

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILVIA HELENA FERRÃO SILVA

**PROFESSORAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL FRENTE ÀS DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA E ÀS
DECISÕES DE ENCAMINHAMENTO PARA
APOIO PSICOLÓGICO E/OU REFORÇO ESCOLAR**

CAMPINAS

2014

SILVIA HELENA FERRÃO SILVA

**PROFESSORAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL FRENTE ÀS DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA E ÀS
DECISÕES DE ENCAMINHAMENTO PARA
APOIO PSICOLÓGICO E /OU REFORÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Prof^a. D^{ra}. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

PUC- CAMPINAS

2014

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Banca examinadora

Presidente e orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Examinadora Interna: Profa Dra. Maria Silvia P.M. L. da Rocha

Examinadora Externa: Profa. Dra. Carmen Lucia B. Passos

Data: 03/02/2014

Dedico este trabalho ao meu pai Donato (*in memoriam*) e à minha mãe Madalena, que me deram a vida e que, com amor, cuidado e dedicação, fizeram de tudo para minha formação pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus antepassados por estarem sempre iluminando meus passos.

Aos meus familiares pelo apoio, em especial aos meus filhos Matheus e Mariana razões da minha vida e meu marido Adilson, pela paciência durante essa trajetória.

À minha orientadora Dora, pela dedicação e carinho durante todo meu percurso marcado por muitas emoções e aprendizado.

Aos professores do PPG da PUCCAMP, que muito contribuíram para este trabalho, especialmente a Cristina, Heloisa e Silvia.

Às professoras Silvia e Carmen, pelas contribuições valiosas em meu exame de qualificação.

Aos colegas de mestrado, em especial a Mariângela, companheira de viagem, cujos trajetos foram marcados por alegrias e muito apoio nas tristezas.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela receptividade e disponibilidade em atender minhas necessidades de investigação.

À equipe diretiva da escola pesquisada, pelo grande apoio.

Ao Centro Paula Souza pelo apoio, e à direção da ETEC Pedro Ferreira Alves e coordenação do Ensino Médio.

A todos que de alguma forma participaram deste momento muito importante da minha vida, meu eterno agradecimento.

RESUMO

SILVA, Silvia Helena Ferrão. Professoras do 3º ano do Ensino Fundamental frente às dificuldades de aprendizagem em Matemática e às decisões de encaminhamento para apoio psicológico e ou reforço escolar. 2014. 104 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, SP, 2014.

O trabalho apresenta um estudo sobre as ações de professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, relacionadas às decisões e encaminhamentos referentes aos alunos indicados como portadores de defasagem de aprendizagem em Matemática. Nossa questão problema assim se configura: Como e por que ocorrem os encaminhamentos de alunos com dificuldades relacionadas à Matemática em sala de 3º ano do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal na visão das professoras? Teve por objetivo analisar, a partir das informações de professoras do 3º ano do Ensino Fundamental – da sala regular e de educação especial – as concepções relacionadas às dificuldades encontradas pelos alunos ao aprender conceitos matemáticos e a necessidade de encaminhamento psicológico ou de reforço pedagógico. No desenvolvimento da pesquisa trouxemos apontamentos relativos às questões das dificuldades de aprendizagem das crianças em Matemática, das suas emoções no percurso da aprendizagem e de aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Matemática na escola. Os dados originaram-se das entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras de 3º ano — duas de sala de aula e a professora da sala de recurso — em dois momentos diferentes: no início do ano letivo de 2013 e no mês de novembro do mesmo ano. Ainda, de documentação relativa ao encaminhamento do aluno para sala de reforço e de atendimento psicológico. Nas entrevistas as participantes indicaram que o curso de formação inicial não lhes ofereceu subsídios teóricos suficientes para a atuação na docência na disciplina de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Também que muitas das dificuldades de aprendizagem destes alunos, de maneira geral estão relacionadas com os conceitos matemáticos não compreendidos por eles. Analisamos as considerações das professoras referentes ao encaminhamento de alunos com defasagem de aprendizagem, suas concepções sobre como e por que esses encaminhamentos devam se dar. Ainda, a documentação de um aluno de 3º ano, que freqüentou por dois anos a sala de recurso e o atendimento psicológico. Concluímos que os serviços de sala de recurso e atendimento psicológico, ambos oferecidos pela prefeitura, não se articulam, trazendo pouca contribuição para os avanços dos alunos. As considerações para avaliar o desenvolvimento do aluno se fazem evasivas, pouco avançando no sentido de identificar suas dificuldades e de apresentar alternativas para o trabalho daqueles que com a criança vão continuar atuando, o que proporciona pouca contribuição para os avanços cognitivos e psicológicos.

Palavras chave: Dificuldade de Aprendizagem em Matemática; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Condutas e encaminhamentos; Educação Matemática, emoções.

ABSTRACT

SILVA, Silvia Helena Ferrão. Teachers of the 3rd year of Elementary School against the learning difficulties in Mathematics and the referral decisions to psychological and/or tutoring. 2014. 104 f. Dissertation (master's degree in Education) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Center of Applied Human and Social Sciences, Post-graduation Program in Education, Campinas, SP, 2014.

This paper presents a study on the actions taken by teachers of the 3rd year of Elementary School, related to the decisions and referrals regarding the students indicated as having learning gap in Mathematics. Our question at issue is: How and why do referrals of students in the 3rd year of Elementary School with Mathematics difficulties occur in the teachers' view? The main goal was to analyze, based on pieces of information from teachers of the 3rd year of Elementary School – regular and special education classes – the conceptions related to the Mathematics concepts learning difficulties found by students and the need for psychological referral or pedagogical remedial help. The research development brought indications with reference to the issue of children learning difficulties in Mathematics, their emotions during the learning process and the aspects regarding Mathematics teaching and learning in school. The data arose from semi-structured interviews with three teachers of the 3rd year – two from the classrooms and the resource room teacher – in two different moments: in the beginning of 2013 school year and in November of the same year; and also the documentation for the student referral to remedial classes and psychological support. During the interviews the participants pointed out that the initial training course didn't offer them enough theoretical subsidies to perform in the teaching discipline of Mathematics to the initial years of Elementary School. It was also pointed that a lot of the learning difficulties of these students is generally related to Mathematics concepts that weren't understood by them. Teachers' considerations about the referrals of students with learning difficulties were analyzed, as well as their conceptions about how and why these referrals should happen. In addition, the documentation of a 3rd year student who attended the resource class and the psychological assistance for two years was analyzed. It has been concluded that the services of resource class and psychological assistance, both offered by the city council, do not become linked, then bringing little contribution to students' progress. The considerations to evaluate the student's development are evasive, advancing little to identify their difficulties and to show alternatives to those people who will keep working with children, what provides little contribution to cognitive and psychological development.

Keywords: Mathematics Learning Difficulty; Initial Years of Elementary School; Conducts and referrals; Mathematics Education, emotions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Primeiro momento de entrevista	59
Quadro 2: Segundo momento de entrevista	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	15
Dificuldades de aprendizagem e seus significados no processo ensino-aprendizagem	15
1.1 Dificuldade de aprendizagem (DA).....	15
1.2 Dificuldades de aprendizagem e as emoções	20
1.3 Dificuldades escolares em Matemática	24
1.4 As emoções presentes no ensino de Matemática	28
1.5 Fracasso escolar e a Matemática.....	33
1.6 Condutas de encaminhamento e atendimento especializado às dificuldades de aprendizagem.....	38
1.7 Avaliação psicológica.....	40
1.8 Reforço escolar e salas de recursos	43
CAPÍTULO 2	46
A metodologia da pesquisa	46
2.1 O contexto em que a pesquisa foi realizada.....	50
2.2 As parceiras da pesquisa	52
2.3 Percurso da coleta de dados.....	54
2.4 As entrevistas.....	55
CAPÍTULO 3	57
A constituição da pesquisa: depoimentos das professoras e os encaminhamentos pedagógicos e psicológicos dos alunos.....	57
3.1 Entrevista com a professora M.	57
3.2 Entrevista com a professora A.	58
3.3 Entrevista com a professora E.	58
3.4 As entrevistas iniciais com as professoras.....	59
FINALIZANDO ESTA ETAPA.....	89
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

Há alguns anos as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem (DA) vêm sendo pesquisadas e discutidas, principalmente nos anos iniciais, durante os quais o aluno tem a necessidade de ser observado e avaliado de uma forma bem ampla e distinta. É neste contexto que nos deparamos com crianças vindas de várias situações de vida e com histórias distintas e que, por sua vez, também se deparam com um sistema, na maioria das vezes, fragilizado e com dificuldades de perceber essa criança e suas necessidades. Mais que isso, nem sempre a escola consegue adequar ações pedagógicas que possibilitem o sucesso nessa fase inicial de desenvolvimento da escolaridade.

Observamos, por meio de vivências profissionais e de pesquisas anteriormente realizadas, que essas dificuldades estão relacionadas a várias situações ligadas ao desenvolvimento da criança, sejam no contexto social, familiar ou pedagógico.

Aspectos relacionados às DA permeiam, há muito tempo, minha atuação profissional. Sou psicóloga, formada há 20 anos, atuando há 19 anos no segmento público em um setor de psicologia, recebendo encaminhamentos escolares com diversas queixas, dentre elas, as dificuldades de aprendizagem. No âmbito da ação profissional, também venho realizando um trabalho dentro das escolas municipais, desenvolvendo orientações e discussões com coordenadores e professores a respeito de situações consideradas como obstáculos para as crianças aprenderem¹.

E foi nesse universo de encaminhamentos e queixas, que tive a oportunidade de ouvir as mais variadas interpretações e dúvidas relacionadas às

¹ A partir deste momento do texto, em que faço a minha apresentação, utilizo a 1ª pessoa do singular, visto tratar-se de aspectos relacionados às vivências específicas até o momento de realização desta investigação. A seguir, entendendo que o trabalho foi constituído numa parceria orientando/orientador, volto a utilizar a 1ª pessoa do plural na escrita do texto.

dificuldades das crianças para aprenderem os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Era interessante perceber que a criança, na maioria das vezes, parecia ser responsabilizada por tal situação de dificuldade, sendo atribuído a ela um problema emocional cognitivo ou familiar. E esses contatos me despertaram o interesse em tentar entender como esses professores identificavam as dificuldades e como eles agiam em relação a elas.

Minha vinda ao mestrado me abriu a oportunidade de pensar e reorganizar minhas ideias para esta pesquisa. Após orientações, trocas com a orientadora, decidi pesquisar as dificuldades de aprendizagem relacionadas à disciplina de Matemática nos anos iniciais, bem como os procedimentos anunciados pelos professores que atuam no terceiro ano de uma escola da rede pública de um município do interior paulista.

A disciplina de Matemática, desde muito cedo, traz a uma boa parte dos alunos algumas ideias fantasiosas relacionadas à dificuldade em aprender seus conceitos e resolver os desafios propostos, criando, na maioria das vezes, um sentimento negativo em relação à disciplina. Por outro lado, por vezes, identificamos declarações de professores indicando a dificuldade encontrada na abordagem dessa disciplina e a falta de apreço pela Matemática.

Essas declarações me fazem pensar que professores que ensinam Matemática nos anos iniciais devam refletir e rever suas práticas de ensino relacionadas à Matemática, observando como os alunos interagem com os conteúdos e, quando encontrada alguma dificuldade por parte das crianças, quais ações podem minimizar as condições que interferem no processo de aprendizagem.

Tenho muito viva na minha memória a minha experiência como aluna das séries iniciais. Lembro-me da disciplina de Matemática como algo terrível, tinha na minha fantasia que era muito difícil e que eu não seria capaz de aprendê-la. Isso me levou, já aos sete anos, a ter aulas particulares de Matemática. Nossa! Como era difícil resolver aqueles probleminhas em sala de aula e como era fácil, ali, sozinha, nas aulas particulares com a Tia Miriam, que também era a minha professora em sala de aula. Porém ali, com uma atenção só para mim, era

diferente. O difícil passava a ser prazeroso. Foram esses momentos que possibilitaram uma transformação que me proporcionou uma confiança tão grande e uma superação dos meus medos, trazendo-me hoje, a certeza de que foi a atenção mais individualizada, diante das minhas necessidades, que fez com que eu não desenvolvesse crenças negativas em relação à Matemática.

Como disse anteriormente, em minha atuação como psicóloga neste setor público, recebemos, quase diariamente, encaminhamentos com queixas de DA, apontando inúmeras dificuldades, dentre elas, as questões relacionadas à Matemática. O encaminhamento para o setor de psicologia vem ser uma das alternativas na busca de uma solução para o obstáculo encontrado no processo de aprendizagem. Porém, em abordagens junto à criança durante a avaliação psicológica, é possível perceber que pode haver outras intervenções que ajudariam dentro do contexto escolar. Aspectos, por exemplo, como rever as práticas e estratégias pedagógicas, em um ambiente que favorecesse uma aprendizagem diferenciada ao aluno, proporcionando espaço para recuperar e enfrentar os obstáculos da aprendizagem, sem ser excluído ou exposto a partir de suas dificuldades, poderiam levar ao aprendizado esses alunos encaminhados. O que ocorre no processo de avaliação psicológica, na maioria das vezes, é nos depararmos com uma criança com baixa autoestima, crenças negativas em relação à própria aprendizagem e sem vínculo significativo com a escola e o que ali acontece.

As disciplinas do mestrado colaboraram muito na elaboração de ideias para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente, as disciplinas “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e “Metodologia e Didática”. Nelas, pude constatar que muitos fatores estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, a presente pesquisa tem como foco verificar quais são as ações de encaminhamento pedagógico e/ ou psicológico adotadas pelos professores frente aos obstáculos apresentados pelas crianças de 3º ano, relacionadas aos conteúdos matemáticos, na perspectiva de investigar como tais ações contribuem para o avanço na aprendizagem dos conteúdos de Matemática

dos alunos.

A escolha pelo município de Mogi Mirim se deu por eu ter meu vínculo empregatício nesta rede municipal e por ter sido nela que iniciei minha trajetória no campo da educação. A opção pela escola pesquisada foi por eu ter tido a oportunidade de ali atuar como psicóloga escolar, no início das atividades da instituição, e o período escolar pesquisado, no caso, 3º ano, assim foi eleito por ser considerado final do ciclo, onde existem objetivos estabelecidos sobre o que a criança tem que ter atingido nesse momento da aprendizagem.

A partir do levantamento dessas ações e da análise de encaminhamentos e relatórios de um aluno de 3º ano, busco investigar as ações das professoras, na perspectiva de compreender como esses encaminhamentos são realizados e, ainda, perceber a potencialidade dessas ações para a superação dos entraves junto aos alunos no que diz respeito aos conteúdos de Matemática.

A questão investigativa proposta assim se configura: Como e por que ocorrem os encaminhamentos pedagógicos e/ ou psicológicos de alunos com dificuldades relacionadas à Matemática em sala, do 3º ano do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal, na visão das professoras, e quais as repercussões encontradas nos documentos de um aluno de 3º ano?

O primeiro capítulo desta pesquisa aborda questões sobre as dificuldades de aprendizagem e seus significados no processo escolar, com destaque para os aspectos relacionados às características de uma criança que não acompanha o conteúdo escolar, às dificuldades de aprendizagem em Matemática e às emoções relacionadas a esse aprendizado, trazendo como consequência, por vezes, o fracasso escolar. Também traz considerações referentes aos recursos e práticas pedagógicas no contexto escolar do município pesquisado, enfocando o reforço escolar e a sala de recursos – uma modalidade da educação especial –, utilizados como uma estratégia de recuperação para os alunos, assim como o encaminhamento pedagógico e psicológico.

No segundo capítulo, é indicada a abordagem metodológica escolhida

para o desenvolvimento desta investigação, descrevendo-se o espaço e o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, além de se fazer a apresentação das professoras entrevistadas.

No capítulo seguinte, são apresentadas as análises relativas às afirmações das professoras sobre as dificuldades de aprendizagem em Matemática de alunos do 3º ano, bem como o que as move a encaminhar os alunos para atendimento pedagógico ou psicológico. Para melhor compreendermos as afirmações das professoras – da sala de 3º ano e da sala de recursos –, são utilizados, ainda, os documentos de encaminhamento e os relatórios de desempenho de um aluno. É importante destacar que tais análises ocorreram à luz de referenciais teóricos específicos, a serem oportunamente indicados.

Finalizo o presente trabalho com algumas considerações, apresentando as possibilidades de compreensão do espaço pesquisado e indicando a necessidade de novas pesquisas na direção da investigação das dificuldades de aprendizagem em Matemática dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das práticas de encaminhamento pedagógico e/ ou psicológico.

CAPÍTULO 1

Dificuldades de aprendizagem e seus significados no processo ensino-aprendizagem

Ouvimos, com frequência, no contexto escolar, as seguintes colocações: “este aluno não aprende”; “parece que ele tem atraso mental”; “a família é desestruturada”; “não tem atenção dos pais”; “é hiperativo”... Mas afinal, o que se entende por dificuldades de aprendizagem? Como são abordados os alunos ditos portadores de tais dificuldades? A partir dessas colocações, vamos percorrer este capítulo trazendo os significados que permeiam as diferentes fases ou aspectos do processo de aprendizagem de uma criança nos anos iniciais e também aqueles relacionados às dificuldades de aprendizagem (DA), bem como o cenário que se constrói em torno delas.

1.1 Dificuldade de aprendizagem (DA)

Ao pensar em escrever sobre as questões das dificuldades de aprendizagem, sentimos, primeiramente, a necessidade de fazermos uma referência à questão do que é “aprendizagem” para que possamos ter uma melhor compreensão do que possa vir a ser uma dificuldade de aprendizagem.

Vigotski (1991), em sua teoria, mostra que o processo de aprendizagem pelo qual o ser humano passa se dá a partir da interação do indivíduo com o meio externo, (não só o acadêmico). Para ele, a aprendizagem não ocorre somente na escola, existe sempre uma história de aprendizagem anterior, um conhecimento prévio. Nessa abordagem, destaca-se que o conhecimento é construído socialmente, e o indivíduo, agindo nesse processo, vai transformando e sendo transformado nas relações estabelecidas. É a partir dessa interação que ocorre a aprendizagem.

Isso nos arremete a refletir a respeito do papel do professor como um motivador e mediador do conhecimento, dentro desse processo de ensino-aprendizagem, e sobre o quanto a relação estabelecida entre ele e o aluno

possibilitará a referida aprendizagem. “A intervenção do professor tem um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola” (OLIVEIRA, 2000, p.15).

Compactuamos com o autor no sentido de que consideramos importantes a intervenção e a interação do professor com o aluno, uma vez que o primeiro, ao observar cuidadosamente o desenvolvimento do segundo, tem condições de criar formas de intervenções que possibilitem um melhor desempenho estudantil.

Para a compreensão desse processo de aprendizagem, destacamos um importante conceito estabelecido por Vigotski, definido como zona de Desenvolvimento Proximal. Para o autor,

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário. (VIGOTSKI, 1984 p. 97)

Podemos dizer que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um espaço existente entre o que Vigotski denominou de nível de desenvolvimento real – que representa o que a criança consegue realizar sem auxílio de ninguém – e o nível de desenvolvimento potencial, que representa o que a criança realiza recebendo apoio de alguém.

Para Vigotski, existem dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem cotidiana desenvolvida na rotina da criança, nas suas relações sociais, e a aprendizagem científica, que se dá por intermédio dos meios escolares.

Dessa forma, entendemos que a criança tem conhecimentos ao chegar à escola e necessita de mediação para alcançar outros estágios no desenvolvimento de sua aprendizagem. Quando se depara com situações de conflito com o objeto de aprendizagem, as dificuldades surgem, podendo ser minimizadas na relação que se estabelece entre o professor e o aluno, ou entre um aluno e outro, desde que elas sejam compreendidas e trabalhadas, dentro das potencialidades que o aluno apresenta.

A palavra dificuldade nos remete muitas vezes à incapacidade. Quando

nos deparamos com crianças em dificuldades de aprendizagem (DA), geralmente temos alguém enfrentando obstáculos, com impedimentos no seu processo de aprendizagem. Para auxiliar essa criança na superação dessas dificuldades, sem dúvida, é necessário termos como prática o exercício de observar o que essa criança traz de conhecimentos e suas potencialidades, a fim de não criar rótulos que possam deixar marcas significativas de insucesso na trajetória escolar.

Para a prática desse exercício de observar a criança e perceber que existem potencialidades a serem desenvolvidas, é necessário ter clareza do que significa dificuldade de aprendizagem. Mais: compreender os inúmeros fatores relacionados a essa fase que o aluno possa estar atravessando, principalmente nos anos iniciais – nosso foco de investigação –, e que uma ação adequada é essencial, tendo o envolvimento de todos que fazem parte dos contextos nos quais a criança está inserida, sejam eles sociais, familiares ou escolares. Na nossa compreensão, há a necessidade de que todos os envolvidos possam buscar, juntos, as melhores alternativas que colaborem para o desenvolvimento escolar satisfatório da criança.

