e faço muita bagunça, além de estar mal na matéria e muito;  
 Tirei nota muito baixa;  
 Porque eu era muito ruim em matemática, aí a professora me passou e me colocou na sala de apoio;  
 Porque estou ruim em português;  
 Porque eu não sabia quase nada e a professora falou para vir para a sala de apoio;  
 Porque estou precisando de um pouquinho mais de ajuda;  
 Porque estava ruim em matemática e com nota vermelha;  
 Na hora (refere-se ao momento em que foi comunicado que frequentaria a sala de apoio) eu não senti nada, eu sabia que precisava vir e mesmo que eu fosse bem seria escolhido pra cá. A professora pegava no meu pé e eu era ruim mesmo.

Ao pesquisarmos o que pensam suas famílias, professoras e colegas sobre apresentarem dificuldades de aprendizagem e por isto frequentarem a sala de apoio, a concepção é a mesma, pois a culpabilização dos alunos é evidenciada em suas falas:

Meu pai acha que eu sou burra, acha que é bom eu vir para a sala de apoio;  
 Minha mãe acha que eu tenho que vir mesmo para ficar mais inteligente;  
 Minha família acha que sou ruim demais;  
 Minha professora acha que sou namoradeira, bagunceira;  
 Eu tenho que aprender mais, estudar mais para as provas e parar de arrumar confusão, brigas;  
 Meus amigos acham que nós não somos nada, que nós não sabemos de nada;  
 Meus amigos acham que sou burro e tiram sarro;  
 Que sou ruim demais;  
 Eles (amigos) acham que nós somos burros.

Na análise deste eixo, lançamos mão da pesquisa de Collares e Moysés (1996) que abordam em sua obra “Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização”, entrevistas que realizaram com profissionais que trabalham em escolas sobre as causas do fracasso escolar. Todas as entrevistadas centralizam as causas no próprio aluno e em sua família.



Na referida pesquisa, os diretores e professores ao serem questionados sobre as causas do fracasso escolar colocam que as crianças não aprendem por motivos biológicos como problemas de desnutrição, neurológico, distúrbio de aprendizagem, deficiência mental e outras doenças, também apontam como causas a imaturidade que acaba provocando comportamentos lentos e dispersos nas aulas, a falta de uma “bagagem”, ou seja, de um conhecimento prévio de casa para auxiliar no processo de aprendizagem, a falta de interesse dos alunos, a falta de vontade, não valorizam a educação, são preguiçosos, faltosos e porque gostam de ficar nas ruas (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Segundo as autoras, os diretores foram questionados sobre o procedimento que a escola toma quando os alunos não aprendem, alguns diretores descrevem que encaminham para serviços de saúde. Para eles, a área da saúde é o espaço ideal para proporcionar o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Alguns dos critérios utilizados para o encaminhamento dos alunos seria a repetência e a falta às aulas. Porém estes encaminhamentos muitas vezes acabam rotulando os alunos tanto por parte dos profissionais da educação quanto pelos da área da Saúde.

Os diretores e professores entrevistados relatam ainda que os alunos que não aprendem são aqueles considerados falantes, maus alunos, rebeldes e malcomportados que dão problemas na escola, ou seja, que são indisciplinados e fogem do modelo idealizado pela escola (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Notamos em nossa observação na sala de apoio que muitos dos alunos que frequentam este espaço não possuem aparentemente dificuldades de aprendizagem, apenas não se encaixam no modelo padronizado como ideal pela instituição ou pelo professor, pois são indisciplinados, ou seja, mal comportados, bagunceiros, conversam bastante e para que se comportem são “punidos” através do encaminhamento à sala de apoio.

Voltando ao estudo de Collares e Moysés (1996), as autoras ao realizarem uma análise das entrevistas dos professores, notaram que para estes profissionais a instituição escolar é perfeita, porém para uma clientela inadequada de alunos. As autoras relatam que quando os professores foram questionados se as dificuldades de aprendizagem dos alunos poderiam ser relacionadas a problemas pedagógicos, todos negaram a possibilidade.

Reconhecer-se co-produtor de algo que é visto como ruim e que se quer extinguir da escola, é tarefa difícil ao professor. Apenas por meio da reflexão, da revisão de suas concepções e significações ele pode (re)significar o aprender.

