



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E
MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

**UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS DE PROFESSORES
DE CIÊNCIAS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.**

Julisse Oker Savi da Silva

FLORIANÓPOLIS
2014

Julisse Oker Savi da Silva

**UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS DE PROFESSORES
DE CIÊNCIAS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como pré-requisito do Mestrado em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Leandro Eichler

FLORIANÓPOLIS

2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Julisse Oker Savi da

Um estudo sobre as crenças de professores de Ciências sobre dificuldades de aprendizagem / Julisse Oker Savi da Silva ; orientador, Marcelo Leandro Eichler - Florianópolis, SC, 2014.

263 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Aprendizagem. 3. Dificuldades de Aprendizagem. 4. Ensino de Ciências e Matemática. 5. Crenças de professores. I. Eichler, Marcelo Leandro. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE Mestrado EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

**“Um estudo sobre as crenças de professores de ciências
sobre dificuldades de aprendizagem”**

Dissertação submetida ao
Colegiado do Curso de Mestrado
em Educação Científica e
Tecnológica em cumprimento
parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação Científica
e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 27 de junho de 2014

Marcelo Leandro Eichler (Orientador - IQ - UFRGS)

José Francisco Custódio Filho (Examinador - MCFM/UFSC)

Denise Cord (Examinadora - CFH/UFSC)

Nelson Rui Ribas Bejarano (Examinador - IQ/UFBA)

Rejane Maria Ghisolfi da Silva (Suplente - CED/UFSC)

Carlos Alberto Marques
Coordenador do PPGECT

Julisse Oker Savi da Silva

Julisse Oker Savi da Silva
Florianópolis, Santa Catarina, 2014.

Para Fernando e
aos meus colegas de escola...

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Ao meu esposo Fernando,

A minha família.

Ao meu orientador, Marcelo Eichler.

Aos meus professores de mestrado, que muito me ensinaram:
Adriana, Sylvia, Custódio, Andréa, Pinho e Fred.

Aos meus colegas de escola, que sempre atenderam prontamente aos meus pedidos de ajuda e revisão das questões da entrevista: Rafaela, Gisele, Michele, Deisedere, Fabiana, Velôr, Luana, Mirian, Mauri, Paulo, Sylvio, Marian.

A minha sogra Ilacir por sempre me incentivar e estar comigo em todo esse processo.

A minha cunhada Clarissa, pela força na qualificação.

Aos meus colegas de escola: Adriana Lima, Aldonei, Murilo, Rosinete, Tarsila, Vinícius e todos os que colaboraram de alguma forma no trajeto da minha dissertação.

Ao Dr. Dacach, pelas longas conversas sobre dificuldades de aprendizagem e TDAH.

Aos coordenadores de curso e professores que ajudaram na divulgação do questionário, a ajuda e a prontidão de vocês foi fundamental.

Aos colegas de outras áreas que responderam o questionário, mas que não puderam ser utilizados,

Aos professores que responderam prontamente ao questionário aplicado.

Aos professores que participaram da entrevista;

Aos professores e funcionários das escolas em que trabalho (Almirante Carvalho e João Gonçalves Pinheiro) pela paciência em me ouvir sempre que fosse preciso, dar dicas quando necessário, até mesmo colaborar para que as entrevistas fossem realizadas e o questionário fosse divulgado e respondido.

Aos meus colegas de mestrado, pela amizade, companheirismo e aprendizado, além dos nossos cafés coletivos, claro!

Aos meus três companheiros inseparáveis de longos dias e madrugadas de estudos, leituras e transcrição: Kitty, Bico e Ronrom.

Nada na vida é para ser temido, é apenas para ser compreendido. Agora é a hora de compreender mais, para que possamos temer menos.

(Marie Curie)

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem tornaram-se assuntos recorrentes no âmbito escolar. O professor e a equipe pedagógica podem não compreender a importância de estímulo e incentivo para que o aluno com dificuldades de aprendizagem desenvolva seus conhecimentos, estímulo esse conseguido através de práticas e tratamentos que ajudam o aluno a enfrentar seus limites e obter sucesso no processo de aprendizagem. Assim, a formação inicial dos professores de Ciências e Matemática nem sempre aborda o tema “dificuldades de aprendizagem”, com as quais os professores irão se deparar em sala de aula. Todavia, muitas vezes os professores e as equipes pedagógicas podem não saber ao certo o que é dificuldade de aprendizagem, não estando preparados, portanto, para lidar com elas. Diante do contexto acima apresentado, emerge o problema acerca da formação dos professores de Ciências para lidar com problemas de aprendizagem, em especial o ensino de conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas para alunos com dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, o presente trabalho tem o objetivo geral de analisar as crenças de professores de Ciências e Matemática sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. O trabalho consistiu em uma pesquisa aplicada, descritiva, com abordagem qualitativa, num corte transversal, com abrangência aos professores de Ciências (assim entendidos como os professores de Química, Física, Ciências e Biologia) e Matemática. Em uma primeira etapa, foram enviados questionários a essas pessoas, os quais foram analisados estatisticamente, visando subsídios para a elaboração de um roteiro de entrevistas a ser aplicado na segunda etapa da pesquisa. Nesta, foram realizadas treze entrevistas semiestruturadas com os professores das áreas citadas. Os resultados alcançados permitiram observar que os professores em sua maioria nem tomam conhecimento por parte da escola de que tal aluno apresenta determinada dificuldade. A análise dos questionários deixou evidente que as crenças referentes à aprendizagem ainda são voltadas para a transmissão e recepção de conteúdos, e o saber aplicar no cotidiano. Quanto às dificuldades de aprendizagem, foi possível encontrar crenças relacionadas à perspectivas disfuncionais, perspectivas processuais, perspectivas interdependentes e nas perspectivas funcionais. Por sua vez, nas entrevistas foi possível observar que a graduação cursada não abordou as dificuldades de aprendizagem e isso faz falta no cotidiano do professor, e que as crenças determinam o pensamento, o planejamento e a ação dos professores.

Palavras-chave: aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, crenças, professores de ciências e matemática

ABSTRACT

In this context, emerges the problem about the training of science teachers to deal with learning disabilities, in particular in teaching current scientific concepts in the content of their courses. In that way, this research has the objective to analyze the beliefs of science and mathematics teachers on learning and learning disabilities . It consisted of an applied, descriptive study with a qualitative approach, in cross section, covering science (as well understood as teachers of chemistry, physics , science and biology) and mathematics teachers. In a first step, questionnaires were applied, and statistically analyzed, providing subsidies to develop a set of interviews to be applied in the second stage of the research. Then, were performed thirteen semi-structured interviews with teachers of the mentioned areas. The results allow to observe that teachers mostly not noted by the school that this student has particular difficulty. Analysis of the questionnaires made it clear that beliefs regarding learning are still aimed at the transmission and reception of content, and be able to apply in daily life. As learning difficulties, were found beliefs related to dysfunctional perspectives, procedural perspective , interdependent perspectives, and functional perspectives. In the interviews it was observed that the university curriculum did not approach learning difficulties, and this lack influence teacher day-by-day, and beliefs determine teachers thinking , planning, and action.