Ao pensar e observar tudo que está à volta de uma criança com DA, vamos perceber que o foco não estará somente nela, indicando-a como a única responsável por não aprender, como foi por muito tempo considerado. Há outras instâncias responsáveis por esse processo de aprender, devendo-se rever papéis e práticas.

A escola é um dos espaços que deve rever o seu papel, pois diante da diversidade que encontramos nas salas de aulas, respeitar as diferenças e os ritmos é fundamental no processo de aprendizagem. As diferenças observadas durante a aquisição de conteúdos escolares não podem ser transformadas em obstáculos que levem à exclusão do direito de aprender com qualidade.

Ao pensarmos que crianças possam ser excluídas por suas diferenças, nos reportamos à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), conferência realizada na Espanha, que trata de importantes princípios para a educação, principalmente, no que se refere às diferenças e necessidades no contexto da aprendizagem. Nela, encontramos declarado um princípio de grande importância: “Independentemente

das diferenças individuais a educação é um direito de todos”.

Proclama ainda, a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios;
- Os sistemas de educação devem ser planeados, e os programas educativos implementados, tendo em vista a vasta diversidade dessas características e necessidades (UNESCO, 1994).

Ao verificar esses princípios, fica mais clara a importância de avaliar e compreender o que é uma dificuldade de aprendizagem, o que ocorre com uma criança nessa situação e quais são os possíveis caminhos de enfrentamento.

Primeiramente, as dificuldades de aprendizagem eram vistas essencialmente como disfunções orgânicas, considerando as questões neurológicas, hereditárias e congênitas como causas que impediam uma aprendizagem satisfatória do aluno. Buscavam-se as causas nos próprios sujeitos em seu desenvolvimento. Por muito tempo, persistiu-se em diagnósticos que consideravam o sujeito como incapaz de desenvolver-se intelectualmente por ser portador de uma “doença” que o impedia de aprender em um ritmo considerado normal.

Os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem tiveram seu início nos Estados Unidos e Canadá. Existem várias colocações para o termo DA, e uma das primeiras foi trazida por Kirk (1962), que define dificuldade de aprendizagem como:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos (KIRK, 1962 apud CORREIA, 2007, [s/p]).

A partir dessa citação, podemos observar que as discussões em torno das dificuldades de aprendizagem tiveram como característica a busca por diagnósticos que pudessem revelar um mau funcionamento orgânico da criança

que justificasse sintomas relacionados ao “não aprender”.

De maneira não muito distinta, Sisto (2001) define o termo dificuldades de aprendizagem como sendo:

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

Em seguida a essa visão psicologicista, outras questões passaram a ser consideradas no processo do não aprender do aluno, por exemplo: situação socioeconômica e cultural, ambiente familiar, questões emocionais e, atualmente, reforçados pelos resultados negativos de avaliações de desempenho dos alunos, alto índice de reprovação e evasão escolar, muito se tem discutido sobre os fatores intraescolares, sobre as políticas educacionais, as metodologias de ensino, a formação de professores.

Quando a criança deixa de ser o foco, vários movimentos são criados em busca de uma causa para a DA, que, muitas vezes, é detectada no ambiente escolar. Novas ideias passam a ser refletidas, como a que encontramos em Chabanne (2006):

A dificuldade escolar não deve ser considerada como um problema definitivo: é um momento da experiência, ou do trabalho escolar que visa sucesso. Nesse aspecto, ela parece uma coisa comum e sem importância para todos os alunos que se dedicam a um objetivo escolar autêntico: todo exercício apresenta dificuldades, ou seja, sempre há um momento em que o aluno é posto à prova quanto a sua memória, sua inteligência, sua capacidade de interpretar um enunciado, de buscar soluções, de procurar novos caminhos e avaliar a eficácia de alguns deles, ou seja, de conviver com as dificuldades relativas e necessárias para alcançar o estágio definitivo: o sucesso (CHABANNE, 2006, p.16-17).

A partir dessa colocação, acreditamos que o aluno em dificuldade de aprendizagem não pode ser fragmentado para se buscar uma resposta pelo fato dele não acompanhar o conteúdo proposto. Não é apenas uma questão de identificar onde está o “problema” e sim, de integrar esse aluno, motivando-o,

cuidando para que não caminhe para o insucesso escolar. Vale lembrar, ainda, que o aluno “tem” dificuldade, não está impedido de progredir e desfazer-se dela.

Reforçando que a criança, na maioria das vezes, é responsabilizada pela sua dificuldade em aprender, Pain (1985) nos traz que essa complexidade que envolve as dificuldades de aprendizagem conduz a definições que se confundem numa rede de características comportamentais, porém, sempre estigmatizando a criança. A autora considera os problemas na aprendizagem como um sintoma “[...] no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos” (PAIN, 1985, p. 28).

Considerando que nessa busca por uma explicação diante do não aprender, muitas angústias e ansiedades acabam sendo instaladas nas relações que envolvem o aluno no processo de ensino-aprendizagem, em nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de ouvir dos professores e de verificar em documentos de encaminhamentos de um aluno tais situações emocionais.

A partir do exposto, consideramos que as dificuldades de aprendizagem referem-se aos obstáculos que surgem na relação entre o ensinar e o aprender. Por vezes, esses obstáculos causam ansiedades e receios que podem trazer entraves à aprendizagem das crianças no que se refere aos conteúdos escolares, as quais podem, ainda, manifestar comportamentos de indiferença, desatenção, agressividade e indisciplina.

Podemos dizer que definir dificuldade de aprendizagem, está além de *procurar o que é difícil de aprender para o aluno*, uma vez que esse processo de ensino-aprendizagem envolve várias situações e atores que precisam compreender o aluno como um todo, sem desconsiderar seu ambiente sociocultural.

1.2 Dificuldades de aprendizagem e as emoções

Todas as ações desenvolvidas pelos seres humanos estão imbuídas de emoções, sejam elas prazerosas ou desagradáveis. O certo é que elas estão presentes e influenciam em nosso desenvolvimento de forma significativa.

Em um processo de aprendizagem, as emoções permeiam as relações estabelecidas entre o aluno e o objeto de aprendizagem. As emoções e o cognitivo estão interligados no desenvolvimento do indivíduo e de sua aprendizagem. Nessa dimensão, o professor tem um papel fundamental, procedendo à mediação entre o objeto de conhecimento e o aluno. É a forma de praticar essas mediações que possibilitam o afloramento das emoções que estarão diretamente ligadas à motivação, aos interesses e às atitudes do aluno em relação à sua aprendizagem.

A escola é um espaço em que os aspectos tanto afetivos quanto cognitivos se desenvolvem e influenciam no desempenho dos alunos. Ambos os aspectos devem ser trabalhados concomitantemente, para que sejam obtidos resultados eficazes, conforme propõe Almeida (2000):

Para realizar uma ação educativa eficaz, a escola não deve se considerar alheia aos conhecimentos que favoreçam o total desabrochar da pessoa. Pelo contrário, deve-se considerar atenta a todos os aspectos relacionados com a atividade de conhecimento, para realmente se constituir num meio propício para o desenvolvimento mental e pessoal da criança (ALMEIDA, 2000, p.13).

Muitas vezes, uma criança é apontada como portadora de dificuldade de aprendizagem, mas, ao iniciarmos um processo de investigação de tal dificuldade, nos deparamos com uma criança fragilizada emocionalmente, possuindo baixa autoestima, insegurança, medo, desmotivação. Isso também resulta em uma relação com a aprendizagem comprometida. Não estamos dizendo que seriam apenas essas as causas das dificuldades de aprendizagem, mas que são fatores que devem ser observados e considerados dentro de uma gama de situações influenciadoras.

As atitudes emocionais dos alunos frente aos conteúdos trabalhados são de um significado muito valioso, quando observadas na prática docente. A leitura das reações emocionais dos alunos é necessária para que o professor possa ter uma compreensão do quanto essas manifestações trazem implicações, sejam elas negativas ou positivas, em relação ao desempenho. No caso dos alunos de anos iniciais, todo esse processo de organização emocional, na maioria

das vezes, é influenciado por grandes mudanças da rotina da criança, desde sua saída do meio familiar, passando pela necessidade de adaptação a um novo ambiente permeado por novas regras e novas pessoas no seu convívio.

As emoções e a afetividade estabelecem uma relação com a educação, aspectos muito explorados por Wallon dentro da corrente Histórico-Cultural. Os estudos desse autor nos mostraram a importância das emoções na construção do homem, considerando que a dimensão afetiva ocupa lugar central nessa construção. Para a educação, Wallon trouxe preciosas contribuições, por exemplo, a ideia de que a escola tem que colaborar no desenvolvimento da racionalidade da criança sem deixar de lado a percepção de que, ao mesmo tempo, participa da construção e do desenvolvimento da personalidade (LA TAILLE, 1992).

Na teoria de Wallon, a emoção é vista como um instrumento de sobrevivência, ela compõe-se de elementos fisiológicos e de comportamentos sociais que refletem nas ações dos indivíduos no meio em que está inserido. Quando tais emoções são intensas, prejudicam as funções cognitivas, prejudicando, conseqüentemente, as percepções do mundo exterior.

No caso das DA, o aluno que apresenta questões emocionais fragilizadas terá, possivelmente, um reflexo nos seus processos cognitivos com prejuízos à sua aprendizagem.

Apesar de haver uma discussão nos dias atuais acerca das questões das emoções, no desenvolvimento do indivíduo ainda é comum nos depararmos com situações escolares em que esse aspecto é pouco compreendido, sendo valorizados os aspectos cognitivos e intelectuais. Estes últimos são considerados, em muitos momentos, como determinantes do desempenho satisfatório de um aluno. A emoção, como mediadora dos mecanismos no processo de aprendizagem, muitas vezes passa sem ser compreendida por professores, pais e pelos próprios alunos.

Wallon (1975) assim indica:

As emoções são a exteriorização da afetividade (...). Nelas se assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de

comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON, 1975, p. 143).

Toda emoção é percebida pelo meio no qual se manifesta. Sua expressão se dá pelo aparelho biológico, por meio de reações orgânicas, como: tremores, palidez, choro, rubor da face, expressão facial. Em seguida, podem surgir sentimentos que são expressos de forma consciente e não instintiva e que se manifestam de diversas formas, por meio da impulsividade, do choro, da alegria, da tristeza, da raiva. As emoções, juntamente com os sentimentos, compõem o que Wallon denominou de campo afetivo.

O desenvolvimento da afetividade ocorre de acordo com a maturidade de cada indivíduo e com as relações que este vai estabelecendo com o meio no qual está inserido. Acreditamos que considerar o contexto emocional no qual o aluno está inserido é necessário, antes de um “diagnóstico” de dificuldade de aprendizagem, levando-se em consideração também o clima emocional estabelecido dentro do contexto de aprendizagem e os significados a ele atribuídos.

Pensar nas emoções como um fator de grande importância no desenvolvimento da aprendizagem de um aluno é primordial, pois o vínculo emocional estabelecido pela criança com o objeto de aprendizagem e seu mediador é um dos determinantes para o sucesso escolar. É muito comum crianças com dificuldades de aprendizagem terem todo um processo de desenvolvimento emocional marcado por situações de conflitos que interferem no seu rendimento, e isso pode ser constatado pelos encaminhamentos para avaliação psicológica. Porém, no decorrer do contato, percebe-se que as queixas estão acompanhadas de situações emocionais que interferem no desenvolvimento escolar.

Portanto, é necessário instrumentalizar os professores na compreensão do desenvolvimento emocional das crianças, a fim de mostrar que esse desenvolvimento é tão importante e significativo quanto o desenvolvimento intelectual e que trabalhar esses dois aspectos juntos traz a possibilidade de

enfrentamento de possíveis dificuldades escolares, tornando mais largo o caminho para o sucesso escolar. Para Vigotski (2010, p. 144),

São precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. [...] os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa. Em termos psicológicos isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo.

Concordamos com o autor a respeito do tratamento das emoções pelos professores e das vantagens que tais cuidados podem oferecer à aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, passaremos a abordar as dificuldades escolares apresentadas no ambiente escolar, relacionadas ao ensino e aprendizagem da Matemática.

1.3 Dificuldades escolares em Matemática

É comum os alunos apresentarem certo receio e até mesmo medo em relação à Matemática por ser ela considerada uma disciplina difícil e que só os “inteligentes” conseguem aprender. Tal afirmação tem despertado, em boa parte das pessoas, o sentimento de incapacidade de conseguir aprendê-la.

Mas que dificuldades são essas que aparecem no contexto escolar, que fazem com que tantos alunos tenham baixo desempenho no desenvolvimento das habilidades Matemáticas?

Podemos observar que, desde muito cedo, a Matemática é vista pelos alunos com certa ressalva. Em crianças pequenas já podemos ouvir falar que “Matemática é difícil”. Ao mesmo tempo, são observadas no comportamento dessas crianças, curiosidades a respeito de alguns conceitos matemáticos, da sua abordagem em diferentes ações cotidianas.

A Matemática faz parte das brincadeiras infantis, mesmo muito antes

da criança utilizá-la na escola fundamental. Ela aparece, por exemplo, nas brincadeiras de “par ou ímpar”, “dois ou um” “jogos de tabuleiro”, “pega varetas”, “dominós”, entre outros. Essas ações lúdicas levam as crianças a terem contato com os números e a pensarem, raciocinarem sobre eles, para que a brincadeira ocorra com prazer. A valorização dessas vivências que a criança experiencia por intermédio do lúdico pode facilitar a formação de um vínculo entre sua realidade e os conteúdos escolares, possibilitando uma significação positiva na construção dos conhecimentos acadêmicos. Portanto, quanto mais próximo o aprendizado estiver da realidade da criança, mais significativo ele será e maior será a possibilidade de desenvolver noções Matemáticas, internalizando-as e estabelecendo relações entre elas.

Então, quando falamos em crianças que já nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam dificuldades em Matemática, é necessário entender, também, as vivências das crianças com a Matemática, como esta foi inserida nas suas vidas, qual o significado que atribuíram a ela.

Relacionada a isso, Rangel (1992) nos traz a seguinte afirmação:

O ensino de Matemática nas séries iniciais não leva em conta suas experiências diárias, nas quais estabelece relações de semelhanças e diferenças entre objetos e fatos, classificando-os, ordenando-os e quantificando-os. Assim, o ensino torna-se distante da realidade, a criança é induzida a aceitar uma situação artificial, sem significado para ela (RANGEL, 1992, p.17).

É pertinente refletir como esse aluno é recebido nos primeiros contatos escolares, como o professor vê esse aluno e como são percebidas e valorizadas suas experiências anteriores, escolares ou não, ligadas aos conceitos de Matemática.

Compreender a situação de dificuldade nessa área de conhecimento nos leva a perceber a existência de muitos fatores que comprometem o desempenho dos alunos, podendo ser internos ou externos a eles.

Dentre os fatores externos, podemos ressaltar a questão pedagógica, nos referindo à prática dos professores, ao modo de ensinar Matemática. Já entre os fatores relacionados com o aluno, podemos pensar em habilidades relacionadas aos aspectos de atenção, concentração, memória, organização

espacial, entre outras.

Sanchez (2004) nos traz que a aprendizagem em Matemática pode manifestar dificuldades nos seguintes aspectos: dificuldades em relação ao desenvolvimento cognitivo e à construção da experiência Matemática; dificuldades na resolução de problemas; dificuldades quanto às crenças, às atitudes, às expectativas e aos fatores emocionais acerca da Matemática; dificuldades relativas à própria complexidade da Matemática, como o alto nível de abstração e generalização, a complexidade dos conceitos e algoritmos; dificuldades originadas no ensino inadequado ou insuficiente (SANCHEZ, 2004, p. 174).

A respeito dessa última dificuldade – a relacionada ao ensino inadequado ou insuficiente – o mesmo autor indica que diferentes motivos podem ser atribuídos:

[...] seja porque a organização do mesmo não está bem sequenciada, ou não se proporcionam elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam às necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é muito pouco motivadora e muito pouco eficaz (SANCHEZ, 2004, p. 174).

Em nossa pesquisa, encontramos dados que vêm ao encontro de alguns dos aspectos destacados anteriormente por Sanchez (2004), questões pedagógicas (práticas) no ensino de Matemática, nas quais nos deteremos mais adiante, juntamente às dificuldades intrínsecas do aluno.

Dentre as dificuldades intrínsecas, chamam-nos a atenção as falas das entrevistadas referindo-se às questões de atenção/ concentração, raciocínio lógico, interpretação e até hipóteses de discalculia.

Nas questões de interpretação, podemos perceber que muitas crianças não apresentam o domínio da leitura e escrita, o que pode ser um dos fatores a dificultar a compreensão de um enunciado e, conseqüentemente, a realização de um exercício. O que ocorre é que existe uma linguagem Matemática que deve ser desenvolvida, devendo o aluno ser levado a pensar em como caminhou rumo a

um resultado, pensar nas etapas e descrevê-las e não apenas desenvolver uma ação mecânica, muitas vezes, não sabendo como chegou ao resultado final de maneira correta.

A falta de atenção/ concentração pode ser considerada uma das maiores preocupações dos professores e pais, manifesta-se tanto em sala de aula como em casa e, geralmente, é percebida por afetar diretamente questões de aprendizagem e relações emocionais.

Podemos dizer que a criança necessita de um ambiente motivador e favorável para a aprendizagem, além de ter um professor com condições de observar seus limites e suas potencialidades durante o processo de aprendizagem.

Quando falamos em atenção e concentração, sabemos se tratar de algo que exige muito esforço por parte da criança, e que a inserção num ambiente favorável é fundamental para manter elevado o interesse dela. Tal ambiente pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de quaisquer conceitos, principalmente, nos anos iniciais.

Acreditamos numa ligação muito profunda entre as dificuldades de Matemática em crianças dos anos iniciais e as práticas e estratégias pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos. Poderíamos dizer até que, muitas vezes, o que chamamos de *dificuldade de aprender Matemática* está muito mais próximo de *dificuldade de ensinar Matemática*.

Podemos dizer que dentro do cenário educacional encontramos duas situações: “*a dificuldade de aprender*” e “*a dificuldade de ensinar*”.

Essas situações levam a pensar que diante de uma dificuldade de aprendizagem, o professor necessitará de uma intensa reflexão sobre seu papel e suas práticas. Temos de considerar que muitos professores possuem dificuldade em estabelecer uma relação com os alunos, que possibilite o desenvolvimento cognitivo, o que pode prejudicar sua atuação como mediador do conhecimento. Acreditamos que esse panorama pode ser modificado à medida que essas situações são admitidas pelo professor e passam a ser pensadas e repensadas com o objetivo de mudar, melhorar

práticas e poder oferecer uma melhor qualidade de ensino.

1.4 As emoções presentes no ensino de Matemática

Como falar de emoção quando falamos de Matemática? Parece estranho associar a palavra emoção, que pode sugerir afeto, com ensino de Matemática, uma ciência vista de uma forma dura, fria, racional, longe de qualquer tipo de sentimento.

Segundo Chacón (2003), muitas teorias psicossociais surgiram para explicar as emoções, porém, são poucas as que consideraram aspectos de maneira específica relacionada à Matemática. Destacamos como exceção o modelo sociocognitivo de Mandler (1989, apud CHACON, 2003). Em sua concepção, ele considera a emoção uma interação complexa entre o sistema cognitivo e o sistema biológico.

De acordo com Maturana (2001), “Pertencemos a uma cultura que desvaloriza as emoções” (MATURAMA, 2001, p. 108).

Porém, pode ser observado entre professores e alunos que a disciplina de Matemática desperta inúmeros sentimentos, como já anteriormente indicado, permeados de crenças em torno de sua prática e aprendizagem. Quem faz Matemática, quem trabalha Matemática e quem aprende Matemática são seres humanos que são, além de racionais, emocionais.

Gómez Chacón (2003, p. 23), no entanto, afirma que “Muitas das ideias dessa disciplina estão enraizadas nas diferentes visões da filosofia da Matemática”. É de grande importância o professor perceber que os afetos podem servir de veículo da aprendizagem Matemática, como destacado pela mesma autora:

(...) Servem para conduzir ou transmitir facilmente o conhecimento matemático, funciona como diagnóstico. Normalmente, o professor tenta buscar razões que justifiquem por que os estudantes “falham” ao aprender Matemática. As dificuldades que implica tanto aprender como ensinar Matemática podem ter sua origem nas atitudes dos alunos em relação à Matemática, na natureza dessa ciência, na linguagem e na notação Matemática e no modo de aprender dos alunos. Parece pertinente não só

aprofundar-se cada vez mais nas exigências cognitivas para a aprendizagem, mas também e especialmente nas exigências afetivas (CHACÓN, 2003, p.25).