A maioria dos diretores e professores que aparecem nas pesquisas de Collares e Moysés (1996) apontam que os problemas familiares dificultam a escolarização das crianças. Portanto, algumas das atribuições dos professores e diretores para as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem esta centrada nas famílias destas crianças. A seguir apresentamos a fala de uma das entrevistadas por Collares e Moysés (1996, p. 184), ao culpabilizar a família: “a família é a responsável primordial no mau desempenho da criança na escola. Os pais não valorizam a escola, não incentivam os filhos para o esforço e para não faltar. Na realidade, a família não está nem aí.”

Para os entrevistados naquele estudo a falta de interesse dos pais pela vida acadêmica dos filhos, a falta de presença nas reuniões quando são convocados, o não comprometimento em ajudar seus filhos nas lições de casa, a pobreza, o alcoolismo dos pais, o desemprego do pai e o trabalho fora de casa da mãe, as brigas no contexto familiar são algumas das causas para o não aprender das crianças. Há uma necessidade por parte dos professores em encontrar causas externas à escola para as dificuldades de aprendizagem. Uma professora chega a relatar que “se todo pai tivesse emprego, resolveria o problema do fracasso escolar” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 179).

De acordo com as autoras, na maioria das crianças que participaram das pesquisas não foi encontrado nenhum problema que explicasse o não aprender. Isto reafirma o caráter de preconceito das opiniões dos profissionais entrevistados. Os muitos discursos de culpabilização do aluno pelas dificuldades no processo de escolarização estão sendo muitas vezes relacionados a algum tipo de doença e lamentavelmente já foram incorporados pela criança, pois passam a agir como se tivessem uma doença para não aprender (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

De acordo com as autoras, os discursos das entrevistadas tinham uma ideia preconceituosa, pois apontaram que só porque os alunos eram pobres tinham dificuldades de aprendizagem, ou todas as crianças que não aprendiam sofriam de alguma doença, ou a família desestruturada era a culpada pelas crianças não aprenderem, ou que a família não se interessava e nem participava da vida escolar do filho (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Voltando a comentar os dados relativos ao presente estudo, percebemos que as questões levantadas por Collares e Moysés em 1996 apresentam-se atuais e pertinentes. Em nossa observação os professores na maioria das vezes não estão preparados para lidarem com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos seus alunos, e como a seleção para a escolha dos professores que atuaram neste espaço de enfrentamento das dificuldades não é feita através de um concurso e sim por uma lista de critérios, eles muitas vezes não têm uma formação que lhes dê suporte para atuarem na sala de apoio. O curso que a Secretaria da educação oferece também não é garantia para que estes profissionais saibam trabalhar com a superação das dificuldades. O curso tem como prioridade informar como os professores devem preencher a ficha de encaminhamento dos alunos e outras questões burocráticas envolvidas. O auxílio pedagógico que recebem vem de uma apostila com algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas com a turma, como se fosse um manual a ser seguido. Não há formação continuada desse professores e outros espaços de reflexão instituídos oficialmente.

O que precisa ser trabalhado com os profissionais envolvidos na sala de apoio é a concepção de que aprendizagem e a dificuldade de aprendizagem são processos complexos e que não podem em hipótese alguma ser vistos a partir de uma causa unilateral, portanto o aprender e o não aprender envolvem muitos elementos e por isto devem ser considerados multicausais. Esta concepção multicausal para as dificuldades de aprendizagem pode ser uma alternativa para discussão do preconceito que envolve o não aprender. Esse espaço de reflexão nos convida a pensarmos a indisciplina e o fato de que ela como critério para encaminhamento à sala de apoio, aluno indisciplinado não apresenta necessariamente dificuldade de aprendizagem. Estas concepções de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, indisciplina e preconceito devem ser abordados com estes profissionais para que o trabalho deles possa atender ao processo de aprendizagem e não apenas aos resultados quantitativos e estatísticos. Entendemos que esta unilateralidade na compreensão do que vêm a ser as dificuldades de aprendizagem do aluno inviabiliza os objetivos para os quais um espaço de apoio à aprendizagem é organizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho analisamos as significações conferidas sobre dificuldades de aprendizagem por alunos e professores de sala de apoio à aprendizagem como um espaço possível à construção da resiliência no ambiente escolar. A abordagem Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1980) foi utilizada para embasar a presente pesquisa por abordar o desenvolvimento humano de uma forma abrangente e contextual.