Keywords: teaching-learning process; learning disabilities; beliefs about teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico com a média geral das respostas do QCCDA.....	51
Figura 2 - Gráfico com a média das respostas dos licenciados em Ciências Biológicas ao QCCDA.	52
Figura 3 – Gráfico com a média das respostas dos licenciados em Física ao QCCDA.....	52
Figura 4 – Gráfico com a média das respostas dos licenciados em Matemática ao QCCDA.	53
Figura 5 – Gráfico com a média das respostas dos licenciados em Química ao QCCDA.	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação das dificuldades de aprendizagem em dificuldades processuais, dificuldades negativas e dificuldades subjetivas.	42
Tabela 2 - Crenças educacionais relacionadas à atribuição de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar.	43
Tabela 3 - Média e diferença das questões do QCCDA para elaboração do roteiro da entrevista.	45
Tabela 4 - Distribuição da amostra em função do sexo e da formação inicial (graduação).	48
Tabela 5 - Distribuição da amostra por faixa etária.	48
Tabela 6 - Distribuição por níveis em função da formação, titulação e do sexo.	50
Tabela 7- Frequência das respostas para os itens do QCCDA.	56
Tabela 8 - Análise estatística descritiva das respostas do QCCDA.	57
Tabela 9 - Análise dos dados do QCCDA por Correlação de Pearson.	60
Tabela 10 - Análise das médias das respostas por valores maiores e menores, bem como sua variância e resultado do teste t.	62
Tabela 11 - Perspectivas conceituais identificadas por Gonçalves (2002) para classificar as crenças e concepções sobre dificuldades de aprendizagem.	121
Tabela 12 - Resumo das perspectivas e das concepções de dificuldade de aprendizagem.	121

Sumário

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICATIVA.....	2
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	3
1.3 OBJETIVOS.....	4
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	5
2.1 APRENDIZAGEM.....	5
2.1.1. Contribuições do Behaviorismo	7
2.1.2. Contribuições de Piaget	8
2.1.3. Contribuições de Vigostki.....	10
2.1.4 Contribuições de Bruner.....	11
2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	13
2.2.1. Perspectiva médico-psicológica	14
2.2.2. Perspectiva pedagógica	16
2.2.3. Causas das dificuldades de aprendizagem	18
2.2.4. Problemas específicos de aprendizagem.....	19
2.3 ENSINO DE CIÊNCIAS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	24
2.3.1 O papel da escola.....	24
2.3.2 Relacionando dificuldades de aprendizagem com ensino e aprendizagem.....	26
2.3.3 Sucesso e Insucesso (Fracasso) escolar	27
2.3.4 Crenças.....	30
2.3.5 Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem de conceitos científicos.....	33
2.3.6 Pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem no ensino de Ciências e Matemática	35
3. METODOLOGIA	37
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	37
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
3.3 CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	41
3.3.1 Questionário.....	41
3.3.2 Entrevista	44
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	47
4.1 QUESTIONÁRIOS.....	47
4.1.1. Descrição da amostra do questionário.....	47
4.1.2. Apresentação e análise dos dados retirados do QCCDA	50
4.2 ENTREVISTAS.....	64
4.2.1. Perfil dos respondentes da entrevista	64
4.2.2. Análise descritiva das entrevistas	67

4.2.3. Análise das relações entre as respostas dos entrevistados ...	163
5. CONCLUSÃO	187
REFERÊNCIAS	189
ANEXOS.....	201
ANEXO A – “Questionário de Atribuições de Causalidade”	203
ANEXO B - “Questionário de Crenças sobre_Dificuldades de Aprendizagem”	204
ANEXO C - Questionário de Crenças e Concepções sobre dificuldades de aprendizagem.....	205
ANEXO D - Roteiro da Entrevista	216
ANEXO E – Respostas dos entrevistados sobre a experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem.....	218

1. INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem tornaram-se assuntos recorrentes no âmbito escolar. É possível notar um vasto número de definições e opiniões sobre as dificuldades de aprendizagem, assim como é comum ouvir nos corredores escolares reclamações de vários professores sobre alguns alunos, supostamente com dificuldades de aprendizagem e também sobre a falta de preparo que possuem e o descaso das gestões (seja no âmbito das secretarias de educação como na própria gestão escolar, incluindo equipes pedagógicas) para atender esses estudantes em suas salas de aula.

Além da falta de formação, os professores se deparam, no meio educacional, com discussões e dúvidas sobre a origem e a expressão das dificuldades de aprendizagem. Entre as discussões, podemos destacar algumas relacionadas às causas das dificuldades de aprendizagem: se as dificuldades de aprendizagem estão centralizadas no aluno, no professor, no método de ensino ou no grau de dificuldade do conteúdo. Também há a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem ditas “normais” e as dificuldades de aprendizagem específicas e as confusões causadas pela falta de formação e informação que chega até o professor. Seja qual for a origem ou a classificação de dificuldades de aprendizagem, muito frequentemente, elas são relacionadas ao fracasso escolar.

Sendo assim, o fracasso escolar muitas vezes enfrentado por alunos com dificuldades de aprendizagem pode gerar comentários no ambiente escolar que as relacionam com falta de interesse, preguiça ou até mesmo de inteligência ou relação com o descaso (ou não) da família. Esses comentários, utilizados como justificativas para o fracasso escolar, surgem muitas vezes por desconhecimento dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem e aparecem em reuniões pedagógicas e colegiados de classes. Sendo assim, o professor e a equipe pedagógica podem não compreender a importância do estímulo e de incentivos para que o aluno com dificuldades de aprendizagem desenvolva seus conhecimentos, estímulo esse conseguido através de práticas e tratamentos que ajudam o aluno a enfrentar seus limites e obter sucesso no processo de aprendizagem.

Diante dessa situação, é possível perceber que a formação inicial dos professores de Ciências e Matemática nem sempre aborda o tema “dificuldades de aprendizagem”, sendo que os professores irão se deparar com essas dificuldades em sala de aula. Todavia, muitas vezes

os professores e as equipes pedagógicas podem não saber ao certo o que é dificuldade de aprendizagem, não estando preparados, portanto, para lidar com elas. Deste modo, torna-se oportuno pesquisar acerca da formação dos professores de Ciências e de Matemática para lidar com dificuldades de aprendizagem.

1.1 JUSTIFICATIVA

De acordo com Bossolan (2010), as dificuldades de aprendizagem são um dos problemas mais frequentes na educação, sendo mais específicos nos primeiros anos do ensino fundamental. Elas afetam não apenas o desempenho dos alunos como também dos professores, que muitas vezes não estão preparados para enfrentar este tipo de situação.

A dificuldade, para Gonçalves (2002), remete a bloqueio, parada, obstáculo. Por outro lado, ela cita que dificuldade pode significar uma oportunidade, um desafio ou até mesmo a necessidade de solucionar ou descobrir algo novo, diferente. Ela ainda enfatiza que quem está em dificuldade precisa mudar seus procedimentos, hábitos, pressupostos ou objetivos. A dificuldade é associada a uma insuficiente ou deficiente mudança, ou a mudanças negativas para o indivíduo e para o contexto ao qual está inserido. Mudanças que precisam ser recuperadas ou incentivadas, estimuladas e reforçadas.

Quanto aos trabalhos já realizados sobre dificuldades de aprendizagem (PEREIRA, 1989a; PEREIRA, 1989b; TALIM, 1999; FIOLEAIS e TRINDADE, 2003; MOREIRA e PINTO, 2003; ALMEIDA, 2006; ROQUE e SILVA, 2008; JUNIOR e SOUZA, 2009; MELO e NETO, 2010; PEREIRA, 2004; CARVALHO et al.; 2010; CARDOSO et al, 2010; BERTOTTI, 2011; MEDEIROS et al, 2011; ANSELMO e CARVALHO, 2012), não foram localizados, na área de ensino de Ciências, estudos brasileiros que se caracterizem por apresentar crenças e concepções de professores de Ciências e Matemática abordando os problemas de ensino com as dificuldades de aprendizagem. O que há são estudos, nas áreas de psicologia ou de pedagogia, em um âmbito geral, sobre concepções, crenças e postura do professor perante algumas dificuldades de aprendizagem específicas, como a dislexia e a discalculia. Por conseguinte, entendo que esta pesquisa é relevante em razão da contribuição teórica que se pretende trazer para o campo da educação científica e tecnológica, notadamente

na formação inicial e continuada de professores de Química, Física, Biologia, Ciências (ensino fundamental) e Matemática.