Entender a afetividade como elemento importante no processo de desenvolvimento da aprendizagem Matemática é essencial na prática do professor, pois possibilitará um olhar mais amplo frente à dificuldade enfrentada pelo aluno. O professor poderá avaliar o sucesso ou o obstáculo encontrado pelas crianças a partir de sentimentos que apresentam em relação à disciplina, verificando o que pensam, quais são suas crenças, atitudes e emoções e como agem no desenvolvimento das atividades Matemáticas.

Sentimentos e emoções, muitas vezes, não são conhecidos pelos professores. “Os educadores esquecem que a afetividade permeia todo o processo educacional, e muitas vezes, preocupam-se apenas com o conteúdo e com metodologias modernas” (PESSOA, 2000, p.98).

A preocupação central é com o que o aluno está produzindo naquele momento, não levando em consideração, muitas vezes, suas experiências anteriores e sua subjetividade.

É a partir de experiências e histórias vividas, que aluno e professor chegam à sala de aula – um para “ensinar” e outro para “aprender” – e cada um, frente às suas experiências, acaba manifestando afetos diante de diversas atividades, no nosso caso, as relacionadas à Matemática. Portanto, a observação e compreensão, por parte do professor, de como esses alunos se comportam, quais suas atitudes relacionadas aos desafios matemáticos e como os enfrentam, é que possibilitarão a ele desenvolver uma prática que proporcione ao seu aluno ações mais seguras no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Gómez Chacón (2003) identificou em sua pesquisa alguns afetos gerados durante a realização de atividades Matemáticas, aos quais denominou de afeto local, que incluem: curiosidade, desorientação, tédio, pressa, bloqueio, desespero, ânimo, confiança, diversão, prazer, indiferença e tranquilidade, descrevendo-os da seguinte forma:

- **Desorientação** – Classificado como momento de conflito cognitivo, refere-se a uma situação que não sabe-se para aonde ir, existe uma divergência entre o que se quer resolver e o conhecimento do caminho que se tem que tomar.
- **Tédio** – Estado emocional revelado quando não se vê sentido na atividade ou exige-se um esforço extra para a realização da mesma. Surge quando a pessoa está cansada e quando não sabe abordar a tarefa, provocando desânimo. Pode aparecer associada a atitudes agressivas, de paralisação ou enfado.
- **Pressa** – É um estado no qual se tentam apressar as ideias para a resolução dos problemas, ocorre precipitação de decisões na crença que os problemas devem ser resolvidos rapidamente.
- **Bloqueio** – Surge nos momentos em que não se consegue realizar uma articulação do que se sabe com o que se tem que resolver. Manifesta-se paralisando, imobilizando, provocando desânimo e repúdio em relação à atividade.
- **Desespero** – Evidencia-se um estado de desilusão, de desconfiança na própria capacidade, de desânimo, de desengano, de pessimismo, de impaciência por não se saber resolver a tarefa e querer chegar a uma solução. Essa emoção em algumas situações aparece ligada ao bloqueio e provoca uma queda na autoestima, podendo despertar também desejos de agressão.
- **Ânimo** – A pessoa parece manifestar prazer com a atividade, surge nos casos em que se exerce controle sobre o que se deve ser feito. Muitas vezes está associado ao estado emocional com o qual o sujeito vem para a escola, prazer e alegria são manifestados por estar satisfeito com a tarefa que está sendo desempenhada, pelo domínio dos procedimentos. E manifesta-se através de diversas reações, como: assoviar, mostrar-se brincalhão, cantar, entusiasmo, otimismo.
- **Confiança** – Surge quando os sujeitos estão seguros de que sabem, experimentam controle da situação e estão familiarizados com o processo de resolução do problema, acabam sentindo confiança e esperança de que chegarão à solução das atividades, provocando manifestações de tranquilidade e de serenidade.
- **Diversão** – Manifesta-se pelo prazer, alegria, gosto pela atividade que está sendo realizada, momento de expansão, distração, entretenimento, despreocupação, o sujeito está se divertindo realizando a atividade.
- **Prazer** – É uma emoção relacionada com situações diferentes: ter o máximo de rendimento quando o sujeito concentrou toda sua atenção, ou não precisar de ajuda para realizar a tarefa; é sentido também quando se chega ao final da tarefa com expressão de satisfação, pelo processo terminado e a solução encontrada.
- **Indiferença** – Estado de ânimo em que o sujeito não sente inclinação nem aversão em relação à atividade que está sendo realizada. Ocorre um distanciamento, apatia, desinteresse, inércia, passividade, desapego.

- Tranquilidade – Sentimento que surge quando o problema é controlado, existe ausência de pressa e de nervosismo, trabalha-se com sossego, serenidade, paciência, sem preocupação por não saber o que fazer, resolve-se com calma, deixando que as coisas fluam serenamente (CHACÓN, 2003, p.42).

Chacón (2003), com os resultados de sua pesquisa, apresenta as seguintes afirmações sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática.

- As variáveis ou fatores afetivos nos alunos vão além das atitudes em relação à Matemática.
- É necessário continuar pesquisando os modos de observar e de codificar as reações emocionais dos estudantes e suas características.
- É preciso elaborar estratégias de ensino da Matemática, nas quais a dimensão afetiva seja mais do que os professores tornarem a matéria mais motivadora.
- As teorias cognitivas e as teorias socioculturais podem se unir em um esforço por criar uma teoria que inclua a dimensão afetiva em Matemática. (CHACÓN, 2003, p.142)

É com o reconhecimento desses afetos, que diferem de aluno para aluno, que o professor deverá orientar sua prática. Logo, podemos dizer que para estabelecer uma prática, devem-se levar em consideração as emoções e os sentimentos, visto que a disciplina de Matemática – como também em outras áreas disciplinares –, na maior parte das vezes, desperta tanto sentimentos positivos quanto negativos, podendo criar temores e angústias em relação a aprender seus conceitos.

Essas reações e a forma como são conduzidas no processo de ensino-aprendizagem é que possibilitam e reforçam a formação de atitudes e crenças sobre a disciplina de Matemática, levando o aluno a construir seus sentimentos e opiniões a respeito dessa disciplina. Tudo isso, de alguma forma, poderá influenciar no desempenho dos alunos. É importante destacar, ainda, que por parte do professor, também são desenvolvidas atitudes em relação a ensinar a Matemática, igualmente permeadas por sentimentos e crenças. De acordo com Chacón (2003), as atitudes em relação à Matemática referem-se à valorização e ao apreço pela disciplina, sobressaindo-se mais o campo afetivo do que o campo cognitivo.

Acreditamos que a Matemática é construída pelo sujeito a partir dos significados que vão sendo atribuídos por ele nos seus conhecimentos cotidianos e nos seus conhecimentos acadêmicos. É assim que o aluno vai formando crenças sobre o significado de aprender Matemática, sobre suas próprias condições de aprender Matemática e em relação aos professores que ensinam Matemática.

Gómez Chacón (2003, p. 25) considera, ainda, “pertinente não só aprofundar-se cada vez mais nas exigências cognitivas para a aprendizagem, mas também, e especialmente, nas exigências afetivas”.

Além dos conhecimentos específicos da disciplina e outras responsabilidades pertinentes ao professor, a capacidade de perceber e identificar as emoções nos outros, ou seja, a empatia, deveria figurar entre os requisitos básicos para exercer a profissão docente, pois “sem a noção do que o outro necessita ou de seu desespero, o envolvimento é impossível” (GOLEMAN, 2007, p. 24).

A partir da colocação de Goleman (2007), nos deparamos com as questões que se referem à formação de professores. No caso de nossa pesquisa, que ocorreu com professores de 3º ano do Ensino Fundamental, cuja formação os habilitou como professores polivalentes, e sabendo que boa parte dos cursos de formação apresenta fragilidades no que diz respeito às disciplinas que subsidiem o ensino da Matemática e também de disciplinas específicas que trabalham o desenvolvimento infantil, acreditamos que, em diversas ocasiões, é difícil compreender essa relação Matemática/ emoção. Por vezes, a consequência dessas lacunas na formação inicial pode levar o professor a ter dificuldades, diante de um aluno com DA, em perceber a interação entre as emoções e os aspectos cognitivos.

Ao mesmo tempo, há que se perguntar: o sentido e o significado das emoções em um processo de aprendizagem são essenciais perante qualquer tipo de DA? As condições emocionais de um aluno afetam de alguma forma seu desempenho? No caso da Matemática, podemos dizer que a disciplina, na maioria das vezes, vem carregada de estereótipos que possibilitam a emergência de sentimentos e emoções que dificultam um aprendizado mais tranquilo. Portanto, criar um ambiente onde se pudesse construir uma maneira diferente de ver a Matemática

seria muito significativo para os alunos em qualquer situação de escolaridade.

Vale destacar que acreditamos não ser possível que um curso de formação inicial seja suficiente para contemplar todas as demandas que a ação docente implica. A prática cotidiana deve ser refletida e estudada, a partir de novas leituras, novas discussões com os pares, para que a formação do professor ocorra num contínuo, a partir de suas vivências cotidianas.

1.5 Fracasso escolar e a Matemática

A temática do fracasso escolar está sempre em pauta por ser um dos assuntos mais polêmicos no campo educacional e já vir sendo investigado em pesquisas acadêmicas há algum tempo. O que comumente temos visto em nosso país está presente no contexto escolar há muitas décadas e é responsável por situações de evasão e fracasso escolar.

Apesar do empenho dos governos na implementação de medidas administrativas e pedagógicas (promoção automática, progressão continuada, classes de aceleração, dentre outras), o fracasso escolar ainda persiste dentro das escolas, no qual crianças, por vezes, são vítimas de um sistema que não compreende e não atende às necessidades da infância.

Mas apesar de todas as propostas e estratégias de mudanças para amenizar ou até mesmo superar as questões referentes às DA, das condições reais em que ocorre o processo educacional nos anos iniciais (falta de professores, baixos salários, formação inadequada), o fracasso escolar ainda é um fenômeno presente e as suas causas, geralmente, ainda são atribuídas ao aluno. Para isso são criadas justificativas como: dificuldades emocionais, cognitivas, motoras, situações sociais e familiares, sistema econômico, político e social e, na maioria das vezes, percebemos que as causas são transferidas ao aluno e à família. Com isso, a responsabilidade pela aprendizagem vai sendo deixada de lado dentro do espaço escolar, bem como a reflexão e a investigação a respeito de como andam as práticas escolares.

Podemos indicar, a esse respeito, autores que abordam e nos mostram, de maneira mais direta, questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem em Matemática, como Corso (2008), que propõe um estudo dos processos cognitivos de alunos do 3º ao 6º ano com dificuldade em Matemática, e Oliveira (2007), que traz uma reflexão sobre problemas de aprendizagem individuais, grupais e institucionais. Essas pesquisas nos mostram a importância da reflexão acerca das questões de cognição do aluno (o que propicia e/ ou prejudica a aquisição de conhecimentos novos), como se dão os julgamentos dos professores sobre as condições dos alunos (encaminhamentos para recuperação de aprendizagem), o ambiente de aprendizagem, as práticas desenvolvidas no espaço escolar e os envolvidos no processo, responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem de um aluno.

Percebemos, ainda, que esse direcionamento da responsabilidade de aprender para o aluno e seus familiares leva a outra situação que vivenciamos nas escolas: a criação de rótulos e estigmas.

Os rótulos atribuem aos alunos a culpa pelo "seu fracasso", retirando dos outros atores envolvidos no processo, entre eles professores, pais, governo e sociedade, a responsabilidade pelo desempenho escolar.

A criança no contexto escolar, ao encontrar uma dificuldade, adquire vários rótulos – criança problema, hiperativo, disléxico, agressivo etc. –, marcas que passam a fazer parte de sua identidade. Perde-se a criança, que passa a ser sua própria dificuldade, os olhares se voltam para a questão problema, excluindo todas as outras habilidades e competências que possam ser desenvolvidas.

Temos observado que o desconhecimento do por que uma criança não está aprendendo tem desencadeado atitudes de discriminação, exclusão, condutas estas, inaceitáveis dentro do campo da educação, pois levam, tão somente, à estigmatização do aluno.

Para Vigotski (2007), a aprendizagem se dá na interação com o objeto de conhecimento, mediada pelo outro mais capaz e pela linguagem. Segundo essa perspectiva, as DA não podem ser vistas como inerentes, exclusivamente,

às crianças, uma vez que aprender sempre envolve a interação com outros mais capazes. Não é nossa intenção culpar o professor ou métodos, mas sabemos que é nessa interação que encontramos tanto as possibilidades para a aprendizagem como para as não aprendizagens.

É importante ressaltar que, de acordo com Charlot (2000), quando falamos em fracasso escolar, estamos nos referindo a um fenômeno que comporta vários fatores, como a repetência, a evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento, que podem acarretar o fracasso em si.

Em nossa pesquisa, focamos nas dificuldades de aprendizagem, como já ressaltadas anteriormente, que podem ser consideradas como um dos fatores para o fracasso escolar. Porém, deveriam ser consideradas como um desafio para o sistema educacional, na perspectiva de encontrar meios de adequar as práticas pedagógicas, respeitando as diferentes condições que cada pessoa apresenta no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, o que poderia minimizar os efeitos que elas causam sobre os alunos, suas famílias, a escola e os professores.

Como já dito, o fracasso escolar é um tema muito debatido em nosso país, em de inúmeras pesquisas, as quais, como ainda podemos perceber pelos encaminhamentos e colocações a respeito de uma criança com dificuldade escolar, têm relação com a forte influência da Teoria da Carência Cultural, que chegou ao Brasil na década de 1970, nas pesquisas vindas dos Estados Unidos. Tal tendência trazia a concepção de que a pobreza, a desestruturação familiar, as questões emocionais, o desinteresse dos pais pela vida escolar do filho, desnutrição, desmotivação dos alunos, seriam justificativas para o fracasso escolar.

Conforme Patto (1996), essa teoria teve uma aceitação no país, pois:

Continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como era predominantemente definida nessa época; vinha ao encontro de crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as 'explicações do Brasil', então em vigor (...) (PATTO, 1996, p.94).

Essa concepção de que a questão do desfavorecimento social

possibilitaria uma desvantagem no processo de aprendizagem dos alunos é uma realidade com a qual ainda nos deparamos. Além disso, na sociedade brasileira, encontramos inúmeras diferenças de oportunidades impostas às pessoas, uma situação que reclama ser enfrentada e banida no contexto educacional. Apesar de compreendermos as dificuldades que a vulnerabilidade social oferece, condições sociais não podem ser consideradas empecilho para o desenvolvimento da intelectualidade do sujeito.

É importante destacar que anteriormente a essa teoria o fracasso escolar era visto a partir dos aspectos biológicos, genéticos e hereditários. Esses aspectos passam a ser questionados, dando espaço para as questões que consideravam os fatores culturais.

No início da década de 1980, surgem alguns estudos que consideram fatores intraescolares que poderiam propiciar o fracasso escolar, como destacado por Patto (1996): “participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres” (PATTO, 1996, p. 117).

Já na década de 1990, as políticas educacionais têm o seu foco marcado por projetos (ciclos de aprendizagem, progressão continuada) que pretendiam colaborar na superação do fracasso escolar. Esses projetos defendiam que o aluno deveria ter acesso à escola, mas ter garantido o direito de permanecer nela e de alcançar um desempenho satisfatório. Tais projetos desencadearam outra realidade, igualmente favorável ao fracasso escolar: alunos sendo promovidos, concluindo etapas, mas sem terem adquirido uma aprendizagem satisfatória. Esse é um quadro que ainda vivenciamos dentro das escolas públicas, onde encontramos alunos com grande defasagem de aprendizagem em relação ao ano que cursam, bem como estudantes evadindo-se da sala de aula, sem a intenção de completar seus estudos.

Podemos dizer que o fracasso escolar continua persistindo dentro do sistema educacional brasileiro, apesar de inúmeros estudos e pesquisas em favor da busca de melhorias para o ensino-aprendizagem. Ele ainda é um desafio tanto para os estudiosos quanto para os responsáveis pelas políticas em educação.

As práticas no ensino de Matemática também devem ser repensadas, pois podemos observar em nossa pesquisa, nas afirmações de nossas entrevistadas, a imagem construída durante a própria formação, sobre as práticas que eram adotadas por seus professores, muitas delas, que colaboram na construção da imagem dessa disciplina, como difícil de aprender e, muitas vezes, de ensinar.

É necessário criar um espaço seguro onde o aluno consiga reconhecer suas próprias condições e perceber que o conhecimento pode ser construído. Por outro lado, o professor precisa entender que existe um tempo para tal construção.

De acordo com D'Ambrosio (1996), “infelizmente os professores passam demasiado tempo tentando ensinar o que sabem que é muitas vezes desinteressante e obsoleto, para não dizer chato e inútil e pouco tempo ouvindo e aprendendo com os alunos” (D'AMBROSIO, 1996, p.11).

Adequar as atividades, a linguagem utilizada na transmissão de conceitos, pode ser um dos caminhos para a mudança de visão da aprendizagem em Matemática. Exercitar questões que aproximem a Matemática da realidade do aluno pode possibilitar a ele perceber que a Matemática está além dos muros escolares.

Outra questão que consideramos importante no caminho inverso ao fracasso na Matemática é a valorização que o professor pode atribuir ao desempenho de seu aluno, reconhecendo todos os seus passos no decorrer da elaboração de atividades propostas, considerando que os obstáculos e erros farão parte da construção dos conceitos matemáticos.

Conforme afirmou Pinto (2005), o erro deve ser revisto no processo ensino aprendizagem. Ele não pode ser visto como um fator negativo ou falta cometida pelo aluno por incapacidade e que deve ser eliminado do contexto escolar.

Frente a isso, podemos dizer que situações de erro devem ser muito bem observadas e que o momento do erro pode ser um caminho para descobertas e aprendizagens.

Considerar o erro como um caminho para a aprendizagem conduz,

também, a uma mudança nos processos de avaliação, uma vez que essas avaliações, dependendo da forma e objetivos a serem alcançados, levam o aluno ao sucesso ou ao fracasso escolar. As avaliações deverão estar pautadas no respeito às diferenças individuais, e essas diferenças servirão como base para as estratégias que poderão ser adotadas no enfrentamento dos obstáculos em aprender Matemática.

Pensar no fracasso escolar é pensar em um sujeito sem chances de participar do seu próprio processo de aprendizagem, passivo quanto ao que acontece ao seu redor.

Pinto (2005), ancorada nos pressupostos teóricos de Piaget, nos traz: “O caráter construtivo do conhecimento só é concretizado quando há ação do sujeito; quando ele participa de forma ativa nesta construção” (PINTO, 2005, p.60).

Podemos perceber que a temática do fracasso escolar é muito abrangente e que todos os contextos que envolvem o aluno e o seu processo de aprendizagem devem ser considerados. Seria arriscado apontar para um só caminho, mas é possível rever alguns e direcionar de melhor forma a trajetória escolar do aluno. No nosso caso, refletir sobre as questões que levam ao encaminhamento para apoio psicológico ou pedagógico de um aluno com dificuldades de aprendizagem é relevante, pois antes de um encaminhamento, pode haver algo a se fazer em sala de aula, na tentativa de proporcionar o estabelecimento de condições de aprendizagem para o aluno.

1.6 Condutas de encaminhamento e atendimento especializado às dificuldades de aprendizagem

Ao perceber a dificuldade de aprender dos alunos, o professor deveria estar preparado para lidar com essa situação de forma tranquila, assumindo seu papel de mediador da situação de aprendizagem e verificando quais são os instrumentos de que ele dispõe para lidar com a questão.

Porém, são inúmeros os aspectos no contexto escolar que envolvem a preparação dos professores para tais habilidades, e entendemos que nesse

processo de identificação do aluno com dificuldades de aprendizagem, muitos equívocos podem ocorrer, como encaminhamentos para avaliações especializadas de alunos que não têm dificuldades de aprender, mas apresentam um comportamento inadequado, que além de prejudicar seu desempenho, influencia, de certa maneira, negativamente, na dinâmica da sala de aula, levando o professor a classificá-lo como *portador* de dificuldade de aprendizagem.

Esse tipo de encaminhamento é muito comum hoje, no sistema educacional, devido à falta de respaldo para a compreensão do histórico escolar e da história de vida dos alunos. Nessa direção, a ação mais comum tem sido a de encaminhar o aluno para outros recursos, como: avaliações psicológicas, pedagógicas, fora do contexto de sala de aula, pelas quais é vislumbrada a possibilidade do aluno organizar-se para a aprendizagem, e de forma adequada, sanar seus problemas, sejam eles de aprendizagem ou de comportamento, e alcançando os conteúdos mínimos exigidos.