Discutimos a temática da resiliência desde a compreensão de que é uma competência que os indivíduos possuem ou desenvolvem para encarar dificuldades ou superar traumas vivenciados durante a vida, até à compreensão da resiliência como processo de construção nas interações do indivíduo no meio.

Em nosso estudo, embasado na teoria Bioecológica, refletimos sobre a construção da resiliência em escolares a qual nos possibilitou compreendermos que a resiliência, não está internalizada no indivíduo como também não é uma oferta do meio para o indivíduo, mas um processo de interação entre o indivíduo e o meio no qual ele está inserido que o capacita e o fortalece ao enfrentamento e à superação das dificuldades e das adversidades surgidas ao longo da vida.

A sala de apoio à aprendizagem foi o espaço que consideramos apropriado para pesquisarmos sobre a possibilidade da construção da resiliência no espaço escolar, pois evidencia vulnerabilidades relativas ao não aprender.

Na pesquisa empírica realizada na sala de apoio analisamos a relação existente entre o que está idealizado no programa, obtido por meio dos documentos normativos, o desenvolvimento do trabalho e as concepções da coordenação do programa no núcleo de educação, professores e alunos sobre as dificuldades de aprendizagem. Discorremos sobre as divergências existentes neste programa no qual comparamos a finalidade para a qual foi idealizado (restabelecer as condições de aprendizagem) e o que está acontecendo na prática, através de nossas observações e das entrevistas com os profissionais e alunos envolvidos.

O que encontramos neste espaço nos preocupou, pois nos deparamos com profissionais não assistidos em seu trabalho com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Percebemos que a rotulação e a segregação ocupam o espaço lacunar causado pela falta de reflexão nesse contexto de atuação.

Nossos dados nesta pesquisa apontaram para contradições que ocorrem em relação às dificuldades de aprendizagem entre os caminhos trilhados pelo aluno na construção do conhecimento e o que significam as dificuldades de aprendizagem nas propostas dos documentos, para a coordenação do Núcleo de Educação, para a escola e para o professor.

Como realizamos nossa pesquisa em uma única escola do município de Londrina queremos evitar a generalização de nossos resultados, porém eles servem como base para refletirmos sobre as ações que estão acontecendo neste espaço oficializado para o trabalho com dificuldades de aprendizagem, o que impede ações mais efetivas de reestabelecimento das condições de aprendizagem dos alunos.

A partir destes dados levantados uma reflexão se apresenta: a necessidade de discutir tanto com profissionais em formação quanto com os já atuantes na área de educação, que apesar dos avanços inegáveis na educação e nas concepções dos professores, ainda nos deparamos com a culpabilização do aluno sobre o não aprender tanto por parte dos professores, familiares, nos documentos oficiais e no discurso dos próprios alunos.

O espaço que foi implantado para proporcionar uma reestruturação no processo de aprendizagem e que tem como objetivo principal propiciar ao aluno a superação das dificuldades no processo de escolarização (o que discutimos no decorrer deste trabalho como construção da resiliência no contexto escolar) está apresentando falhas.

Considerando que o trabalho do professor depende de suas significações acerca do próprio processo, o que ele entende por dificuldades de aprendizagem, norteia sua “ação pedagógica” na sala de apoio à aprendizagem. Como muitas vezes este profissional não apresenta uma formação que lhe dê suporte para o trabalho com dificuldades de aprendizagem e tão pouco recebe apoio e acompanhamento durante o processo com estes alunos, a ação tem pouco de reflexão e a ausência de reflexão não o convida à mudança da ação. Basta considerarmos que o curso que os professores recebem no início do ano da Secretaria Estadual de Educação enfatiza questões administrativas, por exemplo, como preencher a ficha de encaminhamento dos alunos para a sala de apoio e para a liberação para a sala regular em detrimento das questões pedagógicas, metodológicas, epistemológicas pelos quais passa o “fazer” do professor.

Enfim, os professores deveriam ser preparados para trabalhar com as dificuldades dos alunos, para que tenham a consciência que o não aprender pode apresentar uma variedade de causas, pois o processo de aprendizagem é complexo e que a sala de apoio deve priorizar um trabalho que favoreça a ação estruturante do sujeito.