Para Smith e Strick (2001) vários motivos podem levar um indivíduo a não aprender e as consequências deste fato atingem também os aspectos pessoais relacionados à autoestima. Nem sempre os problemas que são apresentados por indivíduos com dificuldades de aprendizagem estão relacionados com lesões cerebrais. Esses problemas podem estar associados também a problemas de ordem psicológica – até mesmo momentâneos – que acabam resultando em dificuldades de aprendizagem.

Por sua vez, Santos (2005) discute a dificuldade de aprendizagem do aluno relacionando com o conteúdo escolar e o professor. Ressalta que nem sempre a dificuldade de aprendizagem de um aluno deve ser relacionada com sua capacidade de aprender. Ela pode surgir pelo grau de dificuldade do conhecimento ensinado, junto com o fato de o professor não conhecer adequadamente o conteúdo e com as especificidades de cada aluno diante do conhecimento exposto.

Desta forma, os resultados que podem advir do presente trabalho destacam-se pela sua capacidade de poder fornecer subsídios para os professores de Ciências e Matemática que lecionam para alunos com dificuldades de aprendizagem e não encontram uma fonte de pesquisa específica para sua área. Por essa razão, ao identificar e descrever as crenças de professores de Ciências e Matemática sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem se pretende refletir sobre os efeitos da formação profissional e acadêmica desses professores na modificação das suas crenças pessoais sobre ensino e aprendizagem. Pretende-se, também, debater a influência das crenças no ensino e aprendizagem dos professores de Ciências e Matemática para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante do contexto acima apresentado, emerge o problema da formação dos professores de Ciências e Matemática para lidar com problemas de aprendizagem, em especial o ensino de conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas para alunos com dificuldades de aprendizagem. Referido problema demanda a seguinte pergunta de pesquisa:

Quais as crenças de professores de Ciências e Matemática sobre as dificuldades de aprendizagem? Nesse sentido, como essas crenças modificam sua prática didática?

1.3 OBJETIVOS

O presente trabalho tem o objetivo geral de analisar as crenças de professores de Ciências e Matemática sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.

A partir do objetivo geral proposto, decorrem os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar e descrever as crenças de professores de Ciências e Matemática sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem;
- b) estabelecer relações entre aspectos da formação profissional e acadêmica dos professores de Ciências e Matemática nas suas crenças pessoais sobre ensino e aprendizagem de conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas;
- c) analisar a influência das crenças de professores de Ciências e Matemática sobre o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas para alunos com dificuldades de aprendizagem.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 APRENDIZAGEM

A aprendizagem é algo fundamental na vida do ser humano. Mas, o que é aprendizagem? Muitas definições são encontradas, com diversas origens, seja, por exemplo, psicológica ou pedagógica. Exemplo dessas linhas de pensamento encontramos em Penteado et al (1980, p. 190) que “uma crença comumente aceita entre os psicólogos é a de que toda aprendizagem é (ou envolve) uma modificação de comportamento”.

Em Gagné (1971, p, 3), encontramos que a aprendizagem é “uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retida e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento”. Este autor ainda contribui sobre a concretização da aprendizagem:

O processo de aprendizagem se realiza, pois quando a situação estimuladora afeta de tal maneira o aprendiz que o desempenho por ele apresentado antes de entrar em contato com essa situação se modifica, depois de ser nela colocado. A modificação do desempenho é que leva à conclusão de que a aprendizagem se realizou (GAGNÉ, 1971, p.4).

Para Skinner, a aprendizagem é:

[...] uma mudança na probabilidade de resposta, embora devamos especificar também as condições em que se produz, para o que devemos analisar algumas das variáveis independentes das quais é função a probabilidade da resposta (SKINNER, 1985, apud FARIZ et al, 2007, p. 63).

Azcoaga define a aprendizagem como:

[...] o processo que se traduz em uma reorganização do comportamento preexistente, que vai sendo elaborado gradualmente em função da estabilidade que as modificações do meio adquirem, criando as bases para os processos mais complexos (AZCOAGA, 1979, apud FARIZ et al, 2007, p.63).

Podemos também encontrar opiniões contraditórias quanto à aprendizagem, como ocorre quando comparamos as definições de Revuski e de Bruner: Revuski (1985, apud Pozo, 1998, p.27) estabelece que a aprendizagem “[...] não é uma qualidade intrínseca do organismo, mas necessita ser impulsionada a partir do ambiente” (p. 27). Contrário a essa opinião, Bruner (1976, p. 113) acredita que “a aprendizagem está tão integrada no homem que é quase involuntária, e estudiosos do comportamento humano chegaram a avançar que a nossa especialização, como espécie, pode resumir-se na aprendizagem”.

Entre os pesquisadores das dificuldades de aprendizagem, como Vitor Fonseca e Sara Paín, podemos também encontrar suas definições para a aprendizagem:

[...] aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidado no próprio cérebro do indivíduo (FONSECA, 1995, p. 127).

[...] a aprendizagem é um processo que “não configura, nem define uma estrutura como tal, e o fato de certos acontecimentos serem passíveis de classificação, [...] se a aprendizagem não é uma estrutura, não resta dúvida de que ela constitui um efeito, e neste sentido é um lugar de articulação de esquemas (PAÍN, 1992, p. 15).

Quanto à aprendizagem em sala de aula, Rocha (1980, p. 27) acredita que o “o problema essencial do professor é fazer com que seus alunos aprendam”. Sendo assim, também apresenta duas definições para a aprendizagem. A primeira delas, sugere a aprendizagem como “o processo pelo qual o comportamento se modifica em consequência da experiência” (idem, p. 27). Na segunda, define a aprendizagem como “uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada” (idem, p. 28).

Deste modo, podemos observar que várias concepções de aprendizagem se fazem presentes em nosso meio. Sendo assim, pretendemos expor brevemente algumas teorias que contribuíram para os estudos sobre aprendizagem.

2.1.1 Contribuições do Behaviorismo

Desenvolvido por John Broadus Watson e influenciado pelo trabalho de Ivan Pavlov, a escola do behaviorismo é uma teoria que enfatiza o papel das forças ambientais na produção do comportamento. Para Watson, todo o comportamento era motivado por fatores relacionados ao ambiente. Por isso, compreender os estímulos gerados pelo ambiente seria a resposta para entendermos o comportamento. A preocupação de Watson era demonstrar como os animais adquiriam novos comportamentos. Esses comportamentos são conhecidos hoje como aprendizagem (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005).

Watson foi influenciado pelo trabalho de Ivan Pavlov e sua teoria do condicionamento clássico, utilizada para explicar a associação aprendida entre os estímulos neutros e comportamentos reflexos. Nesta teoria, o condicionamento ocorre quando o estímulo condicionado começa a ser associado ao estímulo incondicionado. Como consequência, para que ocorra a aprendizagem, o estímulo condicionado deve ser uma previsão confiável do estímulo condicionado, não simplesmente imediato (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005). Pavlov entendia que a nova capacidade que um estímulo adquire para desencadear uma resposta que era inicialmente provocada por outro estímulo, sendo esta a característica essencial do condicionamento clássico (GLEITMAN, 2002).