Arroyo (2011) destaca essa questão que se torna comum, de classificar os alunos pelo rendimento pedagógico ou pelo comportamento, e aponta as consequências desastrosas que ela provoca.

(...) além de classificar os alunos(as) por seus rendimentos na aprendizagem, passamos a classificá-los por suas condutas. As classificações morais invadem as escolas e reforçam a velha cultura da classificação. [...] Em realidade não temos problemas em respeitar os tempos de aprendizagem e de socialização. O problema está na dificuldade de aceitar que todos os alunos têm a mesma capacidade de aprender os saberes e valores. O difícil para a cultura social, pedagógica ou docente é aceitar a igualdade da condição humana (ARROYO, 2011, p.352).

Essa colocação de Arroyo nos traz a importante questão dos rótulos que são atribuídos às crianças dentro do espaço escolar, principalmente, para aquelas que apresentam um comportamento considerado inadequado.

A inadequação de comportamento leva o aluno a ser visto de forma diferente, podendo, muitas vezes, ser excluído ou considerado um problema, desencadeando várias concepções sobre ele, dentre elas a de que “tem dificuldade de aprender”. Consequentemente, cria-se a expectativa de adotar encaminhamentos que possam dar um “jeito” nesse aluno “problema”.

Na escola pesquisada há diferentes recursos extraclasse adotados, conforme verificado durante as entrevistas e documentos referentes a encaminhamentos para avaliações psicológicas ou pedagógicas. A partir deles, serão extraídas ações adotadas, bem como algumas considerações sobre elas.

1.7 Avaliação psicológica

O encaminhamento para a avaliação psicológica é uma prática muito comum dentro do contexto escolar. Existe uma expectativa muito grande em encontrar o que pode estar acontecendo com uma criança que não aprende e, assim, estabelecer um diagnóstico que justifique a DA.

A Psicologia foi introduzida no processo educativo por meio da Psicometria na avaliação psicológica, sobretudo, no que dizia respeito às queixas escolares, buscando, com os testes, corroborar a incapacidade intelectual do aluno.

As avaliações psicológicas não devem se limitar a estabelecer um diagnóstico para a criança. A busca vai muito além de determinar um Código Internacional de Doenças (CID) e encaminhar alternativas, de acordo com esta avaliação.

Para Machado (2000), tornou-se "natural" acreditar na possibilidade de medir a inteligência, no entanto, a padronização dos testes psicológicos tem desconsiderado as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista, avaliando a capacidade individual das pessoas como se estas fossem construídas fora das relações sociais.

Entendemos que as avaliações devem ser um momento em que o psicólogo utilize técnicas que possibilitem conhecer a criança, o contexto familiar em que ela está inserida, o vínculo escolar estabelecido, o espaço escolar que ela frequenta, observando como essa criança é vista e caracterizada pelos educadores envolvidos no seu processo de aprendizagem. Essas técnicas vão além do uso de testes formais. O contato, a observação, o vínculo de confiança, as visitas escolares, são momentos que compõem esse espaço de avaliação e que possibilitam a elaboração de uma conduta frente a qualquer necessidade do

aluno, de forma eficaz.

Entender o desenvolvimento da criança, sua trajetória escolar, o vínculo familiar com a aprendizagem, a estrutura escolar em que a criança está inserida e, principalmente, qual o significado atribuído pelo ambiente escolar à dificuldade do aluno faz parte desse processo de avaliação psicológica.

Nessa direção, Machado (2011) indica que:

Não existem causas individuais para os fenômenos da vida, pois eles não são individuais, não são de ninguém. São efeitos que se engendram em uma rede de relações. As possibilidades de pensamento, de alegria e de produção de conhecimento não são definidas por questões consideradas individuais (MACHADO, 2011, p.72).

A psicologia muito tem discutido a respeito do seu próprio papel frente às dificuldades de aprendizagem. Como dito inicialmente, encaminhar para a psicologia é um recurso utilizado há tempos e que se intensifica e, assim, a área da psicologia vem refletindo e tentando abordar e mostrar outras formas de colaboração nos aspectos educacionais, que não se restrinjam a avaliações e fechamento de diagnósticos, que possam determinar e marcar o futuro escolar de um aluno, podendo ser de forma positiva ou reforçando estigmas já criados antes da avaliação.

O tema da avaliação psicológica se intensificou de tal forma que, em 2011, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) promoveu debates regionais sobre o assunto, com atividades preparatórias para atingir o objetivo de mapear as necessidades para qualificação e compreensão da Avaliação Psicológica. Esse momento, que ocorreu em 2011, foi alicerçado em ocasiões anteriores em vários espaços de discussão e reflexão, promovidos pelo conselho de classe em todas as regiões do país.

As discussões são inúmeras e, dentre elas, fortalecer a identidade da psicologia dentro do espaço educacional é um desafio, conforme aponta Carmen Taverna (psicóloga e colaboradora do CRP06): “Existem diversos desafios a serem enfrentados na inserção da Psicologia na Educação. Um deles é romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais

nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/ transtorno, da criminalização e da exclusão”. (<http://site.cfp.org.br/educacao-basica/> , consultado em 28/11/2013).

No município no qual aconteceu nossa pesquisa, essa modalidade de atendimento psicológico é oferecida por uma equipe de psicólogos que realizam uma triagem nas Unidades Básicas de Saúde. Sendo constatada a necessidade de avaliação psicológica, as crianças são encaminhadas para o Centro de Especialidades, onde são avaliadas. Existindo necessidade, elas são encaminhadas para atendimentos psicoterápicos, na área de aprendizagem ou emocional, em grupos ou individualmente, podendo ser tomada, ainda, como conduta, a orientação psicológica para os responsáveis pela criança ou a orientação para a professora frente à queixa apresentada no encaminhamento.

A equipe de Psicologia da Secretaria de Saúde do município estabelece uma parceria com a Secretaria de Educação, desenvolvendo o projeto de promoção de Saúde do Escolar, de acordo com o qual cada escola municipal tem uma psicóloga de referência que, dentre as atividades desenvolvidas no contexto escolar, destacamos a ação de filtrar e orientar os encaminhamentos realizados para avaliação psicológica, antes de irem para as Unidades Básicas de Saúde.

A intenção dessa ação é minimizar o número de encaminhamentos à área de saúde e de oferecer condições aos professores que fazem os encaminhamentos, de repensarem suas práticas e organizarem possibilidades de atendimento dentro das salas de aula.

Pensar no papel da psicologia frente às DA é pensar que muito pode ser feito por todos dentro do contexto escolar, auxiliando os educadores e alunos. Levando em consideração que, na maioria das vezes, um aluno ao ser encaminhado encontra-se fragilizado emocionalmente, desacreditado, desmotivado, acreditamos que a psicologia, em seu papel de “avaliar” a situação, pode ir muito além de oferecer um diagnóstico apontando possíveis causas para dificuldades, mostrando que existe um sujeito único, mas integrante de uma rede de relações, e que cada envolvido nesse processo de ensino-aprendizagem (escola, família, governo) deve avaliar seus papéis frente ao desenvolvimento

desse aluno.

1.8 Reforço escolar e salas de recursos

O reforço escolar, muitas vezes também chamado de reforço pedagógico, é uma prática utilizada dentro das escolas, sejam elas públicas ou privadas, com o objetivo de oferecer uma atenção mais individualizada aos alunos com rendimento escolar baixo. Geralmente, é oferecido ao aluno em dificuldade, no contraturno ao que ele frequenta a escola.

O reforço na rede municipal pesquisada, até o final de 2012, era chamado de “Projeto Águia” e tinha como objetivo atender à demanda dos alunos com dificuldade de aprendizagem, priorizando as questões de leitura e escrita. A atenção à Matemática ocorria de forma muito sutil, com poucas atividades. Para as outras disciplinas, não havia qualquer previsão de reforço.

O reforço dentro do contexto escolar exerce a função de uma recuperação paralela, a qual consta na LDB como obrigatória para garantir que todas as crianças que não tenham atingido as habilidades e competências, em determinado ciclo, tenham o direito de recuperar suas defasagens, conforme consta no inciso V do artigo 24, item “e”: “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regulamentos” (BRASIL, 2010).

A criança tem garantido esse espaço, porém, a forma como ele se constitui dentro das escolas é questionável. O risco iminente é a transformação desses espaços em locais de exclusão para aqueles que encontram obstáculos no seu percurso de aprendizagem. O espaço pode tornar-se um local que acarreta aos alunos sentimentos de exclusão do grupo, na medida em que não sejam estabelecidos objetivos, metas e critérios de inserção para esse apoio, recebendo-os indiscriminadamente e convertendo-se em um possível “depósito” de indivíduos com “dificuldades”, servindo tão somente para alívio das responsabilidades e compromisso, das instituições, com a aprendizagem no

ensino regular.

No município pesquisado houve alterações políticas na gestão, em 2013, com várias intenções de mudanças na concepção desse espaço de recuperação, mas nada formalizado.

O encaminhamento para o reforço ocorre após a avaliação da professora da classe regular, que identifica a dificuldade e solicita a vaga para a frequência em sala de reforço. Como dito anteriormente, a atividade ocorre, preferencialmente, no contraturno, mas se existirem alunos que por algum motivo não podem frequentar a escola no contraturno, estes saem de suas aulas regulares para receber esse apoio no período em que estão na escola.

O reforço na instituição pesquisada tem como foco as questões de Língua Portuguesa, como uma determinação da Secretaria de Educação. Portanto, as dificuldades encontradas em Matemática não são abordadas em tais situações, informação que é reforçada pela fala das professoras durante a entrevista. As DA em Matemática reveladas pelos alunos são enfrentadas pelas professoras da turma, que precisam elaborar uma estratégia de abordagem, em sala de aula, a fim de suprir a necessidade do aluno.

Outro percurso utilizado é o encaminhamento para a sala de recursos, uma modalidade da Educação Especial, onde o aluno recebe um atendimento individualizado ou em pequenos grupos. Até o final do ano de 2012, nessa escola pesquisada, primeiramente, era realizada uma avaliação da professora da sala regular, a qual encaminhava o aluno tido como portador de defasagem de aprendizagem para a sala de recursos, onde ele passava por uma avaliação da professora responsável. É importante destacar que, preferencialmente, o aluno encaminhado para essa sala deveria receber o atendimento no contraturno, como também indicado no reforço pedagógico. Porém, observamos que nem sempre isso ocorria, por diversos fatores: impossibilidade do aluno em retornar à escola em outro momento, falta de compromisso dos pais em levar as crianças, dificuldade de locomoção para retornar até a escola. Muitos alunos utilizam-se do transporte escolar para chegar à escola, sendo que em alguns casos, as crianças residem na zona rural. Por esses motivos, muitas vezes o aluno é retirado de sala

de aula durante o turno regular para esse atendimento.

A sala de recursos, diferentemente do reforço pedagógico, tem o objetivo de atender a alunos que trazem uma defasagem significativa no seu processo de aprendizagem, geralmente, com histórico de repetência escolar, agravamentos emocionais ou sociais que influenciaram no desempenho acadêmico, não permitindo sua permanência na sala correspondente à idade cronológica.

Para lá, são também encaminhados os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, limitações no desenvolvimento de habilidades que dificultam o acompanhamento das atividades, alunos com dificuldade de comunicação e, ainda, aqueles que possuem altas habilidades/superdotação.

Fica claro que todos os recursos de encaminhamentos utilizados para buscar compreender e auxiliar o aluno em dificuldades de aprendizagem deverão estar preparados para compreender que a dificuldade não é individual do aluno e sim, de um conjunto de situações que manifestam seus sintomas em um indivíduo e que o trabalho indicado terá que acolher essa demanda e agir em vários meios ao qual esse aluno pertence.

Postos esses apontamentos relacionados aos aspectos teóricos e percursos históricos que subsidiarão nossa investigação, apresentaremos, no próximo capítulo, o percurso metodológico e a configuração dos dados pertencentes a esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

A metodologia da pesquisa

A presente pesquisa se enquadra em uma abordagem qualitativa. Na intenção de responder à questão da pesquisa e discutir nossa questão problema, qual seja: Como e por que ocorrem os encaminhamentos de alunos com dificuldades relacionadas à Matemática em sala de 3º ano do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal, na visão das professoras? Apresentamos a seguir a abordagem metodológica adotada e os dados coletados, necessários para a discussão do problema de pesquisa.

Segundo Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1999), destacam-se como característica principal desse tipo de pesquisa qualitativa:

[...] o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES-MAZZOTI E GEWANDSZNAJDER 1999, p. 131).

Entendemos que, em nossa pesquisa, tais características estão presentes durante as entrevistas com as professoras: muitos sentimentos são expostos por elas em relação à profissão, às metodologias utilizadas nas aulas, às políticas educacionais estabelecidas. Muitas crenças são colocadas em relação à Matemática, baseadas em suas experiências pessoais e profissionais.

Observar e perceber essas características são aspectos importantes na intenção de compreender o significado que essas professoras atribuem à nossa questão problema, uma vez que nos dispusemos a identificar e entender as ações adotadas pelas duas professoras de salas de 3º ano de uma escola municipal de Mogi Mirim, relacionadas aos alunos que identificavam como portadores de dificuldades para aprender Matemática.

Bogdan & Biklen (1994) trazem cinco importantes características básicas da entrevista qualitativa: tem o ambiente natural como sua fonte direta de

dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.47-51).

Nossa pesquisa percorreu caminhos que foram ao encontro dessas características, principalmente, no que diz respeito à preocupação com o processo e não apenas com o produto. A pesquisadora teve preocupação e atenção quanto ao significado do processo de ensinar Matemática, de como esse ensino acontece, a partir dos questionamentos feitos às professoras, de como elas compreendem os problemas que se manifestam no decorrer das atividades cotidianas da sala de aula e não apenas com o número de crianças tidas como portadoras de dificuldade de aprendizagem em Matemática.

No contato por meio das entrevistas com as professoras, uma das questões apontadas por elas como sendo uma “ação pedagógica importante” dentro do processo de ensino da Matemática para os alunos com dificuldades de aprendizagem era o encaminhamento para a sala de recursos, a qual se configura como uma modalidade da Educação Especial.

Ao observar que as professoras atribuíam um significado positivo a este encaminhamento, optamos por realizar uma abordagem, também, junto à professora dessa sala. Tínhamos por objetivo investigar como ela percebia as crianças que chegavam até ela, com dificuldades em Matemática, e como ela desenvolvia seu trabalho de maneira a auxiliá-las na superação das dificuldades encontradas.

Tendo como propósito averiguar e descrever as ações pedagógicas utilizadas pelas professoras do 3º ano, diante dos alunos com dificuldades de aprendizagem, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coletas de dados.

Para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, obtivemos a aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(anexo 2) e autorização das três professoras, que assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 1).

As entrevistas ocorreram com duas professoras do ensino regular – ambas lecionando, à época, para turmas de 3º ano – e uma professora de Educação Especial (sala de recursos).

A escolha de tais professoras encontra-se detalhada mais adiante, quando apresentaremos os dados da pesquisa. Todas as entrevistas foram individuais e foram gravadas em áudio, com autorização prévia dos entrevistados. Com as professoras das salas regulares, as entrevistas ocorreram em dois momentos, pelo fato de sentirmos necessidade de ampliar as coletas de dados realizadas durante o primeiro momento de entrevista.

As entrevistas se desenvolveram a partir de um roteiro básico (anexo 4), mas durante sua aplicação, não ocorreu uma rigidez que impedisse um diálogo. A liberdade de expressão foi mantida nesse processo, o que foi considerado de grande valia, pois trouxe mais informações do que as que inicialmente se pretendia coletar.

Ludke e André (1986) aconselham o uso de um roteiro que guie a entrevista por meio dos tópicos principais a serem explorados. O roteiro deve seguir uma sequência entre os assuntos, estabelecendo um sentido entre uma pergunta e outra. O roteiro também deve atentar para as exigências psicológicas do processo, de modo a evitar saltos bruscos entre as questões, permitindo que as pessoas entrevistadas se aprofundem no assunto, gradativamente.

As entrevistas semiestruturadas, geralmente, são realizadas pelo pesquisador de forma individualizada e trazem importantes contribuições para a coleta de dados.

Essa modalidade é muito utilizada nas pesquisas educacionais, pois o pesquisador, pretendendo aprofundar-se em um fenômeno ou uma questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplados, o que possibilita, durante o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem do roteiro e, inclusive, formular questões não previstas inicialmente (FIORENTINI & LORENZATO, 2006, p. 121).

No nosso caso, as entrevistas foram previamente organizadas a partir de roteiros, mas estes não foram rigidamente observados, como já indicamos anteriormente.

Tivemos o cuidado de anotar todos os acontecimentos, observamos reações, expressões durante esse contato, entendendo que todo esse conteúdo traduz muito dos sentimentos relacionados ao exercício da profissão docente.

Outro material também inserido na pesquisa foi o formulário de encaminhando para avaliação psicológica, que traz dados de desempenho do aluno observado e descrito pela professora, com aprovação da equipe diretiva (anexo 3).

Para a análise e interpretação de dados, utilizamos os princípios da Análise de Conteúdo, que se constitui em uma técnica de tratamento de informações, definida por Bardin (1977) como:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 31).

Bardin, ainda coloca as possibilidades de uso da análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais (BARDIN, 1977, p. 42).

Esse tipo de análise nos permitiu buscar, nas respostas dadas pelas professoras, os significados que elas atribuíam às questões que permeavam sua atuação frente a esses alunos com dificuldades de aprendizagem.

2.1 O contexto em que a pesquisa foi realizada

A nossa pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) situada no município de Mogi Mirim, a qual atendia, na ocasião da pesquisa, aos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I nos períodos matutinos e vespertinos e, no período noturno, à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa escolha se deu pelo fato da pesquisadora ter sido psicóloga de referência no bairro onde se localiza a escola e ter atuado na Unidade Básica de Saúde (UBS) durante dois anos, época que coincidiu com a instalação do estabelecimento de ensino.

Agente do Projeto de Saúde do Escolar, uma parceria entre os órgãos da Saúde e da Educação, a pesquisadora atuou em sua operacionalização na referida unidade escolar, participando de atividades junto aos professores e pais, em caráter de orientação, visando a um bom desenvolvimento dos alunos, bem como oferecendo apoio às professoras frente às necessidades de compreensão dos aspectos psicológicos que se fazem presentes dentro das escolas.

Essa experiência propiciou à pesquisadora conhecer a realidade local, o que a motivou a compreender a demanda de encaminhamentos de crianças ao atendimento psicológico com queixas relacionadas à aprendizagem.

A escola atendia em 2013, época em que a pesquisa se desenvolveu, 576 alunos, com 11 turmas de Educação Infantil, 16 turmas de Ensino Fundamental I e uma turma de EJA. O 3º ano era composto de duas turmas, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde.

O quadro docente era composto por 36 professoras. A escola possuía uma boa estrutura física, com 22 salas de aula, dois refeitórios, uma biblioteca, uma brinquedoteca, uma quadra e duas salas de professores. Além disso, havia espaço específico para a equipe gestora.

A equipe diretiva era composta por: uma diretora, uma vice-diretora,

duas coordenadoras pedagógicas. O corpo administrativo que atuava na secretária era composto por três escriturários e o grupo de apoio, com seis merendeiras e sete serventes.

A escola está localizada na Zona Norte do município, onde se situam alguns bairros denominados de periferia.

Na região onde a escola está localizada, a população é acometida por vários agravos sociais, inclusive, a inserção do tráfico de drogas, fator preocupante entre os moradores. Nessa mesma região, há um Centro Educacional Municipal de Primeira Infância (CEMPI), para crianças de zero a três anos, situado ao lado da Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB), cenário desta pesquisa, o que facilita o acesso das crianças que frequentam a Educação Infantil à escola pesquisada. Ainda na região, estão instaladas duas creches filantrópicas com salas de Educação Infantil, que mantêm convênio com a Prefeitura, e outras três EMEB, atendendo aos mesmos segmentos da escola pesquisada.

O primeiro contato para a realização da pesquisa foi com o Departamento de Educação, na figura do diretor responsável por todas as ações municipais de educação do município. A pesquisadora foi muito bem acolhida, e a proposta, aceita com total apoio do então diretor municipal de Educação. Em seguida, após as devidas autorizações, foi realizado o contato na EMEB, onde ocorreu o agendamento para uma conversa com a equipe diretiva.

Na data marcada, a pesquisadora foi recebida pela equipe diretiva da escola, composta pelas seguintes profissionais: diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Naquele momento, foram colocadas as intenções da pesquisa, as quais foram acolhidas com satisfação.