A construção da resiliência no ambiente escolar poderá ser proporcionada a partir do momento que o espaço da sala de apoio contribua com reflexões sobre as vulnerabilidades apresentadas no “não aprender”. Entendemos que estas vulnerabilidades devem ser analisadas distanciando-se da forma unilateral, porque se ainda continuarmos com a ideia de que a vulnerabilidade está centrada no aluno, permaneceremos com as rotulações e segregações que ainda estão presentes neste contexto escolar, as quais prejudicam a reestruturação do processo de aprendizagem.

Para concluir o trabalho descrevo minha experiência e sua importância para minha formação profissional. A temática do trabalho foi construída gradativamente durante minha participação em dois projetos, nos quais tive a mesma orientadora, um deles de extensão e outro de pesquisa. Essa discussão foi aos poucos gestada e a partir do momento em que tomou forma, me entusiasmei e procurei-me dedicar à pesquisa e aos questionamentos que oportunizaram as discussões descritas neste trabalho final.

A pesquisa realizada me possibilitou um maior aprofundamento sobre os assuntos referentes ao desenvolvimento humano, aprendizagem escolar, dificuldades de aprendizagem e a possibilidade da construção da resiliência nos processos de escolarização. Além disto, pude conhecer o programa sala de apoio à aprendizagem e a atribuição dos profissionais envolvidos. Pude me aproximar dos alunos que vivenciam este espaço e fazer uma discussão entre o que encontramos nos documentos que regulamentam este programa e o que está acontecendo na prática na sala de apoio e refletir sobre meu processo de formação no curso de Pedagogia.

O presente trabalho desenvolvido durante o período de conclusão do curso foi muito relevante para a minha formação profissional, devido aos questionamentos e estudos realizados para a produção e os resultados finais que me permitiram saberes que até então desconhecia e que serão levados para a prática.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BIANCHINI, D. C. S.; DELL'AGLIO, D. D. Processos de resiliência no contexto de hospitalização: um estudo de caso. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.16, n. 35, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a13.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

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

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 1, jan./ jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a05v05n1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.3, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jul. 2009.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In: PATTO, Maria Helena. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 193-224.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. Rio de Janeiro: Cortez, 1996.

CRUZ, M. M.; WEISS, A. M. L. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 65-78.

D'AVILA-BACARIJI, K. M. G.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.15, n. 30, jan./abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2005000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 23 jul. 2009.

DESSEN, M. A. et al. O modelo bioecológico de bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: \_\_\_\_\_. **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 71- 89.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.15, n.1, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

FUNAYAMA, C. A. R. (Org.). **Problemas de aprendizagem**: enfoque multidisciplinar. Campinas, SP: Alínea, 2000.

GOLBERT, C. S.; MOOJEN, S. M. P. Dificuldades na aprendizagem escolar. In: SUKIENNIK, P. B. **O aluno problema**: transtornos emocionais de crianças e adolescentes. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 83 - 88.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

KREBS, R. J. **Urie bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LARANJEIRA, C. A. S. J. Do vulnerável ser ao resiliente envelhecer: revisão de literatura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.23, n.3, p. 327-332, jul./set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a12v23n3.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

MACEDO, L. **Dificuldades de aprendizagem e gestão escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008

MARTINS, G. de A. **Manual para Elaboração de Monografia e Dissertações**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTURANO, E. M.; SANTOS, L. C. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200009&lng=en&nrm=iso)>.\_Acesso em: 23 jul. 2009.

MEDEIROS, P. C. et al. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**: Porto Alegre, v.13, n. 3, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 jul. 2009.

MEIRA, M. E. M.; ZONTA, C. Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p.205-217, jul./dez. 2007.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar**: teorias e críticas. Casa do Psicólogo, 2003.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONTEIRO, D. S. A. et al. Resiliência e pedagogia da presença: intervenção sócio-pedagógica no contexto escolar. **Fundamentos da Educação**, Vitória, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam01.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2008.



NAKAGAWA, P. Y. Dificuldade de aprendizagem: questão de inteligência? **Palavras e Escuta**, 2007. Disponível em:

<<http://www.palavraescuta.com.br/perguntas/dificuldade-de-aprendizagem-questao-de-inteligencia>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádya A. (orgs). **Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. 5ª ed. Editora Vozes, 1998.