Burrhus Frederic Skinner adotou o behaviorismo, porém sua versão de como a aprendizagem ocorre era diferente da versão de Watson. Skinner estava interessado em demonstrar como os comportamentos repetidos eram moldados ou influenciados pelos eventos ou pelas consequências posteriores a eles. Assim, criou o termo reforço para descrever os eventos que produzem uma resposta aprendida. Portanto, o reforço é um estímulo que ocorre após uma resposta e que aumenta a possibilidade de que a mesma resposta seja repetida (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005). O reforço de Skinner pode ser tanto positivo quanto negativo: positivo quando é proporcionado algo ao sujeito e negativo quando se retira algo do ambiente para que ocorra o aumento da frequência do comportamento que se deseja. Sendo assim, o reforço não pode ser considerado sinônimo de recompensa (OGASAWARA, 2009).

Skinner também foi um dos primeiros estudiosos a insistir na distinção entre o condicionamento clássico e o instrumental. Para Skinner, no condicionamento clássico, o animal é evocado pelo estímulo

condicionado, enquanto que, no condicionamento instrumental, o organismo está muito menos à disposição da situação exterior. Deste modo, as reações são emitidas do interior, consideradas voluntárias. Surge então o termo “operantes” para se referir a estas respostas instrumentais, pois estas operam no ambiente para realizar uma mudança a qual leva à recompensa (GLEITMAN, 2002).

O conceito de condicionamento operante foi desenvolvido por Skinner e é definido como um processo no qual se pretende condicionar uma resposta de um sujeito, de modo a aumentar a sua possibilidade de ocorrência ou para extingui-la. Ao aumentar a sua probabilidade de ocorrência, toda vez que o sujeito apresenta a resposta adequada, lhes são apresentados reforços. Quanto à extinção, toda vez que o sujeito apresentar a resposta que se pretende extinguir, este é punido. Cabe destacar que para Skinner a punição também pode ser positiva (quando se apresenta um estímulo) ou negativa (quando se apresenta ou retira um estímulo) (OGASAWARA, 2009).

Para concluir, a análise de Dongo-Montoya (2009) explica de forma clara o objetivo behaviorista, que se baseia em elaborar uma teoria geral do comportamento, da sua produção e de suas mudanças diacrônicas e sincrônicas. Assim, o behaviorismo age como uma ciência positivista, pois reúne os fatos, os mede da forma mais exata possível, institui leis e, com elas, valida teorias por meio de previsões que ela possibilita, deduzindo da teoria a explicação das condutas mais complexas que não seria possível estudar isoladamente.

2.1.2 Contribuições de Piaget

A teoria de Jean Piaget considera que

[...] as formas de pensamento constroem-se na interação da criança com os objetos, através da ação. O sujeito conhece o objeto assimilando-o a seus esquemas. No decorrer de seu desenvolvimento, a criança passa a reorganizar e reconstruir esses esquemas, diversificando-os, diferenciando-os e combinando-os (CRUZ e STEFANINI, 2005, p. 152-153).

Dongo-Montoya (2009), em sua releitura e análise das obras de Piaget, descreve que Piaget restringe a noção de aprendizagem a uma aquisição de esquema ou uma estrutura de ação que transcorre da experiência com o meio físico e social. Piaget ainda distingue

aprendizagem de maturação e de inteligência. De um lado, a maturação, baseando-se em processos fisiológicos; e, de outro, a inteligência, como um estado adaptativo acabado da ação humana.

Para Piaget, aprender é o ato de construir estruturas de assimilação, ou seja, a aprendizagem humana é um esforço para construção de novas estruturas de assimilação (BECKER, 2003). Sendo assim, a assimilação é

[...] uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1996, p. 13).

Piaget defendia que, na interação do sujeito com o meio, este se depara com diversas situações que, através dos processos de assimilação e acomodação, o levam a elaborar hipóteses, com o objetivo de explicar os fenômenos que ocorrem em seu mundo (CORREIA et al., 2001).

Entre as contribuições de Piaget no desenvolvimento da criança, surgem os estágios (ou períodos) de desenvolvimento da inteligência: estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio operatório concreto e estágio de operações formais (PIAGET, 2007).

Falando brevemente de cada um destes estágios, que segundo Stefanini e Cruz (2006) podem ser resumidos em:

- Estágio sensório motor (que vai do nascimento até aproximadamente 18 meses), no qual a criança compreende a construção de subestruturas ulteriores, como a noção de objeto, tempo e espaço e conclui este período com a aquisição da linguagem. Para Piaget, é neste estágio que ocorrem as mais rápidas e numerosas aquisições da criança;
- Estágio da representação pré-operatória (dos dezoito meses a aproximadamente 7 anos), no qual a principal característica é a aquisição da linguagem e o surgimento da função simbólica, ou seja, a criança é capaz de representar uma situação por meio de outra situação. Neste estágio, a criança compreende não só a linguagem,

como também o jogo, os simbolismos gestuais e as imagens mentais, tornando assim, possível o pensamento;

- Estágio das operações concretas (ocorre por volta dos 7 anos e perdura aproximadamente até os 12 anos), no qual a criança apresenta uma modificação fundamental em seu desenvolvimento intelectual. Neste estágio, a criança adquire a capacidade de coordenar as operações concretas relacionadas à lógica e também a reversibilidade de pensamento.
- Estágio das operações formais (aproximadamente a partir dos 12 anos), no qual o adolescente torna-se capaz de raciocinar e de deduzir sobre hipóteses e proposições.

Deste modo, Stefanini e Cruz (2006) completam que os estágios de desenvolvimento intelectual se organizam em momentos sucessivos do processo de equilíbrio, visando o equilíbrio. Assim, quando o equilíbrio é alcançado, a estrutura atinge certo período e se integra em um novo sistema de formação, que novamente buscará o equilíbrio.

Para finalizar, Becker (2003) defende que, para Piaget, o desenvolvimento do sujeito deve ser estudado e explicado partindo de uma perspectiva interacionista, pois tudo que o sujeito compreende daquilo que lhe é externo o faz partir de sua ação, ou seja, dos resultados de suas ações.

2.1.3 Contribuições de Vigotski

No que ficou conhecido como teoria sociocultural do desenvolvimento, Vigotski (2010, p. 100) considera que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Sendo assim, tem-se o aprendizado como “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2010, p. 103).

Para Cruz e Stefanini (2005), em Vigotski a aprendizagem é o resultado da interação dinâmica da criança com o meio social na constituição de sua capacidade cognitiva. Deste modo, é produto do pensamento com a linguagem, que se organiza no nível mais alto de funcionamento cognitivo, pois envolve a reflexão, o planejamento e a organização, propiciados pelo pensamento verbal, que é construído pela mediação simbólica ou social. Dentro de sua teoria, Vigotski contribui com o desenvolvimento do conceito de zona de desenvolvimento proximal e de mediação.

A zona de desenvolvimento proximal é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2010, p. 97).

Quanto à mediação, para Oliveira (1997), esse é um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, a qual deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Ou seja, a aprendizagem depende de uma pessoa mais capaz para promover o desenvolvimento do indivíduo (Cruz e Stefanini, 2006). Assim, a mediação se dá por um processo em meio a instrumentos e signos, de modo fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem, funções estas que nos distinguem de outros animais. Sendo assim, a mediação torna possível as atividades voluntárias e intencionais que são controladas pelo próprio sujeito (Oliveira, 1997).