Porém, algumas dificuldades foram encontradas nessa trajetória. Com a proximidade do final do ano letivo e a derrota do candidato da situação nas eleições para o próximo governo, não nos davam mais acesso às informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Retornamos à escola no início do ano letivo e pudemos observar que dados e documentos relevantes para a investigação não foram encontrados e algumas informações foram prejudicadas,

por exemplo, o seguimento da modalidade de apoio pedagógico “reforço”, “as propostas de avaliações” que aguardavam definições da secretária de educação. Todos os contatos realizados tiveram como objetivo o levantamento de dados da escola, sua estrutura física, recursos pedagógicos oferecidos aos alunos com DA. Por isso julgamos viável o retorno da pesquisadora, no início do ano letivo de 2013, para novas entrevistas com as docentes envolvidas na pesquisa.

Então, no início do ano letivo seguinte, já organizamos junto à equipe diretiva os agendamentos para as entrevistas com as duas professoras de 3º ano e a professora de Educação especial, com atuação em sala de recursos.

2.2 As parceiras da pesquisa

Feitos os devidos contatos, iniciamos os processos de entrevista. Para efeito de preservação do anonimato, vamos apresentar nossas parceiras utilizando apenas a inicial dos seus nomes para a identificação.

A professora A. recebeu muito bem a pesquisadora, demonstrando um interesse grande pelo assunto, durante a entrevista, e sendo muito colaborativa em suas respostas.

Ela foi admitida mediante concurso público e atua na rede municipal há 18 anos, onde, inicialmente, ministrou aulas na Educação Infantil. Segundo sua colocação, ela considerava muito prazeroso oferecer os primeiros conhecimentos às crianças.

Sua formação na carreira docente iniciou-se com o curso de Magistério. Realizou, também, a formação em Pedagogia Cidadã (convênio do município de Mogi Mirim com a UNESP, no ano de 2003) e, posteriormente, cursou especializações em Gestão e Educação Inclusiva.

Ao ampliar sua carga horária na rede municipal, deixou a Educação Infantil e passou a ministrar aulas para o 3º e o 5º ano. Demonstrava ter mais satisfação em dar aula aos alunos do 5º ano, pelo retorno que eles traziam em aula, condição que ela considerava difícil de perceber com os alunos menores.

Essa professora era responsável pela sala do 3º ano do período vespertino, a qual tinha 20 alunos e casos de dificuldades de aprendizagem (DA) e desajustes emocionais. Segundo seu relato, ela acreditava que essas crianças necessitavam de muito apoio para obterem êxito na aprendizagem, assim como a necessidade do compromisso dos pais no que se refere à vida escolar dos filhos, situação que ela atribuía como uma das causas das crianças encontrarem dificuldades na escola.

A classe do período da manhã tinha como responsável a professora M., que foi muito acolhedora no processo de entrevista.

Essa professora iniciou sua experiência profissional na cidade de São Paulo, onde atuou em escola da rede privada de ensino. Ressaltava que era maravilhoso trabalhar naquela escola, pois tinha boas condições e método satisfatório de ensino. Na escola em que atuou, o método usado era o Montessoriano.

Afastou-se do exercício do magistério por alguns anos para cuidar dos filhos e, depois que eles já estavam direcionados na vida, M. mudou-se da capital para o interior, vindo para cidade de Mogi Mirim, onde resolveu retomar a docência. Prestou concurso público na rede municipal, onde atua há 12 anos. Na escola pesquisada, atuava há três anos, já tendo ministrado aulas no 4º ano e, na ocasião da pesquisa, apenas para o 3º ano.

Sua formação inicial foi na Faculdade de Belas Artes. Também participou do curso Pedagogia Cidadã e tem especialização em Alfabetização Montessoriana.

Ela ressalta que, hoje, as crianças têm muito pouco espaço para artes, para desenhar, pintar. O foco do ensino, em sua opinião, está todo voltado para a leitura e a escrita, lamentando não haver mais incentivo para outras áreas, então, procurava sempre estimular o lado criativo dos alunos.

A professora M. atua, ainda, no período contrário ao da escola pesquisada na rede municipal, em um município vizinho, também com sala de 3º ano.

Durante o contato com as professoras, por vezes, elas se referiam aos

encaminhamentos para a sala de recursos. Tal fato despertou grande interesse para a pesquisa, no sentido de conhecer um pouco melhor esse trabalho, o que nos motivou a entrevistar a professora responsável por esse equipamento.

No primeiro momento do contato, a professora E., à frente da sala de recursos que funciona no período da manhã, mostrou-se um pouco apreensiva. A pesquisadora tentou propiciar um momento um pouco mais descontraído, explorando junto com ela a sala e os materiais disponíveis, dando espaço para que ela falasse a respeito dos recursos que ali estavam inseridos e sobre as dificuldades que encontrava no que se referia ao material e aos equipamentos de informática. Isso proporcionou mais tranquilidade, e foi possível iniciar a entrevista com a docente, que, naquele momento, sentia-se mais segura quanto à intenção da pesquisa.

E. era professora aposentada pela Rede Estadual de São Paulo, onde atuou por 27 anos em salas de 5º ano. Segundo seu depoimento, atuava nessas turmas em função de estabelecer um bom contato com alunos dessa faixa etária e de gostar de elaborar materiais que pudessem auxiliá-los nas dificuldades encontradas.

Atua na rede municipal de Mogi Mirim há 19 anos, sempre na Educação Especial. Comenta ter um grande carinho e preocupação com as crianças que chegam até sua sala, pois as mesmas trazem inúmeras defasagens na aprendizagem, problemas emocionais e questões familiares que interferem no desempenho escolar.

No que se refere à Matemática, E. ressalta que a maior parte dos alunos chega à sala de recursos com dificuldades relacionadas ao raciocínio lógico, muitas vezes, com operações simples e que ela tem que fazer uso de materiais concretos para tentar a superação de tais obstáculos.

2.3 Percurso da coleta de dados

Indicados os percursos teóricos realizados e a abordagem metodológica que elegemos, iniciamos, neste momento, a apresentação das

entrevistas e de como os dados foram produzidos.

O levantamento de dados iniciou-se em setembro de 2012, com a realização de contatos e busca de documentos oficiais do município, que fizessem referência às questões das dificuldades de aprendizagem. Também fizemos a observação do espaço físico da escola, assim como da constituição do quadro de funcionários.

No entanto, não pudemos iniciar as entrevistas naquele momento, em função do período eleitoral e troca de gestão do governo municipal, como dito anteriormente.

Dessa forma, registramos que, no mês de março de 2013, foram realizadas as primeiras entrevistas, e que, em outubro de 2013, num retorno à escola, entrevistamos duas professoras do ensino regular.

2.4 As entrevistas

Como já indicado na metodologia, as entrevistas ocorreram com as professoras de 3º ano e da sala de recursos. Com as professoras do 3º ano, realizamos nova entrevista em outubro de 2013, com a intenção de obter informações acerca de avaliações relacionadas com a disciplina de Matemática, que seriam realizadas com todos os alunos do 3º ano.

Primeiramente, abordamos vários aspectos que se referiam à formação profissional, ao vínculo das professoras com a Matemática, assim como as questões sobre as DA e as práticas que elas desenvolviam na perspectiva de superá-las. Decidimos por um segundo momento de entrevista com as professoras do 3º ano, em vista da previsão de uma sondagem de aprendizagem Matemática no término do 1º semestre de 2013. Com essa nova conversa, tivemos por objetivo ampliar questões que pudessem responder a nossa questão problema.

Também foi possível, ao final de novembro de 2013, estabelecer novo contato com a professora da sala de recursos, quando obtivemos informações relevantes relacionadas a um dos alunos do 3º ano, atendido na referida sala

(anexo 5).

As entrevistas foram momentos de grande valia para a pesquisa, pois permitiram a exposição de experiências e sentimentos subjetivos das professoras em relação a ensinar Matemática.

Durante nossas entrevistas com os profissionais da educação, na escola em que produzimos os dados da nossa pesquisa, observamos que as professoras apontavam que as dificuldades estavam, na maioria das vezes, relacionadas a uma falta de contato com experiências Matemáticas ou defasagem de conteúdos de séries anteriores. Indicavam que elas se manifestavam nos aspectos relacionados à compreensão de enunciados de exercícios ou problemas, na falta de atenção e de concentração. Sugeriam, ainda, haver uma dificuldade de transformar o pensamento concreto em abstrato. Apontavam a possibilidade de tais aspectos estarem relacionados à falta de colaboração familiar, desinteresse dos familiares, entre outros aspectos.

A situação da dificuldade de Matemática dos alunos também nos foi revelada, pelas professoras, ao citarem os resultados das provas externas realizadas pelas crianças. Esses dados revelam índices baixos de desempenho, que ilustram o nível de conhecimento dos alunos no desenvolvimento dessa disciplina.

No capítulo seguinte, apresentaremos nossas análises relacionadas aos dados obtidos, ou seja, às compreensões das professoras sobre sua formação, sobre Matemática e seu ensino, o que entendem por dificuldade de aprendizagem e como percebem as necessidades de encaminhamentos de alunos com DA para atendimento psicológico ou pedagógico.

CAPÍTULO 3

A constituição da pesquisa: depoimentos das professoras e os encaminhamentos pedagógicos e psicológicos dos alunos

Conforme indicado anteriormente, fomos buscar, em dois momentos distintos, as concepções das professoras relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Matemática, bem como suas manifestações relacionadas ao encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Destacamos que, no início do ano de 2013, após agendamento com a equipe de direção, prontamente nos disponibilizaram a programação de Hora trabalho pedagógico individual (Htpi), para que fossem realizadas as entrevistas. No mês de março foi possível encontrar as três professoras.

A segunda oportunidade ocorreu em outubro de 2013, após agendamento com as professoras, quando novamente a pesquisadora muito bem recebida.

A seguir, trazemos as considerações das entrevistadas, acompanhadas de nossas análises, feitas a partir do embasamento teórico que utilizamos para a presente pesquisa.

3.1 Entrevista com a professora M.

O contato com a professora M. ocorreu em dois momentos.

No mês de março, a entrevista foi gravada em áudio, com autorização prévia da professora. Ficamos em sua sala de aula, e a atitude da entrevistada pautou-se pela colaboração. A entrevista transcorreu bem, por cerca de 50 minutos, e permanecemos na sala até a vinda dos alunos que estavam em aula de inglês. Ao retornarem e se depararem com a pesquisadora em sala, ficaram curiosos, alguns perguntando se se tratava de professora substituta. Em especial, um aluno teve várias atitudes comportamentais de chamar a atenção, esbarrando nas cadeiras e carteiras, falando alto, rindo. Ao término desse primeiro momento,

combinamos que, caso houvesse necessidade, retornaríamos no segundo semestre.

3.2 Entrevista com a professora A.

Também por essa professora a pesquisadora foi bem acolhida e, prontamente, ela se propôs a colaborar com as informações necessárias. Colocou-se de forma tranquila e a vontade, expressando-se muito bem. Percebemos, durante a entrevista, que a professora tem vários posicionamentos críticos a respeito da organização política na área de educação do município. Ficamos na sala dos professores, e não houve interrupções durante nosso contato, que foi gravado em áudio, com autorização prévia, durante aproximadamente 50 minutos. Ao término do contato, esclarecemos que talvez fosse necessário um novo encontro no segundo semestre, o que foi visto como uma boa ideia pela professora. Ela acreditava que poderia fornecer dados mais específicos do desempenho dos alunos nesse novo momento.

3.3 Entrevista com a professora E.

Dessa vez não foi diferente. A professora da sala de recursos foi receptiva, apesar de demonstrar, em um primeiro momento, certo receio em ser inquirida a respeito dos trabalhos desenvolvidos por ela. Mostrou-se, por alguns momentos, receosa em dar respostas aos questionamentos. No decorrer do contato, foi ficando mais tranquila. A entrevista foi gravada em áudio e ocorreu na própria sala de aula da professora, onde se puderam observar seu capricho e seu cuidado com os materiais e a organização das atividades. A professora E. mostrou-nos o armário com jogos e alguns materiais próprios para as ações de aula, todos muito bem cuidados. Percebeu-se a preocupação que ela tinha com o desempenho dos alunos e a vontade de ajudá-los na superação de suas dificuldades.

Nessa modalidade de apoio pedagógico, na sua maioria, as crianças são atendidas individualmente, duas vezes na semana, por um tempo de uma hora. Em alguns casos a professora atende a grupos pequenos, mas diz preferir a atenção individualizada.

3.4 As entrevistas iniciais com as professoras

A seguir, apresentaremos as entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2013.

Seguimos um roteiro composto de nove questões comuns a todas as participantes que estão no exercício da docência. Indicamos que no decorrer de cada entrevista surgiram diferentes manifestações, o que corrobora a ideia da individualidade das entrevistadas.

A seguir, traremos as informações obtidas nesse primeiro contato com as professoras de 3º ano e sala de recursos. No quadro que se segue, colocamos o roteiro básico utilizado para as entrevistas:

QUADRO 1 – Primeiro momento de entrevista

- 1- Qual sua formação?
- 2- O que significa ensinar, para você?
- 3- Na sua formação profissional, como foi a disciplina de Matemática?
- 4- Como é ensinar Matemática?
- 5- Quais são as dificuldades que você percebe nos seus alunos na aprendizagem de Matemática?
- 6- Frente às dificuldades, quais práticas e condutas você adota com seus alunos?
- 7- Quais recursos pedagógicos você utiliza para as aulas de Matemática?
- 8- Qual a sua opinião em relação ao Projeto Ler e Escrever e em relação à Matemática.
- 9- Como você percebe que a Matemática é vista pelos alunos? E você, quais sentimentos tem em relação a essa disciplina?

A pesquisadora inicia perguntando sobre a formação acadêmica das professoras, a partir da seguinte questão:

1- Qual sua formação?

Nesta questão, pudemos observar que as professoras têm em comum em suas formações o curso de magistério.

Apenas uma delas fez o curso de Pedagogia; M. graduou-se em Artes e fez também o curso de Pedagogia Cidadã; e a professora A, além do magistério, concluiu a graduação em Pedagogia Cidadã.

O curso denominado de Pedagogia Cidadã aconteceu mediante uma parceria entre o município e a UNESP, cujo objetivo era o de habilitar ao nível superior os professores das redes municipais do interior de São Paulo que apenas possuíam diploma em nível médio. O curso tinha duração de dois anos e oferecia a graduação em Pedagogia com habilitação para a Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Unidade Escolar.

Percebemos que as duas professoras que não tinham graduação em Pedagogia se mobilizaram e buscaram capacitar-se e habilitar-se para exercerem seu papel de professoras dos anos iniciais. A busca por aprimoramento pareceu ser um item de grande importância para elas.

Essa busca por capacitação profissional, seja por parte do professor, seja estabelecida pela legislação, é uma variável importante, pois implica em possíveis melhorias no âmbito educacional. Entendemos que lacunas são encontradas na formação inicial do professor, e a oportunidade de aprimoramento constante é primordial para a atuação profissional.

Vale destacar que consideramos pouco provável que um curso de formação, inicial ou continuada, consiga preparar plenamente um professor para suas atividades docentes. Os desafios que se apresentam numa sala de aula são sempre inéditos, visto que pessoas são únicas e merecem um olhar específico para seus procedimentos. Embora consideremos que ainda haja necessidade de aprimoramento nas matrizes curriculares e nas disciplinas dos cursos de Pedagogia, a conduta do professor na busca de aprimorar constantemente suas ações pedagógicas não pode resumir-se à sua formação inicial.

Na segunda pergunta seguida das respostas sobre a formação, tentamos buscar os significados do ensinar para cada uma delas, como apresentamos em seguida:

2- O que significa ensinar, para você?

Percebemos que todas elas manifestaram, de alguma forma, afetividade frente ao ato de ensinar, expressando como se sentem gratificadas quando recebem um retorno de seus alunos diante do que foi ensinado. Existe uma preocupação comum entre elas em torno do desenvolvimento do aluno: se ele está aprendendo ou não os conteúdos transmitidos. Essas considerações em relação aos alunos sobre como aprendem são importantes de serem pensadas, pois possibilitam ao professor refletir sobre sua prática, revendo e (re) planejando suas ações, visto que essa relação, de ensinar e aprender, está em constante movimento, acompanhada de conflitos e satisfações. Nessa direção, as professoras assim afirmaram:

Profª A.- Olha, o mais complexo do ensinar, para mim, é entender como a criança está entendendo o errado para poder acertar. Organizar o pensamento dela, mas sem desestruturá-la, dizendo que aquilo está errado.

Profª E.- É tudo, amo ensinar e ver as crianças em desenvolvimento. Saber que sou responsável por parte do futuro de uma pessoa me faz bem. Então, tento ensinar da melhor forma possível.

Profª M.- É muito gratificante, tanto que fiquei parada tantos anos e voltei. Gosto muito de ensinar, ver as crianças desenvolvendo e progredindo na aprendizagem.

Observando o que disseram as professoras acerca das posturas relacionadas às questões afetivas na relação estabelecida durante o ato de ensinar, recorreremos a Pessoa (2000), que nos traz:

Nesta relação professor-aluno, o desejo de ensinar, e o modo como o professor aceita e reconhece o aluno como um ser único e singular, também será importante. A criança que encontra um professor preconceituoso em relação a ela, que a desvaloriza e não reconhece suas qualidades e que não investe nela como um ser único e especial estará concorrendo para que essa criança

perca o prazer de pensar e o desejo de aprender. (PESSOA, 2000, p.99)

Essa importância e valorização da criança foram evidentes no contato com as professoras, mesmo no momento que traziam situações-problemas na prática da profissão.

Já tentando nos aproximar da disciplina de Matemática, lançamos a questão relacionada a como foi a disciplina de Matemática na formação delas.

3- Na sua formação profissional, como foi à disciplina de Matemática?

Nenhuma delas fez referências a essa disciplina no magistério. Nas colocações sobre a formação na graduação, deixaram pistas de uma formação frágil no que diz respeito à Matemática, como constatamos nas afirmações que se seguem:

Profª A.- Só foi teoria, mesmo, e não uma teoria que desse condições de atuar no Ensino Fundamental (...).

Profª E.- Não me lembro da Matemática, só lembro das pastas de estágio. (...) eu amo Matemática e nem nas especializações que fiz aparecia Matemática, só fui ter em cursos de formação continuada (...).

Profª M.- Na Pedagogia Cidadã, era excelente, o meu tutor era professor de Matemática (...). Vejo que é necessário [fazer] cursos de formação continuada, pois na formação é muito rápido e fica difícil para a atuação em sala de aula o pouco que é oferecido.

Foi relevante o fato de a professora de sala de recursos ressaltar apenas ter percebido a Matemática com um significado especial nos cursos de Formação Continuada, o que nos deu a ideia da importância desse momento de formação na vida profissional do professor.

Libâneo afirma que “[...] a Formação Continuada é condição básica para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores” (LIBÂNEO, 2004, p.227).

Os cursos destacados na formação dessas professoras, ligados à Matemática, confirmam o que nos trouxe Libâneo sobre existir a necessidade de aperfeiçoamento e atualização para as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas.

Diante de suas afirmações relacionadas ao pouco destaque na formação profissional, no que diz respeito à disciplina de Matemática, interessou-nos melhor compreender como seria para elas, ensinar Matemática nos anos iniciais.

4- Como é ensinar Matemática?

As respostas nos mostraram a preocupação das professoras em fazer os alunos aprenderem a Matemática, assim como o interesse delas relacionado à busca em procurar recursos necessários e eficientes para proporcionar essa aprendizagem significativa. Tudo isso foi ressaltado, sobretudo pela professora de sala de recursos, que, segundo suas afirmações, gostava muito da Matemática. Porém, a partir das informações que essa mesma professora nos trouxe, a ênfase no ensino aos alunos atendidos na sala de recursos estava na alfabetização na língua, deixando a Matemática para outro momento.

Profª E.- Sempre gostei de Matemática. Fico estimulada quando eles querem Matemática.

As outras duas professoras indicavam sentirem-se desafiadas a ensinar Matemática e também a buscar alternativas para esse ensino:

Profª A.- O maior desafio para mim é a hora que começamos a propor os desafios matemáticos para as crianças, não conseguimos facilitar para os alunos.

Profª M.- Primeiro, penso em atividades no concreto, pois a técnica operatória é difícil para eles, a sistematização da divisão, só no concreto.

Como encontrado em diversos autores, os saberes docentes interferem nas práticas pedagógicas, o que também ocorre em relação à Matemática. As professoras envolvidas neste trabalho de pesquisa são docentes polivalentes que, como dito anteriormente, possuem alguns pontos vulneráveis em sua formação, o que reflete na prática do ensino de Matemática.