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H. Resiliência na rua: um estudo de caso.

**Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 2, maio/ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722005000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000200009)>. Acesso em: 18 ago. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Departamento de Educação Básica. Salas de apoio deverão diminuir índices de reprovação na 5ª série. **Agência de Notícias: Estado do Paraná**, set. 2004 Disponível em: <<http://www.aenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=9477>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado de Educação. Resolução nº 175/2008. Regulamenta a distribuição de aulas nos estabelecimentos estaduais de ensino. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, 2008a. Disponível em: <[http://www.grhs.pr.gov.br/arquivos/File/distribuicao\\_de\\_aulas/2008/947tit\\_Resolucao\\_175\\_2008\\_distrib\\_aulas.pdf](http://www.grhs.pr.gov.br/arquivos/File/distribuicao_de_aulas/2008/947tit_Resolucao_175_2008_distrib_aulas.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado de Educação. Resolução nº 371/2008. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, 2008b. Disponível em: <<http://www.dioe.pr.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estado da Educação. **Instrução nº 022/2008 - SUED/SEED**. Assunto: critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem – 5ª série do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual. Curitiba, 2008c. Disponível em: <[http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/salas\\_de\\_apoio/instrucoes/instrucao022.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/salas_de_apoio/instrucoes/instrucao022.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª ed. Artmed, 2001.

PESCE, R. et al. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 135-143, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n.1, p. 67-75, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a09.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

POLETTO, M.; WAGNER, T. M. C.; KOLLER, S. H. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 3, set./dez. 2004. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722004000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000300005)>. Acesso em: 02 jun.2009.

REGALLA, M. A.; GUILHERME, P. R.; SERRA-PINHEIRO, M. A. Resiliência e transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 56, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852007000500010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852007000500010&script=sci_arttext)>. Acesso em 18 ago. 2008.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, maio/ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2005000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jul. 2009.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf>>. Acesso em:18 ago. 2008.

SARAVALI, E.G.; GUIMARÃES, K. P. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana. **Olhar do Professor**, v. 10, n. 2, p.117-139. 2007. Disponível em: <[http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista102\\_artigo07.pdf](http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista102_artigo07.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2009.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar**. O Problema escolar e da aprendizagem. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, N. M. D. **Dificuldades de aprendizagem**. 2006. Disponível em: <[HTTP://www.colegiosantamaria.com.br/Santamaria/aprenda-mais/artigos/ver.asp](http://www.colegiosantamaria.com.br/Santamaria/aprenda-mais/artigos/ver.asp)>. Acesso em: 29 jan.2009.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO E. L. **Crianças rotuladas**: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STEVANATO, I. S. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**: Maringá, v.8, n.1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a09.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2009.

TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTIM, M. L. P. (org.). **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Ciências da Informação**. São Paulo: Polis, 2005.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**:uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A,1998.

YUNES, M. A. M. **Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família**, Maringá, v.8, 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

YUNES, M. A. M.; GARCIA, N. M.; ALBUQUERQUE, B. M. Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000300012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000300012&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18 ago. 2008.

ZACHARIAS, V. L. C. F. O que são realmente as dificuldades de aprendizagem? **Centro de Referência Educacional**. Editado em 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/adificeis.htm>>. Acesso em: 29 jan.2009.

**ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **INSTRUÇÃO Nº 022/2008 - SUED/SEED**

**ASSUNTO:** Critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem – 5ª série do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual.

A Superintendência da Educação, no uso de suas atribuições e considerando:

- ☐ a LDBEN n.º 9.394/96;
- ☐ o Parecer CNE n.º 04/98;
- ☐ a Deliberação n.º 007/99 – CEE;
- ☐ a Resolução Secretarial n.º 371/2008, que regulamenta a criação das Salas de Apoio à Aprendizagem;
- ☐ a necessidade de definir os critérios para a abertura de demanda para suprimento de horas-aula em Salas de Apoio à Aprendizagem;
- ☐ a necessidade de definir as funções ou atribuições de cada educador integrante do processo de implantação das Salas de Apoio à Aprendizagem;
- ☐ a ação pedagógica para enfrentamento dos problemas relacionados à aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos matriculados na 5ª série do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos de oralidade, leitura, escrita, bem como às formas espaciais e quantidades nas suas operações básicas e elementares;
- ☐ o diagnóstico relativo ao funcionamento do Programa Salas de Apoio à Aprendizagem, elaborado pelo Departamento de Educação Básica, com a participação dos Núcleos Regionais de Educação, pedagogos, diretores, professores regentes de 5ª séries e professores das Salas de Apoio à Aprendizagem, expede a seguinte:

## **INSTRUÇÃO**

### **I. DOS CRITÉRIOS PARA ABERTURA E ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS**

1. Os estabelecimentos de ensino terão abertura automática de 01 (uma) Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e 01 (uma) de Matemática a cada 03

(três) turmas de 5ª série ofertadas. Para esse cálculo, não serão consideradas as turmas do turno noturno.

2. A abertura da demanda automática das Salas de Apoio à Aprendizagem no sistema será efetivada conforme a seguinte ordem:

2.1. Turmas no mesmo turno: abertura das Salas de Apoio no turno contrário;

2.2. Turmas em turnos diferentes: abertura das Salas de Apoio no(s) turno(s) contrário(s), respeitando-se a proporção de número de turmas por turno;

2.3. Excepcionalmente no caso de quatro turmas em dois turnos, abertura das Salas de Apoio nos dois turnos;

3. A carga horária disponível para cada uma das disciplinas – Língua Portuguesa e Matemática, será de 04 horas-aula semanais para os alunos, acrescidas de 01 (uma) hora aula atividade para o Professor, devendo ser ofertadas, prioritariamente, em aulas geminadas, em dias não subseqüentes, sempre tendo em vista o benefício do aluno.

4. As Salas de Apoio à Aprendizagem deverão ser organizadas em grupos de no máximo 15 (quinze) alunos.

5. O funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem está condicionado à freqüência de alunos, existência de espaço físico adequado, Professor e Plano de Trabalho Docente integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola.

6. O aluno de 5ª série com defasagens de aprendizagem em conteúdos referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental freqüentará as Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e/ou Matemática no turno contrário ao qual está matriculado.

## **II. DOS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELO FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM**

### **1. Atribuições da Direção e Equipe Pedagógica**

1.1 Apresentar e discutir a legislação específica do Programa Salas de Apoio à Aprendizagem com o coletivo da escola.

1.2. Decidir com os Professores regentes das turmas de 5ª séries, a indicação dos alunos para composição das turmas, de acordo com diagnóstico realizado.

1.3. Orientar a elaboração do Plano de Trabalho Docente para as Salas de Apoio à Aprendizagem, acompanhando sua efetivação e propondo metodologias adequadas às necessidades dos alunos, diferenciando-as das atividades do ensino regular.

1.4. Orientar as famílias a respeito do Programa Salas de Apoio à Aprendizagem, informando aos pais ou responsáveis sobre a necessidade e importância dos alunos estenderem seu tempo escolar.

1.5. Garantir a participação dos Professores das Salas de Apoio à Aprendizagem no Conselho de Classe ou, na ausência desses Professores, apresentar as questões relativas à aprendizagem dos alunos.

1.6 Acompanhar os alunos, buscando sua participação integral no Programa, mantendo pais ou responsáveis informados quanto à frequência, aproveitamento nas Salas de Apoio à Aprendizagem e no Ensino Regular.

1.7 Organizar as questões estruturais tais como espaço físico apropriado, alimentação, acesso a materiais didáticos, garantindo a frequência dos alunos e o funcionamento das salas.

1.8. Orientar os Professores no preenchimento dos relatórios das Salas de Apoio à Aprendizagem.

1.9. Acompanhar a frequência e a movimentação dos alunos matriculados nas Salas de Apoio à Aprendizagem e providenciar a substituição quando da superação das dificuldades apresentadas, oportunizando o atendimento de novos alunos.

1.10. Organizar o acompanhamento das Salas de Apoio à Aprendizagem em escolas com dualidade administrativa, garantindo seu funcionamento no contraturno.

## **2. Atribuições dos Professores Regentes**

2.1. Diagnosticar as dificuldades de oralidade, leitura, escrita, formas espaciais e quantidades, referentes aos conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentadas pelos alunos indicando-os para a participação do Programa de Salas de Apoio à Aprendizagem.