2.1.4 Contribuições de Bruner

Para Bruner (2006), a característica que identifica o ser humano é a capacidade de aprender, ou seja, “aprender é algo tão profundamente inerente ao homem que é quase involuntário, e tem sido até especulado por zelosos estudantes do comportamento humano que nossa especialização enquanto espécie é a de aprender” (idem, p. 119).

Sendo assim, Bruner (2006, p., 20) acredita que “o desenvolvimento intelectual é marcado pelo aumento da capacidade de lidar com várias alternativas simultaneamente, tendendo a muitas

sequências concomitantes, e alocar tempo e atenção de forma apropriada a essas demandas”.

Para lidar com essas várias alternativas simultaneamente, Bruner (1974) define em seus estudos três processos necessários e quase simultâneos para a aprendizagem de um assunto. Em primeiro lugar, a aquisição de nova informação – informação que, muitas vezes, contraria ou substitui o que a pessoa anteriormente sabia, implícita ou explicitamente. Em segundo lugar um aspecto da aprendizagem que pode ser chamado de transformação – o processo de manipular o conhecimento de modo a adaptá-lo a novas tarefas. Finalmente, em terceiro lugar, um aspecto da aprendizagem por ele denominado avaliação (crítica), que consiste em verificar se o modo pelo qual manipulamos a informação é adequado à tarefa.

Bruner (1974) discorre, ainda, sobre o desenvolvimento intelectual da criança, que não é uma sequência cronométrica de acontecimento, mas que é influenciado pelo ambiente, principalmente o ambiente escolar. Assim, o ensino de ideias científicas, até mesmo no nível primário, não precisa seguir a risca o curso natural do desenvolvimento cognitivo da criança. Concorda também que ensinar determinado conteúdo a uma criança requer a tarefa de representar a estrutura deste conteúdo de acordo com a visualização que a criança tem das coisas. Ou seja, essa tarefa pode ser considerada uma tradução. Desse modo, essas representações podem posteriormente, tornar-se mais intensas e precisas com mais facilidade, devido a aprendizagem prévia.

Em relação ao ensino de conceitos básicos, Bruner (1974), acredita que o mais importante é auxiliar para que a criança evolua progressivamente do pensamento concreto para a utilização dos modos conceituais mais adequados e não o contrário. Como exemplo, cita que essas inversões são comuns no ensino de Matemática, onde “a criança aprende não a compreender a ordem Matemática, porém a aplicar certos recursos ou receitas, sem compreender seu significado de pensar” (p. 36).

Em seus estudos, Bruner (1974) cita a figura do professor, o qual é visto não apenas como um comunicador, mas também como um modelo. Defende também que, para que o professor possa comunicar conhecimento e oferecer, assim, um modelo de competência, o mesmo deve ter liberdade para ensinar e também para aprender. O ensino ganha qualidade se o professor também estuda. Destaca também que o professor é um símbolo pessoal imediato, com o qual os alunos podem se identificar e se comparar. Assim, o professor também é visto, além de

comunicador, como uma figura de identificação, na qual pode se apoiar e utilizar uma gama de dispositivos que expandem e esclarecem sua experiência, dando-lhe significado pessoal.

Quanto à efetiva aprendizagem escolar cognitiva, para Bruner esta é baseada em um processo de desnaturação que depende de três fatores, sendo eles:

[...] um sistema de organização cognitiva que desligue os conceitos das formas de ações equivocadas. [...] a aptidão para separar os conceitos de seus textos afetivos. [...] a capacidade de aguardar a recompensa, de forma que as consequências de um ato possam ser tratadas como informações, e não como punições ou prêmios (BRUNER, 1976, p. 131).

Desta forma, é importante nos ater na figura do professor que Bruner defende. Além disso, precisamos concordar que aprender é algo tão involuntário que nos diferencia de outros seres. Concordamos também com a ideia de que, para ensinarmos algo, é necessário adaptar para a idade da criança que estamos ensinando, e que esta criança necessita de conhecimentos prévios que facilitarão a sua aprendizagem.

2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Embora seja comum escutarmos no nosso cotidiano escolar a expressão “dificuldades de aprendizagem”, Smith e Strick (2001) ressaltam que elas ainda são pouco compreendidas pelo público em geral. Isso se deve ao fato de que tal expressão se refere a vários distúrbios que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico, ou até mesmo a uma única competência ou função cognitiva. É o caso de alunos que, em certas disciplinas, que apresentam o mesmo nível de competência, ou até mesmo superiores em relação ao restante da classe, e em outras disciplinas apresentam resultados inferiores.

Para Penteadó (1980), as dificuldades de aprendizagem atingem um elevado índice de crianças em idade escolar, porém, essas dificuldades não são causadas por deficiência de desenvolvimento intelectual ou comprometimentos neurológicos graves. Aparentemente, são crianças normais, mas não conseguem atingir um bom rendimento escolar, sendo que as principais queixas apresentadas por pais e professores é que esses alunos são irrequietos, indisciplinados, apáticos,

com baixo grau de desenvolvimento social e geralmente são excluídos dos grupos de trabalho e lazer.

Ao observar essa discussão comportamental de crianças com dificuldades de aprendizagem, podemos citar a contribuição de Smith e Strick (2001), que destacam que, juntamente com a dificuldade de aprendizagem, outros comportamentos problemáticos podem ser observados, como o fraco alcance da atenção, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza e falta de controle de impulsos. Todas essas características acabam por prejudicar ainda mais uma aprendizagem que já é considerada defasada.

2.2.1 Perspectiva médico-psicológica

As definições de aprendizagem e práticas escolares que aprendemos e vivenciamos visam à apropriação de conceitos e conteúdos através de uma aprendizagem efetiva dos alunos levando a questionamentos a respeito daqueles que não aprendem. Em nossas escolas, convivemos com diferentes professores e cada professor possui uma formação diferente, trazendo consigo seus próprios conceitos acerca das dificuldades de aprendizagem. Quanto à abordagem científica, existem várias definições e terminologias que se referem às dificuldades de aprendizagem.

Um professor, ao trabalhar com um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem e sentir interesse sobre o assunto, por meio de uma pesquisa mais aprofundada, pode localizar três fontes de informação disponibilizadas por órgãos competentes que definem essas dificuldades: a Comissão Americana de Representantes de Organizações Comprometidas com a Educação e Bem-estar dos Indivíduos com Deficiência de Aprendizagem (*National Joint Committee on Learning Disabilities* - NJCLD); o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - DSM-IV), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association* – APA) e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* – CID-10) publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Segundo o NJCLD (1990), dificuldades de aprendizagem é uma expressão geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, da fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades Matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, e presumem-se aparecer devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer em toda a duração de vida. Problemas na autorregulação, comportamentais, na percepção social e interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem, mas por si só não constituem uma dificuldades de aprendizagem. Apesar de que essas dificuldades possam ocorrer simultaneamente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, distúrbio emocional grave) ou com influências extrínsecas (como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências.

O DSM-IV (1995) não apresenta uma definição geral para as dificuldades de aprendizagem, mas sim, uma classificação que abrange as seguintes disfunções: Transtorno da Leitura, Transtorno da Matemática, Transtorno da Expressão Escrita e Transtorno da Aprendizagem Sem Outra Especificação.

Por sua vez, no CID-10 (2010) as dificuldades de aprendizagem são definidas como Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares em que apresentam os transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades de aprendizado estão alterados desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O CID-10 apresenta transtornos específicos de leitura, soletração, habilidade em aritmética e transtornos mistos de habilidades escolares.