Nacarato; Mengali e Passos (2009) trazem considerações importantes relacionadas à Matemática e seus saberes e à necessidade do professor polivalente se apropriar desse conteúdo:

Saberes de conteúdo matemático. É impossível ensinar aquilo sobre o que não se tem um domínio conceitual;
Saberes pedagógicos dos conteúdos de matemáticos. É necessário saber, por exemplo, como trabalhar com os conteúdos matemáticos de diferentes campos: aritmética, grandeza e medidas, espaço e forma ou tratamento da informação.
Saberes curriculares. É importante ter claro quais recursos podem ser utilizados, quais materiais estão disponíveis e onde encontrá-los; ter conhecimento e compreensão dos documentos curriculares; e, principalmente, ser uma consumidora crítica desses materiais, em especial do livro didático (p 35-36).

Durante o contato com essas professoras, ficou a sensação de estar mais presente e clara a necessidade da clareza desses saberes para se conduzir as práticas em sala de aula. Durante a entrevista, tal carência apresentava-se manifestada nas informações, ou na falta delas, no discurso das professoras.

Em seguida, interessou-nos saber como as dificuldades eram percebidas e quais dificuldades se manifestavam nos alunos, uma vez que a disciplina de Matemática, de certa forma, não era tão “cobrada”.

5- Quais são as dificuldades que você percebe nos seus alunos na aprendizagem de Matemática?

Foi comum, entre elas, apontar questões pedagógicas de conceitos básicos para a aprendizagem em Matemática que propiciassem um desenvolvimento do pensamento concreto para o abstrato. As respostas foram acompanhadas, também, de observações acerca de questões familiares e

vivências do cotidiano da criança, como um fator que dificultasse o ensino de Matemática.

Profª A.- Interpretação de enunciados, sequência numérica, passar do concreto para o abstrato, essas são as [dificuldades] mais comuns nos alunos de 3º ano.

Profª E.- Fico chocada com a falta de noção em lidar com dinheiro...

Profª M.- As questões emocionais também interferem na aprendizagem, e eles são “fofoqueiros”, estão preocupados sempre com a vida do outro e não se organizam para a hora de aprender.

Diante das colocações feitas pelas professoras, podemos observar que são variadas as dificuldades apontadas, que vão desde questões pedagógicas até questões socioeconômicas e familiares. Em consonância com as indicações das dificuldades relatadas pelas professoras, encontramos as afirmações de Eberhardt e Coutinho (2011):

Outros problemas aparecem por devidos fatores, como distância do assunto da realidade, não uso do material correto, não entendimento das diferentes formas de cada criança resolver um problema, dificuldades de alfabetização que impedem a decodificação do texto do problema, estágio cognitivo em que a criança se encontra. Há crianças que, somente conseguem resolver problemas conforme o tipo, o modelo que foi ensinado. Mudando-se a estruturação ou oferecendo-se outra situação, a criança não resolve (EBERHARDT E COUTINHO, 2011, p.65).

Essa colocação nos leva a pensar na importância da observação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo suas capacidades e limites e, a partir disso, se faz necessário, também, o repensar das estratégias e práticas adotadas nesse processo.

Uma vez que as dificuldades foram por elas indicadas, inquirimos as professoras sobre que providências são tomadas para contribuir na superação de tais dificuldades pelo aluno.

6- Frente às dificuldades, quais práticas e condutas você adota com seus alunos?

O apoio individualizado (pedagógico, familiar e psicológico) foi uma conduta citada pelas três professoras que nos informaram acreditar ser esta uma estratégia de grande ajuda.

Profª A.- Chamo os pais. Por exemplo, aquele que estava aqui, agora há pouco, você viu, né? E tento orientar a ajudar em casa, com as tarefas.

Profª E.- Às vezes, com alguns alunos, pego eles [sic] até fora do horário, pois as dificuldades são muitas.

Profª M.- Encaminho também para avaliação psicológica, pois o emocional influencia muito na aprendizagem.

Enfrentar as dificuldades do dia a dia relacionadas ao processo de aprendizagem dos alunos é algo, como dito anteriormente, que exige um repensar de várias situações e do papel de todos que estão envolvidos com o desenvolvimento do aluno, seja por parte do professor, seja por parte da família. Quando nos referimos à família, estamos falando da importância desta criar um vínculo com a aprendizagem do aluno, participando e organizando sua vida escolar, oferecendo condições para que ele signifique de forma positiva a própria aprendizagem.

Já o professor e toda a equipe educacional precisam estar atentos ao desenvolvimento do aluno dentro do contexto escolar como um todo, observando-o como um ser em constante desenvolvimento e com necessidade de referências positivas, apoio e incentivo. E não poderíamos deixar de mencionar a importância das políticas públicas que possibilitem um trabalho digno e de qualidade dentro do contexto educacional.

Oliveira (2007) nos traz importantes contribuições ao afirmar que:

Compete à família promover um ambiente sadio para a criança, com regras, limites, compreensão, amor, confiança, e principalmente com valorização do potencial de seu filho. Compete ao professor compreender melhor o aluno, mesmo que este tenha alguns comportamentos inadequados, e criar

estratégias para promover uma aprendizagem escolar eficiente (OLIVEIRA, 2007, p.94).

Acreditamos que o papel família e o do professor devem ser constantemente avaliados antes de um processo de encaminhamento externo à sala de aula. cremos que, muitas vezes, uma reorganização das dinâmicas estabelecidas junto à escola e à família pode ter um significado positivo no desempenho do aluno.

Seguindo a ideia de que muitas condutas podem ser utilizadas pelas professoras, fizemos a seguinte questão:

7- Quais recursos pedagógicos você utiliza para as aulas de Matemática?

O uso do material dourado predominou nas respostas, assim como o uso de materiais concretos também foi comum, justificando, em parte, as colocações anteriores a respeito das dificuldades no pensamento abstrato. Elas acreditam que o uso de um recurso pedagógico, diferente do livro didático e das aulas expositivas, poderia favorecer a aprendizagem.

Profª A.- Uso muito o material dourado, folhinha quadriculada, jogos de dominó, trilha, nunca dez.

Profª E.- Materiais concretos, material dourado, jogos, também confecciono alguns que não temos e, quando possível, envolvo eles [sic] na confecção desses jogos.

Profª M.- Jogos, material dourado.

Lana (2010), em sua pesquisa, nos mostra a importância da utilização de jogos como recurso para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos e conclui que:

O jogo como estratégia de ensino, pode representar uma forma alternativa de ensino-aprendizagem da Matemática no contexto da metodologia de resolução de problemas, gerando situações-problema para o aluno e desencadeando sua aprendizagem. Dessa forma, se resgata a ludicidade no processo de solução de um problema, o que se mostra muito importante para os alunos do Ensino Fundamental, sobretudo para os que apresentam

dificuldades de aprendizagem, conforme mostrou este estudo (LANA, 2010, p.134).

No entanto, cabe destacar que uma das dificuldades geralmente presentes nas crianças encaminhadas para apoio pedagógico se refere à falta de abstração de conceitos matemáticos. Embora consideremos importante o uso de recursos diferenciados, há a necessidade de favorecer a abstração por meio de atividades que estimulem o aluno a transpor a necessidade de concretização dos conceitos.

Em nossa pesquisa, buscamos saber ainda quais eram os métodos utilizados na escola. As professoras nos informaram que, pela mudança da gestão do secretário de Educação, muitas diretrizes não estavam definidas e que, portanto, elas lançavam mão do uso de livros didáticos, recursos oferecidos por programas de capacitação, ou material do Programa Ler e Escrever, usado no ano anterior na escola.

Procuramos, então, saber suas opiniões sobre o Programa Ler e Escrever, já que tiveram a experiência de empregá-lo na gestão municipal anterior, recebendo, inclusive, uma capacitação específica para a sua utilização. Porém, buscamos respostas voltadas à disciplina de Matemática nesse programa.

8- Qual a sua opinião em relação ao Programa Ler e Escrever e em relação à Matemática?

Ocorreram divergências de opiniões. A professora de sala de recursos apontou que esse material não era encaminhado para a sala de recursos, e o pouco que ela sabia a respeito do mesmo tinha sido aprendido nos cursos de capacitação oferecidos para as professoras de ensino regular.

Os outros destaques se relacionaram à demora na entrega do material na escola e ao pouco conteúdo destinado à Matemática.

Profª A.- Bom... demora muito para chegar à escola. (...) prioriza pouco a Matemática, é só leitura. Na Matemática, são pouquíssimas coisas (...)

Profª E.- Só via no HTP. Este ano, deixaram um livro aqui para mim.

Profª M.- Tem atividades interessantes, segue uma linha boa, né, mas eu não trabalhava sequencial[mente], eu usava frente ao conteúdo trabalhado, as atividades interessantes e que estavam dentro do contexto que eu estava explicando. Eu gostei da Matemática, achei, dentro do que a gente trabalha, muito bom.

Verificando o material didático do Programa Ler e Escrever, pudemos observar que foi elaborado um material denominado “Guia para diagnósticos de conhecimentos matemáticos”, no qual encontramos diversas atividades para avaliar os alunos do 1º ao 4º ano. A proposta seria a de que tal avaliação ocorresse no mês de fevereiro, tendo como objetivos:

- Retomar o trabalho com Matemática;
- Realizar um diagnóstico dos conhecimentos matemáticos que as crianças trazem de suas vivências anteriores e também de suas dúvidas ou defasagens em alguns conteúdos;
- Possibilitar melhor conhecimento das atitudes dos alunos frente à Matemática, especialmente, se mostram autonomia e interesse ou falta deles, nas atividades propostas (SÃO PAULO, 2013, p.2).

Esse material, em nenhum momento, foi apontado pelas professoras como tendo sido utilizado por elas. Causou-nos estranheza esse fato, uma vez que a prefeitura adquiriu esse recurso junto ao governo do estado de São Paulo e disponibilizou-o para todas as escolas. Podemos levantar a hipótese de que as professoras não tiveram acesso a ele. Ao verificarmos as atividades propostas pelo Ler e Escrever, acreditamos que ele, possivelmente, teria oferecido um bom suporte nas sondagens realizadas pelas professoras com seus alunos.

Mais uma vez, destacamos que nem sempre a escola utiliza todo o arsenal pedagógico que tem. Acreditamos na necessidade de reuniões pedagógicas que se concentrem em, a partir dos recursos que a escola possui, estabelecer uma programação para as aulas dos diferentes anos escolares e estudos com os educadores, na perspectiva de oferecer aos alunos uma educação de qualidade.

Preocupamo-nos, também, em verificar qual a percepção das professoras em relação aos sentimentos dos alunos direcionados à disciplina de Matemática, a partir da seguinte pergunta:

9- Como você percebe que a Matemática é vista pelos alunos? E você, quais sentimentos tem em relação a essa disciplina?

Percebemos, nas colocações das professoras, que as crianças não demonstram sentimentos negativos diante das atividades de Matemática e que esses sentimentos, por vezes, considerados negativos, de alguma forma vão aparecendo nos anos posteriores.

As concepções que vão sendo formadas em torno da disciplina de Matemática por parte dos alunos sofrem fortes influências das crenças que permeiam a atuação dos professores. Nessa direção, Chacón assim destaca: “Auxiliar o professor a confrontar-se com as próprias concepções epistemológicas da Matemática, que influem em sua prática de ensino, é um dos desafios atuais em didática da Matemática” (CHACÓN, 2003, p.64).

Trazemos, a seguir, afirmações das professoras relacionadas aos sentimentos que nutrem pela Matemática. A primeira professora indica os próprios sentimentos de aversão à disciplina, de maneira especial, ao que é tratado nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Profª A. – Eu não gosto de Matemática, não essa Matemática que eu ensino no 3º ano. Mas as Matemáticas absurdas, por exemplo, que a minha filha fazia... Meu Deus do céu, aquilo me assustava e eu teria que ter aprendido, mas fiz magistério, e isso ficava muito longe da minha realidade de formação.

E sua resposta não traz o que sentem seus alunos em relação à Matemática, deixando a questão de ser respondida por completo. Pareceu-nos que seus sentimentos, em relação à Matemática, eram maiores que suas preocupações com as crianças.

A professora E já indica apreciar a disciplina e o trabalho com ela.

Profª E.- Gosto muito de Matemática, sempre gostei, fazia sempre com prazer minhas lições de Matemática. Já os alunos, alguns reclamam, mas ocorre [a reclamação] mais lá, no 5º ano. Os mais novinhos não reclamam, até gostam.

A professora M. indica que o trabalho com a Matemática não resulta em problemas para ela, mas recorda-se de não gostar muito de aprendê-la durante a formação básica.

Profª M.- Os alunos adoram, mais que português, eu acredito que dê mais segurança, pois Matemática é lógica – é ou não é –, já a Língua Portuguesa tem coisa que é com s outra com z, mas pode ser com SS... Eu já não gostava muito, lembro até de um professor todo sério que tive no ginásio, ele era professor na USP, de física, ele falava, falava, e ninguém entendia (...).

Chacón (2003) destaca a existência de dois aspectos na relação estabelecida entre as crenças e o impacto nas práticas de ensino dos professores: a grande influência do contexto social e o nível de consciência das próprias crenças.

Percebe-se que muitos dos sentimentos expressados nos fragmentos citados estão alicerçados nas experiências e crenças de cada professora enquanto alunas e que, de alguma forma, influenciaram na elaboração de sua prática no ensino de Matemática.

Ao finalizar esse primeiro momento de abordagem com as professoras, ficamos com a impressão de não haver um espaço definido para a disciplina de Matemática na rotina da escola, quer nos planejamentos, quer, até mesmo, em suas salas de aula. Apesar de haver uma cobrança de resultados positivos no desempenho do aluno mediante avaliações externas, às quais os alunos são constantemente submetidos, é notório que as condições para desenvolver uma boa prática pedagógica em sala de aula, ainda estão muito distantes de acontecer. Ou seja, a avaliação apenas para medir, diagnosticar, não é suficiente para a melhoria da aprendizagem. Mais que isso, se faz necessário planejar e executar ações que promovam o avanço dos alunos.

A partir das entrevistas realizadas, buscamos os documentos relativos aos encaminhamentos. Localizamos e tomaremos, para as análises, aqueles referentes a um aluno específico do 3º ano.

Tal aluno foi encaminhado para a sala de recursos e para o atendimento psicológico pela professora A. Os relatórios da professora da sala sobre o mesmo aluno também serviram de documentos, que nos possibilitaram perceber as dificuldades, tanto do aluno quanto da professora, ao fazer o encaminhamento, bem como pistas sobre a aprendizagem desse aluno em Matemática. Sobre esse aspecto, retomaremos ao final deste capítulo.

3.5 Entrevistando novamente as professoras

Realizadas essas primeiras entrevistas, percebemos a necessidade de retornar à escola no segundo semestre, com o objetivo de obter mais informações sobre o desenvolvimento da disciplina de Matemática e os encaminhamentos adotados frente aos alunos com dificuldades de aprendizagem em Matemática.

Nesse retorno à escola, utilizamos novamente o recurso da entrevista semiestruturada. Nesse segundo momento, só ocorreram entrevistas com as duas professoras das salas de 3º ano do ensino regular, com gravação em áudio. Procuramos explorar o que aconteceu no decorrer do semestre com o desempenho dos alunos, como foram os trabalhos em sala de aula e quais condutas foram adotadas com os alunos portadores de dificuldades na disciplina de Matemática. A pesquisadora foi, novamente, muito bem acolhida pela diretora e pela coordenadora, bem como pelas professoras, que demonstraram interesse em saber da pesquisa. As entrevistas transcorreram na biblioteca de forma bem tranquila e sem interferências.

Utilizamos um roteiro com dez perguntas, apresentadas no quadro que se segue:

QUADRO 2: Segundo momento de entrevista



- 1- Como ocorreu a sondagem de Matemática no final do primeiro semestre?
- 2- Essa sondagem foi oficial no município? É realizado registro, fica arquivado de alguma forma, na documentação dos alunos?
- 3- Existem vantagens e desvantagens na forma como vem ocorrendo essa sondagem?
- 4- Então, me conte um pouco sobre como você fez essa sondagem em Matemática com seus alunos? Como ela ocorreu: individualmente ou em grupo?
- 5- E quais as dificuldades com que você se deparou, nesse momento de sondagem?
- 6- Qual o resultado da classe, quantos alunos foram avaliados?
- 7- Com os resultados apresentados, que providências serão tomadas?
- 8- Com as crianças nas quais você disse perceber, através da sondagem, uma defasagem em Matemática, houve alguma providência externa à sala de aula?
- 9- Quais são as reações que você percebe nas crianças frente às aulas de Matemática?
- 10- Você percebe se os alunos trazem a Matemática do cotidiano deles?

Iniciamos as perguntas, tentando resgatar como ocorreu o processo de sondagem dos alunos, mediante a seguinte pergunta:

1 - Como ocorreu a sondagem de Matemática no final do primeiro semestre?

Essa questão nos possibilitou perceber a necessidade de um maior respaldo pedagógico na condução da disciplina de Matemática e seus processos de avaliação, pois fica claro que, atualmente, não existe um padrão a ser seguido, e fica a critério de cada professora verificar o desenvolvimento de seus alunos, o que contradiz as expectativas colocadas no primeiro momento de entrevista, de se verificar o desempenho em Matemática.

Profª M.- A sondagem em Matemática é aquela, tipo assim [sic], ditado de números, comparação de números, é aquela sondagem, ainda, que a gente fazia até um tempo, nós utilizamos a mesma, pois é uma das únicas formas de avaliar Matemática.

Profª A.- (...) e outra coisa que a gente tem trabalhado e utilizado muito são as atividades do SARESP, porque, por mais que a gente reclame que os testes do SARESP e da Provinha Brasil são testes complicados, é necessário trabalhar, pois eles têm sempre

o mesmo formato, seguem a mesma regra e então, é só você pegar e seguir, também com eles, através de exercícios em aula.

Observamos que as professoras adotaram práticas de verificar o desempenho dos alunos baseadas em modelos anteriores adotados pelo município, pelas provas externas, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (SARESP) e a Provinha Mirim, esta última citada, ocorria no município desde 2010, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos tanto em Matemática como em Língua Portuguesa. Verifica-se que existem um interesse e a necessidade de acompanhar esse desenvolvimento do aluno, na perspectiva de que as professoras tomassem algumas providências a partir dessa sondagem.

Pudemos constatar que não havia um modelo a ser seguido para a sondagem dos alunos. Em razão disso, exploramos o papel do município nessa questão de avaliação.

2 Essa sondagem foi oficial no município? É realizado o registro? Fica arquivado, de alguma forma, na documentação dos alunos?

As respostas em torno dessa pergunta só reafirmaram a necessidade de estabelecer um padrão de avaliação e evidenciaram o compromisso das professoras em verificarem o desenvolvimento dos alunos em Matemática, uma vez não haver nada oficial no que se refere à avaliação de desempenho na disciplina. Uma das professoras aponta o curso de formação continuada (PACTO), que traz algumas propostas de avaliação somente para Língua Portuguesa. Ela relata, então, que se trata de um curso de dois anos e que, nesse primeiro ano (2013), a abordagem era somente para a Língua Portuguesa. Quanto aos registros, fica também a critério de cada professora a organização e apontamentos de cada aluno, como observamos em suas afirmações:

Profª M.- Não, na Matemática não tem nada oficial, só a de Língua Portuguesa, inclusive, estamos realizando as do PACTO, do curso que estamos fazendo, e não tem de Matemática.

Profª A.- Não, antes tínhamos a sondagem oficial, que vinha do Departamento de Educação determinando o que faríamos.

O curso a que a professora M. se refere é uma ação desenvolvida pelo governo federal e que tem um polo em Campinas, para onde as professoras do município se dirigem. Nesse curso, a abordagem inicial – no primeiro ano – centra-se nos aspectos relacionados à Língua Portuguesa.

Quanto à sondagem destacada pela professora A., este seria um momento de real avaliação para os alunos e de oferecer subsídios para que os professores pudessem auxiliar os estudantes com DA, possibilitando a superação de seus obstáculos.

Não havendo um padrão a ser seguido pelos professores, estes podem encontrar problemas em perceber as reais dificuldades conceituais dos alunos e as procedimentais no ensino da Matemática. Podem, inclusive, ocorrer equívocos nos encaminhamentos dos alunos com DA. Os resultados dessas avaliações podem trazer tanto melhorias como intensificar as desigualdades existentes.

Nesse sentido, Souza e Lopes (2010) destacam que:

Os significados que assumem as avaliações, seja para os gestores das instâncias centrais e intermediárias responsáveis pela administração da educação, seja para as instituições de ensino, vão depender, essencialmente, do uso que se fizer de seus resultados.

As decisões destes decorrentes tanto podem servir a propósitos de democratização, como podem potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levam à exclusão. Neste momento, acolhem-se nas políticas de avaliação educacional, princípios de desigualdade e competição (SOUZA; LOPES, 2010, p.54).