2.2. Participar com a Equipe Pedagógica e o Professor da Sala de Apoio à Aprendizagem da definição de ações pedagógicas que possibilitem a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

- 2.3. Acompanhar o processo de aprendizagem do aluno durante e após a participação no Programa.
- 2.4. Decidir com a Equipe Pedagógica e os Professores das Salas de Apoio, a permanência ou a dispensa dos alunos do Programa.
2. Preencher as fichas de encaminhamento dos alunos indicados para o Programa.

### **3. Atribuições dos Professores de Salas de Apoio à Aprendizagem**

- 3.1 Elaborar o Plano de Trabalho Docente juntamente com a Equipe Pedagógica, Professores regentes, de acordo com o disposto no Projeto Político Pedagógico para Língua Portuguesa e Matemática, adequados à superação das dificuldades de oralidade, leitura, escrita, bem como às formas espaciais e quantidades nas suas operações básicas e elementares, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- 3.2. Desenvolver em sala o Plano de Trabalho Docente definido.
- 3.3. Organizar e disponibilizar para o coletivo de Professores regentes da turma e Equipe Pedagógica pastas individuais dos alunos, de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.
- 3.4. Manter o Livro Registro de Classe atualizado.
- 3.5. Comunicar, por escrito, à Equipe Pedagógica, as faltas consecutivas dos alunos.
- 3.6. Decidir com a Equipe Pedagógica e os Professores regentes, a permanência ou a dispensa dos alunos das Salas de Apoio à Aprendizagem.
- 3.7. Elaborar materiais didático-pedagógicos considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos das Salas de Apoio à Aprendizagem.
- 3.8. Participar do Conselho de Classe.
- 3.9. Participar de formação continuada promovida pela SEED/NRE/Escola.
3. Preencher e entregar os documentos referentes ao Programa no prazo preestabelecido.

### **4. Atribuições dos Núcleos Regionais de Educação**

- 4.1. Apresentar e discutir a legislação específica do Programa Salas de Apoio à Aprendizagem para as escolas sob sua jurisdição, acompanhando sua implantação e funcionamento.



4.2. Organizar encontros periódicos com Professores, Pedagogos e Diretores das escolas com a finalidade de orientar sobre o objetivo do Programa e sobre as especificidades dos encaminhamentos metodológicos a serem adotados.

4. Encaminhar ao Departamento de Educação Básica/DEB, ao final de cada semestre, os relatórios do Programa Salas de Apoio à Aprendizagem das escolas jurisdicionadas aos Núcleos Regionais de Educação.

### **5. Atribuições das Equipes Pedagógicas do Departamento de Educação Básica**

5.1. Acompanhar a implantação e funcionamento do Programa.

5.2. Direcionar as ações dos Núcleos Regionais de Educação quanto ao objetivo do Programa e as especificidades dos encaminhamentos metodológicos a serem adotados.

5.3. Viabilizar materiais pedagógicos adequados ao funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem.

5. Promover formação continuada para os profissionais envolvidos no Programa.

### **III. DOS CRITÉRIOS PARA SUPRIMENTO DA DEMANDA PARA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM**

1. A atribuição de aulas para as Salas de Apoio à Aprendizagem, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, segue a Resolução anual do GRHS.

**IV.** Revoga-se a Instrução 001/2008- SUED/SEED e disposições em contrário.

**V.** Casos omissos serão resolvidos em conjunto com a SUED/DEB/GRHS.

Curitiba, 17 de dezembro de 2008

Alayde Maria Pinto Digiovanni  
Superintendente da Educação

**ANEXO B**  
**RESOLUÇÃO Nº 371/2008**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e considerando:

- a LDBEN nº 9.394/96;
- o Parecer CEB nº 04/98;
- a Deliberação nº 007/99 - CEE ;
- a necessidade de dar continuidade ao processo de democratização, de universalização do ensino e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva dos alunos;
- o princípio da flexibilização, disposto na LDBEN nº 9.394/96, segundo o qual cabe ao sistema de ensino criar condições possíveis para que o direito à aprendizagem seja garantido ao aluno,

**R E S O L V E:**

**Art. 1º** Criar as Salas de Apoio à Aprendizagem, a fim de atender os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, nos estabelecimentos que ofertam esse nível de Ensino, no turno contrário ao qual estão matriculados.