As definições de dificuldades de aprendizagem fornecidas pelo NJCLD e pelo DSM-IV são contrárias ao CID-10, pois defendem que as origens das dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a uma disfunção no sistema nervoso central. Essa diferença nas definições pode deixar um professor confuso, pois todas elas foram elaboradas para o mesmo termo por comunidades formadas por médicos e psicólogos. A falta de consenso dentro de uma comunidade sobre uma definição específica tende a gerar dúvidas e a criar ramificações, ou seja, cada um pode defender a teoria que lhe for mais conveniente, no momento em que também for conveniente utilizá-la.

Além dessas definições, no meio médico ou psicológico podemos encontrar muitas outras quando nos referimos a dificuldades de aprendizagem, como por exemplo, a definição de Smith e Strick (2001,

p. 14), para as quais as dificuldades de aprendizagem como “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar transmissões”. Ou seja, a origem das dificuldades de aprendizagem é biológica e não ambiental.

Outra visão sobre dificuldades de aprendizagem podemos encontrar em Paín (1992, p. 27), para a qual as dificuldades se referem “ao problema clínico tal como se apresenta no consultório e na escola; supõe-se um desvio mais ou menos acentuado do quadro normal, mas aceitável, e que responde às expectativas relativas a um sujeito que aprende”. Paín também se refere ao termo não-aprendizagem e afirma que esta “não é o contrário de aprender, já que como sintoma está cumprindo uma função positiva tão integrativa como a desta última, mas com outra disposição dos fatores que intervêm” (p. 28).

Apesar de se apresentar alguns conceitos relacionados a definições médico-psicológicas acerca de dificuldades de aprendizagem, ressalta-se que, mesmo disponíveis e estudadas pelos professores, não compete a um docente a função de diagnosticar um aluno quanto às dificuldades de aprendizagem, mas sim, identificar os sintomas e reconhecer as situações em que deve encaminhá-lo ao profissional competente para essa atribuição. Deste modo, é importante nos situarmos sobre como os educadores percebem ou compreendem as dificuldades de aprendizagem.

2.2.2 Perspectiva pedagógica

Assim como a comunidade médica, a comunidade escolar também apresenta várias definições sobre as dificuldades de aprendizagem. Montagnini (2011) entende que as dificuldades de aprendizagem são alterações que ocorrem na forma de aprender do indivíduo em função de condições neurológicas, genéticas, psicogenéticas, sociais, pedagógicas, educacionais e culturais.

Para Soares (2011), o termo dificuldades de aprendizagem se remete às manifestações escolares decorrentes de uma situação problemática mais ampla, como a inadaptação escolar, a proposta pedagógica e desenvolvimento emocional. Desse modo, o aluno manifestaria na escola, comportamentos indicativos de alguma outra dificuldade não específica de aprendizagem.

Rocha (2004, apud Tuleski e Eidt, 2007) considera que a característica fundamental que diferencia crianças com distúrbios de aprendizagem daquelas que não possuem é a disfunção neurológica.

Para Sisto (2007), as dificuldades de aprendizagem fazem parte de um grupo heterogêneo de transtornos, que são manifestados por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita, soletração e cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou mesmo superior e que não possuem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais.

Silva (2003a) trabalha com a expressão “problemas de aprendizagem” e a define como a dificuldade que o aluno apresenta para aprender conteúdos curriculares próprios de sua grade escolar, apresentando assim um baixo desempenho acadêmico.

Diante das definições e características apresentadas, pode-se constatar que a divergência entre a definição de dificuldades de aprendizagem também ocorre no meio escolar. De um lado, é possível observar que alguns educadores defendem que as dificuldades de aprendizagem são desencadeadas por algum problema na sua função neurológica (ROCHA, 2004, apud TULESKI e EIDT, 2007). Por outro lado, há educadores que acreditam que as dificuldades de aprendizagem possuem cunho pedagógico e emocional (SOARES, 2011).

Como se pode verificar, o conceito de dificuldades de aprendizagem pode vir tanto da área médica, sob um viés estritamente neurológico-biológico, quanto da área educacional, na qual são destacadas também as características cognitivas e psicossociais dos indivíduos. Porém a falta de consenso pode atrapalhar o desenvolvimento de um aluno cujo comportamento possa remeter a alguma dificuldade de aprendizagem, uma vez que o professor pode não encaminhar o aluno para um profissional competente diagnosticá-lo. Ressaltamos, contudo, que sem o diagnóstico de um profissional ou equipe competente, a aprendizagem, já dificultada pode ser prejudicada, o que desencadeia a falta de motivação e conseqüentemente, o fracasso escolar.

As dificuldades de aprendizagem são problemas reais e muito recorrentes em nossas escolas. A falta de preparo das escolas e a pouca capacitação de professores para receber esses alunos, podem tornar o ato de aprender uma tarefa desestimuladora, o que pode ter como consequência, além do fracasso escolar, problemas pessoais, como a baixa autoestima do aluno e sua exclusão social.

2.2.3 Causas das dificuldades de aprendizagem

Dos vários desafios que encontramos nas nossas escolas, Bernardi e Stobäus (2011) acreditam que os problemas relacionados aos educandos que não aprendem são os maiores. Na visão destes autores, os educandos que apresentam pouca ou nenhuma motivação para aprender, em algum momento de sua vida escolar acabam fracassando diante dos conteúdos expostos e assim, acabam adquirindo inúmeras dificuldades de aprendizagem. Do mesmo modo, existem educadores que possuem poucas expectativas em relação a esses alunos e acabam se frustrando por não conseguirem desenvolver uma intervenção adequada para que estes alunos aprendam. Na visão destes autores, aparentemente a motivação do aluno é que guia a aprendizagem, ou seja, é a causa da aprendizagem, sendo assim, se o aluno não está motivado ele não aprenderá. Como consequência, o professor poderá sentir que fracassou quando essa motivação não é alcançada.

Smith e Strick (2001) mencionam que, apesar de haver uma origem biológica para as dificuldades de aprendizagem, o ambiente em que a criança está inserida também determina a gravidade do impacto de sua dificuldade. Quanto aos fatores biológicos, as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas à lesão cerebral, erros ou alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos e hereditariedade. Quanto às influências ambientais, estas mesmas autoras concordam que o ambiente familiar e o ambiente escolar podem também alterar o desenvolvimento intelectual e o potencial que um indivíduo apresenta para a aprendizagem. Ressaltam também que muitas escolas não estão preparadas para receberem alunos com dificuldades de aprendizagem. Destacam também que muitos alunos com dificuldades de aprendizagem acabam sendo prejudicados pela incapacidade que as escolas apresentam para se ajustarem às diferenças individuais e culturais.

Sendo assim, novamente nos deparamos com vários fatores e causas que tentam justificar as dificuldades de aprendizagem. Mas qual caminho aponta para uma definição correta? Acreditamos que a definição correta, por não existir, pode ser a que mais for conveniente perante a situação que o professor está enfrentando com determinado aluno. Pode ser cômodo, por exemplo, julgar o aluno e suas dificuldades em Ciências pela dislexia, mas o professor nem sempre procura por informações, busca ajuda ou utiliza métodos de ensino que possam auxiliar esse aluno no seu processo de aprendizagem. Podemos

encontrar também professores que utilizam a “desculpa” da família desestruturada, mas não busca soluções para ajudar esse aluno a aprender e a superar seus problemas. Ou seja, podemos em nossos dias de escola, nos deparar com professores que julgam as dificuldades de aprendizagem da maneira que lhe for conveniente, não olhando para suas próprias práticas e atribuindo a responsabilidade pelo fracasso escolar no aluno que apresenta, sem olhar para suas próprias práticas didáticas.