Talvez um maior empenho da gestão educacional, para se pensar em modelos de uma avaliação que detectasse as necessidades dos alunos no município, atrelada a uma estrutura pedagógica que proporcionasse um trabalho focado nas particularidades de cada escola e até de cada aluno, pudesse proporcionar um real avanço para a educação. Ficou evidente a falta de registro sobre os alunos, dificultando seu acompanhamento de maneira mais sistematizada.

O tema avaliação deve ser foco de constante reflexão dentro do contexto educacional. Organizar um processo de avaliação requer clareza em relação à realidade local, quais os objetivos, estratégias e metas que se desejam atingir, evitando que o processo seja excludente para o aluno avaliado. Conforme encontramos em Machado (2000), a capacidade de uma pessoa não é construída fora das relações sociais. Portanto, a avaliação deve partir daquilo que é oferecido ao aluno no espaço educacional.

Em seguida, exploramos as vantagens e desvantagens das sondagens que as professoras fizeram junto aos alunos, em relação ao desempenho nas questões de Matemática.

3 - Existem vantagens e desvantagens na forma como vem ocorrendo essa sondagem?

O fato de a sondagem não ser oficial, não ser padronizada, de ser construída por cada professora, parece não agradar a elas. Porém, elas não focam muito esse ponto, talvez por questões políticas. Também destacaram que as provas oficiais, algumas vezes, limitavam a visão do todo do aluno.

Profª M.- Não acho vantagem em não ter sondagem oficial... Mas isso é organização do departamento, não dá para falar... Até um tempo atrás, tínhamos, eu sinto falta...

Profª A.- Por um lado, sim, você percebe as condições da criança, onde ela vai poder chegar, pois eu encontro crianças que foram minhas no 3º ano e que tinham determinadas dificuldades, que continuaram a ter lá na 5ª série... quer dizer, isso mostra que tem que ser feito algo. Por outro lado, ficar verificando fases, às vezes, é complicado, pois tem alunos que podem estar ruins em uma fase e assim o classificamos, mas ele é bom em outras fases, com sua forma de fazer, então, não aprecio classificar o aluno em fases. Mas como questionar? Tínhamos que fazer.

Sabendo que não houve um preparo oficial para tal sondagem, procuramos explorar o trabalho de cada uma delas.

4 – Então, me conte um pouco sobre como você fez essa sondagem em Matemática com seus alunos? Como ela ocorreu: individualmente ou em grupo?

Cada uma delas utilizava um método, de acordo com o conteúdo a ser verificado. Vislumbravam a possibilidade de aplicar algumas atividades em grupo e outras, de forma individual:

Profª M.- Ela é individual, mas para o ditado de números, dá para fazer no “geralção”...

Profª A.- Dá para fazer no grupo e, algumas crianças, você já conhece, e aí, fazem uma parte individual.

As professoras indicaram as atitudes que costumavam ter nas avaliações diagnósticas. Novamente, aparece o “ditado de números”. Considerando que a professora atua com salas de 3º ano, o uso repetido dessa estratégia nos parece pouco desafiador para os alunos. Cabe destacar que a mesma ação já havia sido sinalizada pela professora, quando da primeira entrevista.

Observamos aqui, que a elaboração do processo de avaliação não deve ser uma responsabilidade apenas do professor. A organização e a elaboração devem contar com a participação de toda a equipe educacional, assumindo cada um suas responsabilidades em observar e verificar o desempenho do aluno. Um planejamento discutido a partir das necessidades das diferentes salas de aula, no diálogo entre professoras, equipe pedagógica e gestores, certamente, traria vantagens para a aprendizagem dos alunos.

Na próxima questão, mais uma vez destacou-se o apoio a modelos de avaliação já existentes e aplicados anteriormente. Os conteúdos avaliados são referentes aos conteúdos planejados, que possibilitam verificar quem são os alunos com DA, uma vez que não atingiram os objetivos.

Profª A.- Uso os modelos anteriores e complementando com o SARESP, uso jogos que ajudam muito a perceber como a criança pensa.

Procuramos, então, saber delas quais seriam as dificuldades encontradas pelos alunos durante as sondagens realizadas.

5 - E quais as dificuldades com que você se deparou nesse momento de sondagem?

É interessante perceber que o foco diante das dificuldades de aprender ainda está no aluno. As professoras manifestam crenças relacionadas aos fatores emocionais e socioeconômicos que, em suas percepções, influenciam o desempenho dos alunos. Também justificam, a partir dessas crenças, o baixo rendimento de seus alunos. E, como outro fator, encontramos a influência da Teoria da Carência Cultural, que ainda é muito presente no ambiente escolar.

Profª A.- Emocionais, muitas... Familiares que acabam afetando o todo. Com essas situações, o raciocínio lógico fica comprometido, provocam defasagens.

Patto (1991), em suas pesquisas sobre a construção do fracasso escolar, deixa registrado que este se constitui por crenças de que as questões socioemocionais e econômicas podem ser um determinante para a dificuldade de aprender.

Essa visão centralizada no aluno como responsável pelo próprio rendimento traz riscos para uma avaliação das dificuldades, podendo fragilizar a percepção de outras potencialidades existentes ou que possam ser desenvolvidas, uma vez que não podemos acreditar que um aluno não aprende só por questões sociais e emocionais, pois sabemos que existem muitas variáveis nesse processo de ensinar e aprender.

Vigotski traz uma importante consideração sobre o processo de aprendizagem, referindo que esta ocorre com a interação do sujeito com o objeto de conhecimento, mediada por outro mais capaz. Portanto, existem várias situações que podem ser responsabilizadas pela não aprendizagem e pelas dificuldades de um aluno.

Quanto aos conteúdos propriamente ditos, questões sobre raciocínio lógico, interpretação, falta de pré-requisitos, estes estão presentes nos apontamentos realizados pelas professoras e nomeados como dificuldade.

Profª M.- No sistema de numeração, na ordem, nas unidades e dezenas, eles até sabem, mas não sabem tanto assim para organizar e sistematizar uma operação. Fica, assim, meio que parecendo novidade para eles, e eu não sei como foi o anterior deles, não dá pra dizer se não foram trabalhados...

Ficou-nos a impressão de que há uma falta de comunicação na escola em relação ao desenvolvimento de cada série e de como e quais abordagens foram feitas. Isso repercute numa possível falta de continuidade na educação dos alunos.

Esse aspecto da comunicação e interação entre as professoras no decorrer do desenvolvimento do aluno pode não ser tão simples por várias situações de rotina da escola. Porém, é necessário criar estratégias de acesso a informações sobre o aluno, como forma de viabilizar o conhecimento de seu histórico escolar, facilitando ao professor traçar os planos de trabalho, principalmente, com aqueles que possuem algum tipo de situação pedagógica ou psicológica que interfira no seu desenvolvimento.

6- Qual o resultado da classe, quantos alunos foram avaliados?

Tentamos, por meio dessa pergunta, verificar o número de alunos considerados com DA em Matemática e pudemos observar que foram avaliados aproximadamente 42 alunos entre as duas salas. A professora A. aponta que, dentre os seus 20 alunos, há cinco com dificuldade em Matemática, dois, com dificuldades emocionais que repercutem na aprendizagem e três, com dificuldades emocionais acentuadas.

Já a professora M., com 22 alunos, afirmou que metade deles estava no nível de bom para razoável e a outra metade com muitas dificuldades, inclusive em Língua Portuguesa, que afetam na compreensão Matemática.

Deparamo-nos com uma situação de avaliação que nos preocupou. Como já dito anteriormente, não houve por parte do município a elaboração de

avaliações oficiais, com objetivos estabelecidos e que propiciassem ao professor, a partir delas, o estabelecimento de condutas frente às dificuldades de Matemática e, principalmente, ações que lhe impulsionassem a repensar as práticas que poderiam ser adotadas em sala de aula na referida disciplina.

Além da necessidade de estabelecer práticas pedagógicas que facilitem o aprendizado do aluno, ressaltamos, conforme trazido por Chacón (2003), a necessidade de serem compreendidos os aspectos do campo afetivo no ensino da disciplina de Matemática, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Acreditamos que os processos de avaliação seriam mais proveitosos se levassem em consideração tais aspectos: cognitivos e emocionais.

A partir da constatação desses números relacionados às DA, buscamos então, saber quais providências foram tomadas, a partir da seguinte questão:

7 - Com os resultados apresentados, que providências foram tomadas?

Ambas as professoras deixaram claro que todas as dificuldades encontradas eram trabalhadas por elas, uma vez que todos os recursos pedagógicos voltados para a recuperação do aluno não têm o objetivo de trabalhar a Matemática. Essa pergunta propiciou que uma das professoras colocasse sua insatisfação pela forma como a Matemática é conduzida pela educação e que a falta de “cuidados” específicos levam os alunos a não gostarem e não irem bem na disciplina.

Profª A.- Bom, não tem reforço. Eu, em sala, tenho que dar uma atenção especial a esses alunos, estando próxima, fazendo junto com eles as tarefas, explicando e retomando, sempre. Dou atividades extras para casa e em classe, também, solicito auxílio da família, que sabemos que nem sempre ajuda, às vezes, não levam nem no atendimento com a psicóloga.

O serviço de psicologia mencionado pela professora é o da rede municipal, para o qual os professores, como já indicado, podem encaminhar alunos. A questão pedagógica não é mencionada pela professora. Vale reiterar

que nem toda questão relacionada à aprendizagem, no nosso caso de Matemática, tem relação direta com questões psicológicas. Muitas vezes, uma diferenciação nos procedimentos pedagógicos, no interior mesmo das salas de aula, pode proporcionar importantes avanços aos alunos.

Mais uma vez, destacamos aqui considerações trazidas por Chacón (2003), no sentido de que, na Matemática, devem ser tomados em conta os aspectos afetivos despertados pela disciplina, tais como, tédio (quando sua aprendizagem é feita pela repetição), desespero (quando o aluno não confia na sua capacidade), confiança (quando se sente seguro e confiante do que precisa elaborar).

Porém, isso não evidencia que tal dificuldade remeta apenas para um problema psicológico. Esses elementos afetivos que aparecem no contexto do ensino da Matemática, na maioria das vezes, podem ser reconhecidos pelo professor e direcionados dentro de sua prática em sala de aula, deixando para uma avaliação e acompanhamento psicológico situações em que esses afetos tornam-se incontroláveis para o aluno a ponto de prejudicar seu desempenho escolar.

Sabemos que existem, ainda, outros encaminhamentos externos à sala de aula que, muitas vezes, são utilizados pelas professoras. Procuramos saber se eles foram utilizados para auxiliar essas crianças identificadas com dificuldades.

8 - Com as crianças nas quais você disse perceber, por meio da sondagem, uma defasagem em Matemática, houve alguma providência externa à sala de aula?

Percebemos que são realizados encaminhamentos para a sala de recursos, mesmo que não tenham como objetivo trabalhar especificamente a Matemática. Porém, existe nas professoras a expectativa de que seja oferecido algum recurso que auxilie no desempenho da Matemática. Já para a área de psicologia, observamos que se cria uma expectativa de melhora emocional, que possibilitará um melhor rendimento acadêmico ao aluno.

*Profª M.- Sim, dois em salas de recursos e um para psicologia.
[pesquisadora indaga, neste momento] **E foram pela Matemática?** Sim a aprendizagem é bem comprometida, na sala*

de recursos elas trabalham o raciocínio lógico, ficam em cima da Matemática, para a psicologia, foi por ter problemas emocionais que afetam a aprendizagem...

Profª A.- Bom, não tem o reforço. Agora, tem reagrupamento, mas com ênfase em português, tem que criar estratégias em sala. Na sala de recursos, tenho dois e na psicologia, dois e dois que estão encaminhados. Todos eles têm comprometimento na aprendizagem, inclusive com a Matemática.

As respostas das professoras indicam como depositavam, nesses recursos, a expectativa de superação das dificuldades.

Percebemos que existe realmente a necessidade de repensar o ensino da Matemática de maneira específica, na escola pesquisada. Uma melhor organização dos processos de avaliação, uma melhor definição dos objetivos e estratégias dos recursos de apoio pedagógico disponíveis, trariam importantes benefícios.

Como vimos anteriormente, a sala de recursos tem como objetivo atender a alunos que trazem uma defasagem significativa no seu processo de aprendizagem ou dificuldades acentuadas de aprendizagem. Já o reforço destina-se aos casos de dificuldades de aprendizagem mais leves. Porém, isso não tem ocorrido. As indicações para esses ambientes são feitas de maneira aleatória, sem uma discussão com a equipe pedagógica e psicológica, de maneira a melhor investigar as carências dos alunos.

Além dos alunos com dificuldades de aprendizagem, investigamos as condições da classe em geral, pois consideramos importante perceber como as professoras observam as reações dos alunos frente aos conteúdos de Matemática.

9 - Quais são as reações que você percebe nas crianças frente às aulas de Matemática?

As professoras reafirmam que esses alunos de 3º ano ainda não apresentam nenhum tipo de aversão à disciplina e que gostam, inclusive pedem, por

atividades Matemáticas. Uma delas considera que ainda é cedo para eles não gostarem.

Profª M.- Adoram, sentem-se importantes quando é Matemática, pois eles acham que saber Matemática é difícil, pedem continhas o tempo todo, e eu explico que Matemática não é só continha, falo dos jogos, ninguém reclama. Acho que no terceiro ano, eles não veem como difícil.

Profª A.- Não acho que eles olham a Matemática como algo difícil, eles ainda não trazem essa noção. Durante as aulas, gostam e pouco reclamam, pelo contrário, demonstram prazer durante as atividades, a reclamação, é mais tarde...

Nessa resposta, fica implícita a concepção que a professora tem a respeito da Matemática. Parece indicar que o destino dos alunos é realmente não gostar da Matemática, como se fosse essa matéria algo determinado a ser aprendido por poucos e evitado pela maioria.

Mais uma vez recorremos a Chacón (2003), no que diz respeito aos sentimentos que o próprio professor tem em relação à disciplina que vai ministrar. É a partir desses sentimentos que vão formando-se crenças, e estas se estendem por boa parte dos educadores e educandos.

Para finalizar, tentamos saber qual o olhar que elas direcionavam aos conhecimentos do cotidiano dessas crianças relacionados à Matemática.

10 - Você percebe se os alunos trazem a Matemática do cotidiano deles?

As professoras deixaram claro que pouco eles trazem do dia a dia, que até na questão do dinheiro, muitos têm dificuldades. Atribuem tais problemas à falta de estimulação fora da escola.

Profª M.- Alguns. Tem uma menina que não conhece dinheiro. No jogo, se pedir para trocar moedinhas por notas, ela fica perdida. Outros têm a questão do dinheiro na ponta da língua. É preciso trabalhar muita coisa, ainda...

Profª A.- Trazem muito pouco, parece que não são estimulados.

Embora a questão relacionada ao uso do dinheiro seja razoavelmente comum nos problemas escolares, nem sempre crianças dessa faixa etária (8 anos ou pouco mais que isso, no caso do 3º ano) já dominam tais cálculos. De qualquer maneira, entendemos que há a necessidade de estimular as crianças a indicarem os usos que fazem da Matemática, dentro e fora da escola. Mais que isso, ampliar a habilidade de uso de ferramentas como o cálculo mental, a interpretação e a resolução de problemas, enfim, o domínio de diferentes instrumentos que o trabalho com a Matemática pode proporcionar.

O ambiente escolar tem que estar preparado para receber esse aluno que *parece* trazer pouco conhecimento do cotidiano. Na verdade, falta o estímulo à observação e um maior diálogo sobre as vivências dos alunos, dentro e fora da escola. Assim, conhecer, observar esse aluno é fundamental, uma vez que essa mediação pode facilitar que ele demonstre habilidades e conhecimentos adquiridos fora do contexto escolar e colaborar na construção dos conceitos acadêmicos.

Conforme trouxemos inicialmente para a compreensão do processo de aprendizagem, destacamos o que Vigotski (1991) denominou de aprendizagem cotidiana e aprendizagem científica: a mediação entre ambas é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno no contexto acadêmico.

3.6 Os documentos de encaminhamento

Verificamos junto às professoras os documentos utilizados com alunos que necessitam de apoio na aprendizagem. Selecionamos o caso específico de um aluno do 3º ano, transferido de outro município. Tivemos acesso aos documentos relativos a ele, produzidos num período de dois anos. Convém destacar que o aluno foi retido no 3º ano em 2012 e permaneceu na mesma escola, em 2013.

Conforme anexo 3, o documento de encaminhamento para avaliação psicológica é padrão para todas as escolas da rede municipal e foi elaborado

pelas profissionais do setor de saúde. Após preenchido pelo professor, o formulário é assinado pela equipe diretiva e responsável pelo aluno.

Pudemos observar que as solicitações do documento podem colaborar na estruturação de uma avaliação psicológica adequada à necessidade do aluno. Destacamos que é oferecido um campo onde o professor descreve a queixa relacionada ao aluno e, em seguida, se indaga quais as providências já tomadas.

Isso nos faz refletir, primeiramente, sobre que a equipe responsável por esse tipo de avaliação psicológica deve estar bem consciente do seu papel, no sentido de que muitas expectativas são depositadas pelo professor quando elabora tal encaminhamento. A busca pela solução para o trabalho com o aluno encaminhado é o desejo manifestado nesses encaminhamentos.

Verificar com o professor o que já foi realizado a partir da detecção do problema, faz com que o psicólogo observe e explore as práticas que o professor desenvolve com o aluno. Daí, pode surgir um espaço de reflexão junto ao professor sobre seu trabalho em sala e o que ele pode transformar na sua prática e oferecer ao aluno.

A avaliação psicológica pode ser um momento de apoio ao professor, valorizando seu papel de mediador do conhecimento e, acima de tudo, provocar uma mudança na concepção de tal avaliação, valorizando também o papel do psicólogo na educação, que não deve se restringir a avaliar e diagnosticar o aluno.

Acreditamos ser muito pertinente todo o trabalhos dos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia. Ao discutirem diretrizes para os métodos e posturas de avaliação da psicologia, esses conselhos se organizam para que tal instrumento de avaliação, dentro do contexto educacional, não determine uma exclusão e/ ou segregação de alunos que apresentem algum tipo de obstáculo no seu desenvolvimento acadêmico.

No caso do encaminhamento desse aluno, o documento oferece pistas de questões pedagógicas a serem avaliadas, trazendo também questões de linguagem que parecem terem sido vistas pela área de fonoaudiologia.

É de se esperar que uma criança com defasagens pedagógicas, apresente comportamentos emocionais diferentes daqueles alunos que estão tendo uma evolução, o que não significa que necessitará de apoio psicoterápico. Esse documento indica a viabilidade de orientações acerca de práticas pedagógicas e até de posturas familiares que colaborem no desenvolvimento do aluno.

Como tivemos acesso apenas ao encaminhamento psicológico, não pudemos melhor avaliar o ocorrido em relação ao acompanhamento pedagógico. Destacamos, entretanto, que o aluno frequentou a sala de recursos durante o ano de 2013. Mas não há registros das ações ali desenvolvidas.

O documento de relatório de desempenho do aluno, elaborado pela professora da sala regular, não é um modelo padrão. Trata-se de um relatório descritivo, no qual a professora vai tecendo um parecer sobre as questões pedagógicas e psicológicas da criança e condutas adotadas frente às situações vivenciadas na sala de aula (anexo 6).

Várias características de habilidades cognitivas e emocionais vão sendo descritas ao longo do relatório: *“desanima-se facilmente”*, *“não lê nem por antecipação”*, *“fala infantilizada”*, *“não acompanha o ritmo da sala”*.

Acreditamos que esse documento traz informações valiosas, como anteriormente apresentado, e que devem ser compartilhadas entre os profissionais e responsáveis pelo aluno, pois ele possibilita a discussão de estratégias para auxiliar seu desenvolvimento satisfatório.

Não obtivemos nenhum documento de encaminhamento para a sala de recursos, e as informações que nos foram oferecidas é que por ocasião dos conselhos de classe, o aluno é indicado para a frequência ao apoio em sala de recursos, a partir do que a professora de sala regular observa.

Outro documento interessante é o que diz respeito ao desenvolvimento final do aluno, denominado de Relatório Bimestral de Avaliação (anexo 7). Esse documento traz questões padronizadas, que são descritas pelas professoras de sala regular, indicando: desempenho do aluno na sala regular, desempenho nas habilidades avaliadas no bimestre e conclusão. Não há, no entanto, qualquer

consideração da professora da sala de recursos nesse documento, embora ela também o assine, juntamente com toda a equipe diretiva.

As informações sinalizam como o aluno chegou ao final do ano letivo e as providências que serão tomadas para o próximo ano. No caso desse aluno, é apontada como conclusão a continuidade em sala de recursos e a retenção na mesma série escolar.