**Art. 2º** Os critérios de abertura das demandas, do suprimento e atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem, observados na Resolução de Distribuição de Aulas, serão definidas por Instrução Normativa, emitida pela Superintendência da Educação.

**Art. 3º** A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as Resoluções nº 208/2004 e nº 3.098/2005 e disposições em contrário.

Secretaria de Estado da Educação, em 29 de janeiro de 2008.

Mauricio Requião de Mello e Silva  
**Secretário de Estado da Educação**

## ANEXO C

### ARTIGO 24 DA RESOLUÇÃO Nº. 175/2008

**Art. 24** - A atribuição de aulas nas **Salas de Apoio à Aprendizagem**, com demandas abertas, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aos professores efetivos e lotados, será de competência da direção do estabelecimento de ensino (Artigos 7º e 14º), e aos demais professores, será de competência do NRE e obedecerá a seguinte ordem de prioridade:

- a) professor efetivo habilitado em Língua Portuguesa ou Matemática, com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tenha atuado em Salas de Apoio e participado de cursos de capacitação do Programa;
- b) professor efetivo habilitado em Língua Portuguesa ou Matemática, que tenha atuado em Salas de Apoio nos anos anteriores e participado de cursos de capacitação do Programa;
- c) professor efetivo habilitado em Língua Portuguesa ou Matemática, na forma de aulas extraordinárias, que tenha atuado em Salas de Apoio nos anos anteriores e participado de cursos de capacitação do Programa;
- d) professor efetivo habilitado em Língua Portuguesa ou Matemática, que tenha atuado em Salas de Apoio nos anos anteriores;
- e) professor efetivo habilitado em Língua Portuguesa ou Matemática, com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- f) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tenha atuado em Salas de Apoio nos anos anteriores;
- g) professor efetivo cuja disciplina de concurso seja dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- h) professor efetivo habilitado em Língua Portuguesa ou Matemática;
- i) professor pedagogo efetivo, com habilitação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tenha atuado em Salas de Apoio nos anos anteriores e participado dos cursos de capacitação do Programa;
- j) professor pedagogo efetivo, com habilitação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tenha atuado em Salas de Apoio nos anos anteriores e participado dos cursos de capacitação, na forma de aulas extraordinárias;
- k) professor pedagogo efetivo na forma de aulas extraordinárias.

**ANEXO D****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TÍTULO DA PESQUISA: “SIGNIFICAÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS SALAS DE APOIO:  
A CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR”

Seu (Sua) filho (a) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa, que tem como finalidade investigar as relações entre as estratégias desenvolvidas nos jogos de regras “Quarto” , e Rummikub” e as dificuldades de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa”, sob a responsabilidade de Francismara Neves de Oliveira, professora da Universidade Estadual de Londrina-Pr, acompanhada de alunas do curso de Pedagogia - UEL.

Assinando esse Termo de Consentimento V.S. estará ciente que serão realizados encontros com seu (sua) filho (a), nos quais lhe será solicitado que jogue na companhia de um parceiro, para que as estratégias que usam para atingir o objetivo do jogo, sejam analisadas.

A pesquisa será realizada na própria escola, no horário da aula de apoio, previamente combinado entre seu (sua) filho (a) e a pesquisadora, e as jogadas serão gravadas em vídeo e fotografadas para posterior análise. Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo sua apresentação em encontros científicos e publicação em livro e em revistas especializadas.

Os procedimentos em questão não envolvem riscos conhecidos e não fere a integridade moral dos participantes. A participação nesse estudo não acarretará nenhum prejuízo ou benefício terapêutico.

Havendo interesse ou necessidade, a participação de seu (sua) filho (a) poderá ser interrompida antes, durante ou ao término do procedimento, sem que com isso ele(ela) sofra quaisquer tipo de ônus.

Com este termo, V.S. está ciente de todas as informações necessárias para poder decidir sobre a participação de seu (sua) filho (a) na referida pesquisa.

Para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa V.S. poderá entrar em contato com a responsável pelo estudo no telefone (43) 3371-4338, na Universidade Estadual de Londrina.

---

Nome do pai ou responsável

---

Assinatura do pai ou responsável

---

Nome do aluno (a)

---

Local e data

---

Pesquisadora responsável