2.2.4 Problemas específicos de aprendizagem

Os estudos sobre os transtornos de aprendizagem e sua identificação remetem ao final do século XIX. Naquela época, os transtornos foram caracterizados por uma série de dificuldades que comprometiam a leitura, a escrita ou o cálculo, e geravam um sério obstáculo para o desenvolvimento escolar da criança. Desse modo, essas dificuldades afetaram também suas aprendizagens posteriores e seu rendimento acadêmico geral e, em longo prazo, desencadeavam efeitos negativos sobre a autoestima, o autoconceito e as relações sociais do indivíduo. (MUÑOZ et al, 2007)

Muñoz et al (2007) também atribuem a expressão ‘transtornos ou dificuldades de aprendizagem’ aos estudiosos Samuel Kirk e Bárbara Bateman que em 1962 definiram as dificuldades de aprendizagem como retardos, perturbações ou desenvolvimento retardado em um ou mais dos processos referentes a fala, linguagem, escrita, leitura, aritmética ou outras disciplinas escolares, sendo resultado de uma deficiência patológica ocasionada por uma possível disfunção cerebral e/ou até mesmo por transtornos de âmbito emocional ou comportamentais. Para Kirk e Bateman (1962, apud Muñoz et al, 2007), assim, as dificuldades de aprendizagem não são resultados de retardo mental, privação sensorial ou de fatores culturais ou instrucionais.

Para Ciasca et al (2003), as dificuldades específicas de aprendizagem estão relacionadas a uma falha referente ao processo de aquisição e desenvolvimento das atividades relacionadas à aprendizagem formal da leitura, da escrita, do raciocínio lógico-matemático.

Desse ponto de vista, é possível citarmos algumas dificuldades específicas de aprendizagem. Entre os mais comuns estão o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e dificuldades específicas com a escrita, dificuldades específicas com a leitura, dificuldades

específicas com números (BARKLEY, 2002; CABALLO e SIMÓN, 2005; DOCKRELL e McSHANE, 2000; SMITH e STRICK, 2001).

Tentaremos expor brevemente algumas características destas dificuldades específicas de aprendizagem, nos referindo às dificuldades específicas de escrita, leitura e com a Matemática e ao TDAH.

2.2.4.1 Dificuldades específicas com a escrita

Dentre as dificuldades específicas com a escrita, destacam-se a disortografia e a disgrafia.

A disortografia é uma dificuldade encontrada na estruturação gramatical da linguagem e geralmente se encontra associada à dislexia. Ela pode apresentar diferentes graus, que oscilam entre leve ao grave. A disortografia apresenta um grau leve quando é manifestada pela omissão ou confusão de artigos, plurais, acentos ou erros de ortografia em palavras conhecidas, ocasionadas pelo desconhecimento ou negligência de regras gramaticais. Um grau grave de disortografia é encontrado quando as dificuldades encontradas correspondem a relação fonema-grafema e surgem erros ocasionados pela omissão, confusão e troca de letras, sílabas, palavras, adições e subtrações (MUÑOZ et al, 2007).

Outra dificuldade específica da escrita é a disgrafia. Para Munõz et al (2007), este transtorno afeta a forma ou o conteúdo da escrita e se manifesta em crianças que não apresentam problemas intelectuais, neurológicos, sensoriais, motores, afetivos ou sociais. As características da disgrafia são divididas em sinais secundários globais e sinais específicos. Como sinais secundários globais, considera-se: postura inadequada, suporte incorreto do instrumento de escrita, déficit em pressão, apreensão e velocidade de escrita excessivamente lenta ou rápida. Quanto aos sinais específicos, pode-se destacar: letras de tamanho grande, muita inclinação nas letras ou linhas, espaçamento de letras ou palavras muito pequenos, enlaces indevidos entre grafemas, de modo a afetar o formato das letras podendo torná-las até mesmo irreconhecíveis e indecifráveis.

Ciasca et al (2003), destacam que na disgrafia são observadas alterações relacionadas à caligrafia, à capacidade de realizar sequências de letras em palavras comuns e também à capacidade de copiar palavras. Quanto à disortografia, essa se refere à alteração na organização, planificação e na sequência com que o aluno apresenta a linguagem escrita.

2.2.4.2 Dificuldades específicas com a leitura

Para Muñoz et al (2007), existem pessoas que apresentam dificuldades no reconhecimento ou na decodificação das palavras. Se pudessem reconhecer e ler as palavras corretamente, essas pessoas não compreenderiam bem um texto escrito, apesar de entender bem a explicação oral do mesmo. Esses indivíduos são conhecidos como disléxicos ou com “retardo específico da leitura” e apresentam uma grande discrepância entre seu potencial de leitura com relação à idade, quociente de inteligência (QI) e o rendimento geral do aluno.

Há também um grupo de indivíduos que não conseguem ler corretamente as palavras e assim, manifestam problemas de compreensão escrita e oral. Esses indivíduos apresentam o que Muñoz et al (2007, p. 164) definem como “retardo geral de leitura”, através de “um déficit mais generalizado e seu nível de leitura não costuma se ater a nenhuma fórmula de discrepância”.

Para Ciasca et al (2003), existem três tipos de dislexia: disfonética ou fonológica, que se caracteriza na dificuldade oral de palavras pouco familiares, apresentada na conversão letra-som, atribuída a uma disfunção do lóbulo temporal); diseidética, caracterizada por um problema de origem visual, relacionado com disfunções do lóbulo occipital. Neste caso, o processo visual de leitura é deficiente; e, para finalizar, a dislexia mista, na qual o leitor apresenta os problemas de ordem disfonética e diseidética, neste caso, associadas as disfunções dos lóbulos frontal, pré-frontal, temporal e occipital.

Menos frequente, mas considerado um quadro patológico mais grave, é o caso de pessoas hiperléxicas. Para Silbergerg e Silbergerg (1967, apud Muñoz et al, 2007), esses indivíduos podem apresentar dificuldades na compreensão das palavras, embora as leiam bem. É o caso de alunos que leem bem, mas não conseguem compreender o que estão lendo.

2.2.4.3 Dificuldades específicas com números

Dentre as dificuldades de aprendizagem específicas com número, podemos destacar a discalculia. Bernardi e Stobäus (2011) remetem o termo ao ano de 1974, com os estudos de Kosc, para o qual a discalculia é uma desordem estrutural que ocorre nas habilidades Matemáticas do indivíduo e que se origina de desordens genéticas ou congênitas nas partes do cérebro em que ocorre a maturação das habilidades

Matemáticas. Neste mesmo estudo, Kosci afirma que a discalculia pode combinar com outras dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, por exemplo, e classifica a discalculia em seis tipos:

- Discalculia verbal: refere-se às dificuldades em nomear quantidades Matemáticas, números, termos e símbolos;
- Discalculia practognóstica: refere-se à dificuldades apresentadas para enumerar, comparar, manipular objetos reais e imagens;
- Discalculia léxica: refere-se às dificuldades na leitura dos símbolos apresentados em Matemática;
- Discalculia gráfica: refere-se às dificuldades encontradas na escrita de símbolos matemáticos;
- Discalculia ideognóstica: refere-se às dificuldades em realizar operações mentais e compreender conceitos matemáticos;
- Discalculia operacional: refere-se a dificuldades na execução de operações Matemáticas e cálculos numéricos (BERNARDI e STOBÄUS, 2011).