Sentimos falta, nesse documento, de um espaço para a professora da sala de recursos apresentar, também, seus resultados, até mesmo para avaliar a eficácia de tal atendimento. Uma vez que é indicada a continuidade do atendimento nesse espaço, importaria o registro de quais as estratégias e objetivos deveriam ser estabelecidos para o trabalho com o aluno em questão, evidenciando a parceria da sala de recursos com a de ensino regular.

Todos os documentos referentes a esse aluno nos dão informações superficiais em relação ao ensino de Matemática, assim como o que pode ser depreendido das entrevistas. A Matemática é colocada de uma forma muito discreta, sendo que as professoras enfatizam o trabalho desenvolvido com o ensino de leitura/ escrita do aluno.

Acreditamos que tais documentos devam ser discutidos entre as equipes, incluindo a equipe de saúde, para adequação e estabelecimento de objetivos comuns do que se pretende alcançar, para auxiliar na superação de dificuldades dos alunos, sejam elas emocionais ou pedagógicas.

FINALIZANDO ESTA ETAPA

Como anteriormente indicado, a presente pesquisa teve como foco analisar, a partir das informações de professoras do 3º ano do Ensino Fundamental – da sala regular e de educação especial: Como e por que ocorrem os encaminhamentos pedagógicos e/ ou psicológicos de alunos com dificuldades relacionadas à Matemática, em sala de 3º ano do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal, na visão das professoras, e quais as repercussões encontradas nos documentos de um aluno de 3º ano?

Podemos depreender dos dados, a partir das análises que elaboramos, que o ensino da Matemática nos anos iniciais apresenta muitas fragilidades na sua estruturação enquanto disciplina obrigatória no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar das exigências estabelecidas por secretarias municipais, estaduais e federais, e por provas de desempenho como o SARESP e a Prova Mirim, nesta pesquisa mencionadas, o ensino até o 3º ano do Ensino Fundamental ainda tem como prioridade a alfabetização dos alunos em relação à Língua Portuguesa, passando a Matemática e sua alfabetização a um papel secundário no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Parece que todo investimento e projetos para que os alunos cheguem ao final do 3º ano alfabetizados não permitem um olhar mais amplo sobre seu desenvolvimento em Matemática.

Em nosso trabalho, tivemos como um dos objetivos investigar quais seriam as dificuldades de aprendizagem relacionadas à Matemática, que possivelmente poderiam ocorrer com os alunos. Deparamo-nos com uma realidade em que a identificação de tais dificuldades é comprometida por outros objetivos de avaliação, os quais não incluem o olhar para o desempenho matemático.

Porém, as professoras mostraram valorizar a disciplina e reconhecer as dificuldades de seus alunos e até vislumbraram as possíveis dificuldades futuras

que eles poderão encontrar em anos posteriores ao 3º ano. De alguma maneira, projetam, em suas afirmações, que as dificuldades em Matemática já estão prescritas, que nada há a fazer para modificar esse quadro.

Mas existem outras questões ao identificar uma DA em Matemática: que conduta e encaminhamento tomar? Sentimos, na fala das professoras, que elas reconhecem tais dificuldades, tentam proporcionar um desenvolvimento maior ao aluno em sala de aula, mas não recebem respaldo extraclasse, por exemplo, no que se refere ao reforço pedagógico específico para tal disciplina.

Observamos a mesma condição de insegurança em relação ao uso de materiais didáticos que podem ser utilizados em sala de aula. A situação não definida pelo município de qual material seria o melhor recurso a ser utilizado faz com que cada professora elabore seus planos de aulas alicerçados em materiais já existentes, mas de forma fundamental, nas experiências anteriores que possuem.

Por vezes, há o que poderíamos chamar de uma acomodação, aguardando as determinações de superiores hierárquicos. Não percebemos em suas afirmações, uma motivação para, mesmo sem uma instigação de gestores, elaborarem ações alternativas para atingir os alunos com DA.

Nos documentos coletados de um aluno de uma das professoras, pudemos observar diversas dificuldades por ele apresentadas, no contexto da aprendizagem, e que a evolução no desempenho escolar, conforme os relatórios descritos, pouco ocorreu. Isso resultou na retenção do aluno no 3º ano. Essa indicação vem acompanhada de um parecer para que seja mantido o apoio pedagógico em sala de recursos.

Para a professora, conforme nos afirmou informalmente, também haveria a necessidade de prosseguir com o apoio psicológico devido às questões emocionais por ele apresentadas.

Porém, a forma como esses serviços são oferecidos nos faz pensar, também, sobre a importância da articulação entre os mesmos: sala de aula, apoio pedagógico, acompanhamento psicológico, sala de recursos. Esse conjunto

articulado talvez pudesse favorecer, de maneira mais efetiva, os investimentos dedicados ao aluno, resultando em um desenvolvimento mais positivo.

Chegamos ao final desta pesquisa sentindo que existe a necessidade urgente de ampliar o espaço para o tratamento da Matemática nos anos iniciais, tendo mais clareza, por parte da escola como um todo e dos programas oficiais relacionados à educação, da importância dessa abordagem, a fim de minimizar as dificuldades que são comuns de se encontrar em séries avançadas, bem como a opinião aversiva relacionada à Matemática, comumente expressa pelos alunos e pelos professores dos anos iniciais. Necessidade que se estende a clarear os objetivos a serem alcançados, a partir de atividades significativas para a aprendizagem dos alunos, de formação continuada e apoio às professoras, o que poderá resultar em aulas mais ricas e, principalmente, trazer-lhes mais segurança na identificação dos obstáculos encontrados pelos alunos para aprenderem Matemática.

Ficamos com a ideia de que a falta de um espaço e cuidado com a disciplina reforça a crença de ser esta uma disciplina complicada e de difícil compreensão, ocasionando, em muitas situações, a aversão por aprender e ensinar Matemática.

Muito mais há para investigar sobre o tema: qual o papel das salas de recursos? De que maneira a interferência do serviço de apoio psicológico pode favorecer o desenvolvimento do aluno, na perspectiva da aprendizagem de Matemática? Como estabelecer uma parceria escola-família, para que o aluno seja favorecido nos aspectos cognitivos e emocionais? Todas essas investigações trariam importantes benefícios à escola, aos professores e a cada aluno.

Esperamos que os sistemas públicos e também particulares tenham definido em seus currículos uma melhor colocação da disciplina de Matemática e almejamos que este trabalho possa ser lido, questionado e, quem sabe, trazer contribuições para o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita S. *A emoção na sala de aula*. São Paulo: Ed. Papiros, 2000.
- ALVES Mazzotti, Alda. J; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARROYO, Miguel. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Kinopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. 5 ed. 2010.
- BRASIL, Conselho Federal de Psicologia. *Ano da Avaliação Psicológica – Textos geradores – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2011. 156 p.*
- CHABANNE, Jean Luc. *Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar*. São Paulo: Ática, 2006.
- CHACÓN, Inês M. G. *Matemática emocional: os afetos na aprendizagem Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORREIA, Luís de Miranda. *Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas*. Revista Brasileira de Educação especial, Marília, v.13, n.2, maio/ago. 2007.
- CORSO, Luciana Vellinho. *Dificuldades de leitura e na Matemática: um estudo dos processos cognitivos em alunos da 3ª a 6ª série do Ensino Fundamental 2008*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.
- COUTINHO, Carina v. S., EBERHARDT, Ilva F. N. *Dificuldades de aprendizagem em Matemática nas séries iniciais: Diagnóstico e intervenções vivências*. vol.7, n.13: p.62-70, outubro/2011
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papiros, 1996.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação Matemática: um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de Matemática – percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- LANA, Adriana V. *O jogo e a prática pedagógica: o ensino de Matemática através de jogos para crianças com dificuldades de aprendizagem*. 2010. Dissertação

(mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

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

MACHADO, Adriana M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In E. R. TANAMACHI, M. L. Rocha & M. P. R. Proença (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. Avaliação psicológica e as relações institucionais. In: *Conselho Federal de Psicologia*. Ano da avaliação psicológica: Textos geradores. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2011. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/ano>

daavaliacaopsicologica_prop8.pdf, acesso em: 30/11/2013

MATURANA, Henrique. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Org. e trad. Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

NACARATO, Adair M; MENGALI, Brenda L. da S; PASSOS, Carmen L. B. *A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Vanda Spieker. *Percepções de alunos, seus professores e pais sobre o "não-aprender": um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2007. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 35, 2ª edição, Julho, 2000. P. 15

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

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PESSOA, Vilmarise. S. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. *Publicatio: ciências humanas*. Ponta Grossa: UEPG, v. 8, n. 1, 2000. p. 97-107.

Pinto, Neuza B. Erro uma estratégia para diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

RANGEL, Ana S. *Educação Matemática e a construção do número pela criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. PROGRAMA LER E

ESCREVER: ROTEIRO SUGESTÃO DE ATIVIDADES PARA AS AULAS DE MATEMÁTICA – Guia para diagnósticos de conhecimentos matemáticos. Fevereiro de 2013.

SANCHEZ, Jesús N. G. *Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SISTO, Firmino. *Dificuldades de Aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 2 edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

SISTO, Firmino; MARTINELLI, Selma de C. *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2006.

SOUSA, Sandra. Z.; LOPES, Valeria. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, São Paulo, n. 46, p. 53-59, Jan. 2010.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE. 1994, Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Levi S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. *A Formação Social da Mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henry. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa 1975.

_____. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada "Práticas e condutas dos professores que ensinam Matemática no Programa Ler e Escrever diante dos alunos com obstáculo na aprendizagem, no município de Mogi Mirim-SP " que está sendo realizada sob a responsabilidade da pesquisadora Silvia Helena Ferrão Silva , do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Fui informado (a) na ocasião da realização da entrevista que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo aprofundar a reflexão sobre as dificuldades escolares em Matemática encontradas pelos alunos do 3ºano e quais as condutas utilizadas para a superação das mesmas.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao conceder uma entrevista, sobre o referido tema, minha identidade será mantida em sigilo;
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pela pesquisadora quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa;
- O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, que poderá ser contatado pelo telefone (19) 3343-677 ou email comitedeetica@puc-campinas.edu.br, para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Campinas, ____/____/____

CCSA

PPGE /PUC - Campinas

Rua Marechal Deodoro, 1099.

Centro – Campinas/ SP

CEP 13020-904

Tel.: (19) 3735-5879 / 3735-5853

Pesquisador Responsável: Sujeito da Pesquisa:

Silvia H. Ferrão Silva Nome completo

Pesquisadora do Programa de

Pós-Graduação em Educação

spsico@gmail.com

(19)97344018

ANEXO 2

Aprovação do comitê de ética de pesquisa.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas e condutas dos professores que ensinam matemática no Projeto Ler e Escrever, diante dos alunos com obstáculos na aprendizagem, no município de Mogi Mirim- SP

Pesquisador: Sílvia Helena Ferrão Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09466312.0.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 141.497

Data da Relatoria: 07/11/2012

Apresentação do Projeto:

Reapresentação do projeto de pesquisa "Práticas e condutas dos professores que ensinam matemática no Projeto Ler e Escrever, diante dos alunos com obstáculos na aprendizagem, no município de Mogi Mirim-SP", o qual se destina à realização de levantamento de dados em uma escola da rede pública municipal de Mogi Mirim, que faz uso do Programa Ler e Escrever. Dessa forma pretende investigar as condutas praticadas pelos professores de 3º ano, pela coordenadora pedagógica e a professora de reforço ao perceberem que os alunos apresentam algum obstáculo. Pretende ainda pesquisar se, na visão dos professores e da coordenação pedagógica, tal encaminhamento contribui para os avanços na aprendizagem desses alunos relacionados à matemática.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa possui como objetivo primário "Investigar quais aspectos influenciam o encaminhamento pelos professores de alunos para avaliação pedagógica e/ou psicológica a partir de aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de matemática no 3º ano do Ensino fundamental em salas onde é utilizado o Programa Ler e Escrever". A pesquisadora acrescenta que objetiva ainda, "pesquisar se, na visão dos professores e da coordenação pedagógica, tal encaminhamento contribui para os avanços na aprendizagem desses alunos relacionados à matemática".

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
 Bairro: Parque das Universidades CEP: 13.086-900
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comiteetica@puo-campinas.edu.br

ANEXO 3

Modelo de encaminhamento para avaliação psicológica



PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI MIRIM
DEPARTAMENTO DE SAÚDE
SEÇÃO DE PSICOLOGIA



ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

I- Identificação do aluno:

Nome:..... D.N.: 3
 Unidade Escolar:.....
 Série: 3º ano Período: tarde Professora:.....
 Responsável pelo aluno(a):.....
 Data/Encaminhamento:.....

II- Dados da vida acadêmica:

CEMPI	() frequente	Qual?.....
Projeto Águia	() frequente	() frequentou. Quando?.....
Projeto SER	() frequente	() frequentou. Quando?.....
Sala de Recursos	() frequente	() frequentou. Quando?.....
Classe Especial	() frequente	() frequentou. Quando?.....
Teve reprovações?	() sim () não	Se "sim", em que séries?.....

III- Outros encaminhamentos e atendimentos:

Serviço Social () sim () não Quando?.....
 Fonoaudióloga (x) sim () não Quando? Encaminhado.
 Realiza algum tipo de tratamento? () sim () não Quais?.....

IV- Motivo do encaminhamento:

a) Qual a queixa?

O aluno tem bastante dificuldade em se conectar nas aulas, distrai-se e fica aborrido que acontece na sala exceto nas atividades com muita lentidão. Esquece rapidamente o que lhe é pedido ou explicado sem dificuldade em contar ou montar fatos ou história. Não participa de nenhuma atividade em que tenha que se expor oralmente mesmo quando a professora intercede (perguntando-lhe). É imaturo e sempre procura apoio em alguns colegas que aproveitam seu comportamento incoerente em sala.

b) Quais as providências já tomadas?

Atividade afirmada em sala e tarefas diferenciadas (com auxílio da mãe).
 O aluno reconhece todas as letras, sabe no e sua quantidade até 15.
 Está na fase alfabeta no valor sonoro (pontuação realizada em 19/02).




PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI MIRIM
DEPARTAMENTO DE SAÚDE
SEÇÃO DE PSICOLOGIA




V- Breve histórico da rotina escolar (aspectos de sociabilidade, emocionais, comportamentais e cognitivos);

Segundo a mãe o aluno frequenta a rede de
psicologia na cidade de Corchal
Esta na fase silábica (por volta de 19/02). É ma-
ture, porém procura apoio em coisas que concordem
em seus comportamentos incoerentes em sala.
Nas situações de atividades que envolvam
oralidade como quando a pergunta lhe é
diversificada.
Reconhece todas as letras.
Nas contagens reconhece a mesma quantidade
atenua de 20.

Ciência do Responsável: _____


Assinatura do Professor/Educador


Assinatura da Coord. Pedagógica Pedagogo

NE: Os encaminhamentos com queixa relacionada aos aspectos de aprendizagem, anexar
sondagem de conhecimentos realizada pelo(a) professor(a). No caso da criança ser aluno(a)
de Sala de Recurso, encaminhar cópia da Avaliação pedagógica.

ANEXO 4

Entrevistas iniciais com as docentes:

Qual sua formação?

- 2- O que significa ensinar, para você?
- 3- Na sua formação profissional, como foi a disciplina de Matemática?
- 4- Como é ensinar Matemática?
- 5- Quais são as dificuldades que você percebe nos seus alunos, na aprendizagem de Matemática?
- 6- Frente às dificuldades, quais práticas e condutas você adota com seus alunos?
- 7- Quais recursos pedagógicos você utiliza para as aulas de Matemática?
- 8- Qual a sua opinião em relação ao Projeto Ler e Escrever e em relação à Matemática?
- 9- Como você percebe que a Matemática é vista pelos alunos? E você, quais sentimentos tem em relação a essa disciplina?

ANEXO 5

Entrevistas iniciais com as docentes:

1-Como ocorreu a sondagem de Matemática no final do primeiro semestre?

2- Essa sondagem foi oficial no município? É realizado registro, fica arquivado, de alguma, forma na documentação dos alunos?

3-Existem vantagens e desvantagens na forma como vem ocorrendo essa sondagem?

4- Então, me conte um pouco sobre como você fez essa sondagem em Matemática com seus alunos? Como ela ocorreu: individualmente ou em grupo?

5- E quais as dificuldades com que você se deparou nesse momento de sondagem?

6-Qual o resultado da classe e quantos alunos foram avaliados?

7-Com os resultados apresentados, que providências serão tomadas?

8-Com as crianças nas quais você disse perceber, por meio da sondagem, uma defasagem em Matemática, houve alguma providência externa à sala de aula?

9-Quais são as reações que você percebe nas crianças frente às aulas de Matemática?

10-Você percebe se os alunos trazem a Matemática do cotidiano deles?

ANEXO 6

Relatórios de desempenho de aluno



PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGIMIRIM
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Escola Municipal de Educação Básica

Município: Mogi-Mirim - SP

Mogi Mirim, 13 de agosto de 2013

Relatório escolar

Aluno: xxxxxx

D.N:10/11/2003

Mãe: xxxxxx

Frequenta o 3º ano no período da tarde, devido a defasagem em que o mesmo está em relação à série que está inserido passou a frequentar a sala de recursos no período contraturno as segundas e quartas feiras das 7h00 às 8h50.

Apresenta trocas e infantiliza ao falar: foi encaminhado ao setor de fonoaudiologia. Em 30/04 a escola recebeu um relatório da fono: Valeria P.S. Borges comunicando que o mesmo apresenta trocas, omissões na fala e dificuldades de aprendizagem, necessitando de terapia especializada.

As atividades diferenciadas são oferecidas ao aluno, ora individual (quinzenalmente), ora em dupla (semanalmente).

Nível de escrita: silábico com valor sonoro convencional: escreve uma letra para cada sílaba oral.

Reconhece as letras do alfabeto e sons iniciais das palavras. Conta oralmente até 30, depois começa a se confundir. Realiza com dificuldade e insegurança atividades que envolvam adição e subtração simples.

Não tem oralidade em nenhuma atividade. Possui um repertório restrito de palavras.

Não lê, nem por antecipação. Não realiza atividades que exijam autonomia.

Tem pouco tempo de concentração, distraído-se facilmente com movimento alheios ou conversas, com isso não, não acompanha o ritmo da sala. Desanima-se facilmente.

Apresenta muitas dificuldades em memorizar o que foi conversado ou recontar alguma história (mesmo após ouvir várias vezes), diz não se lembrar.

É um aluno faltoso, apesar de apresentar alguns atestados. Tem 24 faltas no primeiro e segundo bimestres.

O relacionamento com os colegas é sempre conflituoso, delatando-os e sempre discutindo, mesmo estando sem razão. Mas procura por eles para dizer que não consegue fazer as cópias das atividades e se não a fazem para ele.

Ri, quando lhe chamo a atenção para retomar as atividades e sempre procura algum colega que o incentive a continuar rindo ou o auxilie a começar alguma bagunça. Ao perceber que não tem retorno, reclama, ficando de mau humor. É imaturo e inseguro.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI MIRIM

-Estado de São Paulo-

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



Anexo 4
RELATÓRIO BIMESTRAL DE AVALIAÇÃO/FINAL

Mogi Mirim, 27 de novembro de 2013.

1-identificação

Nome: _____

D.N 10/11 /2005

EMEB _____

Professora Ensino Regular: _____

Professora Sala de Recursos: _____

Série: 3ºano

Período: Tarde

2- Desempenho na Sala Regular:

O aluno demonstra dificuldade na aprendizagem e desanimo para realiza-los

3- Desempenho nas habilidades avaliadas no Bimestre:

Língua oral e escrita, raciocínio lógico, percepção; motricidade, coordenação motora, Orientação temporal e espacial; Memória; Atenção; Habilidades sociais; Autonomia/funcionalidade; Criatividade.

O aluno apresenta dificuldade de concentração, é desatento, se dispersa com pequenas coisas. Lento nas atividades tendo que explicar muitas vezes por falta de entendimento.

Apresenta muitas trocas na fala dificultando o valor sonoro.

Reconhece as letras do alfabeto, apresenta dificuldade na leitura de vogais juntas e faz uso de inferência. Reconhece algum som inicial na oralidade, mas não consegue transcrever.

Na leitura da escrita não faz correspondência com as partes e faz uso da leitura global. Sua escrita apresenta omissão de letras no meio ou final, é segmentada, sem coerência de ideias e esquece o que escreveu.

Apresenta na fase silábico alfabético.

4- Conclusão

Deverá ter continuidade na Sala de Recursos em 2014.

Diretor(a) _____

Assinatura: _____

Vice-Diretor(a) _____

Assinatura: _____

Coordenador(a) _____

Assinatura: _____

Professor(a) _____

Assinatura _____

Rua: Dr. José Alves, nº 129 - Centro - Mogi Mirim - CEP. 13.800-000
Departamento de Educação - Rodovia Nagib Chaib, 520. Morro Vermelho
Telefone: (19) 38142200 - 38041599