É importante ressaltar, como discutem Ciasca et al (2003), que a dificuldade específica com a Matemática não deve ser interpretada como a falta de habilidades relacionadas à contagem, mas sim, com a capacidade da criança em relacionar essas habilidades básicas com o mundo, ou seja, a criança apresenta dificuldades nos cálculos, como por exemplo, em resolução de problemas de adição e subtração.

Pensando dessa forma, pode-se refletir sobre as muitas dificuldades que são encontradas para identificar e analisar cadernos e provas. Muitas vezes, o professor pode se deparar com palavras fora de ordem, sílabas invertidas, linhas muito tortas, alunos que não sabem somar, dividir. Alunos que não conseguem ler, mas, se explorarmos sua oralidade terão um bom desempenho. Será que os professores não poderiam começar a olhar com mais cuidado para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos?

Desse modo, mesmo que os professores não possam diagnosticar as dificuldades de aprendizagem, eles podem observar esses alunos, acompanhar seus rendimentos e seus desenvolvimentos e, se necessário, encaminhá-los para uma equipe que poderá dar um diagnóstico se os

alunos apresentam ou não algum destes problemas de aprendizagem. Apesar de conhecer-se a sobrecarga de um professor, não se pode deixar de lado e esquecer que boa parte da responsabilidade de um diagnóstico correto está nas mãos deste, que convive diariamente e conhece o aluno.

2.2.4.4 Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é uma desordem neurobiológica caracterizada pela dificuldade em privilegiar um foco e mantê-lo com nível satisfatório de atenção, modular níveis de atividade cognitiva e, em alguns casos, controlar condutas impulsivas (ANDRADE et al., 2011). É um transtorno de desenvolvimento que afeta o autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, controle de impulso e nível de atividade do indivíduo que o apresenta (BARKLEY, 2002). De um modo geral, o TDAH se manifesta por um alcance atípico de atenção, afetando o desenvolvimento da criança (CARDOSO et al, 2007).

Quanto às características apresentadas, os indivíduos com TDAH são vistos como pessoas que são irrequietas, agitadas, desorganizadas, enroladas, cheias de energia, que mudam rapidamente de humor, são esquecidas, distraídas, desatentas e até mesmo, agressivas (ROHDE, 2007; SILVA, 2009). Na escola, os sintomas do TDAH podem ser melhor visualizados, pois a criança precisa seguir as normas da sala de aula e necessita de sua atenção de maneira mais sistemática e por períodos maiores do que em casa (PEREIRA, 2009).

Quando não diagnosticados e monitorados, os alunos com TDAH tendem a apresentar menor desempenho acadêmico e maior propensão ao fracasso escolar. Estes resultados muitas vezes levam o aluno a reprovar e a trocar de escolas (ROHDE, 1999). O TDAH pode estar sendo utilizado como uma justificativa para o fracasso escolar de muitas crianças, colocando sobre estas a culpa por não aprender e isentando a escola e a sociedade as quais estão inseridas de serem analisadas (EIDT e TULESKI, 2006).

Sendo assim, o professor deve estar atento para as características do TDAH e não confundir o aluno que está conversando ou bagunçando em um determinado momento como hiperativo ou desatento. Mas também é preciso que o professor se atente a frequência com que ocorre a desatenção e os momentos de hiperatividade do aluno, juntamente com seu desempenho escolar para que o aluno que realmente apresente o TDAH seja acompanhado devidamente.

2.3 ENSINO DE CIÊNCIAS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O ensino de Ciências deve proporcionar aos alunos a oportunidade para que estes despertem a inquietação diante do desconhecimento, desenvolvam suas capacidades e busquem explicações lógicas e razoáveis, baseadas em elementos tangíveis, de modo que possam ser testadas. Assim, os alunos poderão desenvolver posturas críticas, realizar julgamentos e tomar decisões fundamentadas em critérios que estão baseados em conhecimentos compartilhados por uma comunidade escolarizada (BIZZO, 2009).

Para despertar o interesse pela aprendizagem de Ciências e essa inquietação diante do desconhecido, Hamburger (2011) defende que as aulas sejam investigativas, pois os próprios professores acreditam que, para o que o ensino de Ciências seja mais atraente, se faz necessária a presença de atividades investigativas, favorecendo assim a aprendizagem dos conteúdos, sua observação, argumentação e organização. Para ele, apesar de ser mais trabalhosa, a aula investigativa ajuda a enriquecer o conhecimento dos alunos e favorece na construção de uma discussão coletiva.

Mas será que aulas instigantes, investigativas resolvem o problema das dificuldades de aprendizagem? E o que temos sobre dificuldades de aprendizagem no ensino de Ciências? Quais estudos podem nortear a ação de um professor?

2.3.1 O papel da escola

A escola não é composta somente por professores. Deste modo, não cabe somente à figura do professor a responsabilidade diante dos problemas cotidianos nem mesmo frente às dificuldades de aprendizagem.

Para Oleirinha (2009a), a informação é muito importante, pois as dificuldades não se prendem só aos limites da capacidade de tratamento que é dado à informação, como também à insuficiente informação que lhes é dada. Assim, podemos relacionar com a falta de informação que os professores alegam existir: informação que não é passada (casos de alunos com problemas, que a família não repassa para a escola ou que a equipe pedagógica não repassa ao professor); falta de informação e formação sobre temas que rondam o cotidiano escolar (violência, dificuldades de aprendizagem, por exemplo).

Além da informação que é repassada para o professor e do estágio de desenvolvimento do aluno, há, segundo Oleirinha (2009b, p. 46), o “discurso da responsabilização dos professores pelo insucesso escolar dos alunos, pela resistência à mudança para uma nova e mais adequada pedagogia e pela resistência à avaliação do seu desempenho profissional”. Houve, ainda, uma ampliação do papel do professor:

[...] agora é preciso saber, não só ensinar determinada matéria, mas sobretudo saber como ensinar crianças e jovens. Exigem-se ao professor novas responsabilidades por meio das suas funções; pois, além de ter de se adaptar a mudanças curriculares e organizacionais que afectam [sic] a definição do seu papel, ao professor é pedido para alargar as suas funções a aspectos administrativos e de orientação aos alunos (OLEIRINHA, 2009b, p. 45).

Como um ambiente que enriquece e estimula a aprendizagem, a escola deve ser desencadeadora de motivações. Estas motivações podem ser intrínsecas ou extrínsecas, que visam impulsionar o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, independe da classe social na qual o aluno está inserido. Para isso, é importante que o professor conheça o estágio de aprendizagem em que seu aluno se encontra, suas limitações e ritmos de aprendizagem, tendo noção do grau de dificuldade das tarefas propostas (OLEIRINHA, 2009a). Ao encontro disto, Góes (1997, p.23), descreve que “ (...) mesmo na sala de aula, o conhecimento parece acontecer tanto em acordo quanto em desacordo com as características uniformes, esperadas ou idealizadas das relações entre os sujeitos”

Góes (1997) também expõe que, quando se assume o processo de ensino-aprendizagem como um processo de transmissão e recepção de conhecimentos, o que se espera é que um sujeito execute o papel de receptor de conhecimentos que são expostos pelo sujeito ao qual lhe é atribuído o papel de transmissor. Deste modo, deve-se considerar no contexto pedagógico a possibilidade de que o aluno pode ou não aprender tudo o que o lhe é transmitido pelo professor. Em encontro com Oleirinha (2009a), Góes (1997) atribui ao meio social ao qual o aluno está inserido como fonte de influência no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, é importante visualizarmos a escola como um sistema amplo, não somente reduzido ao contato professor-aluno, mas sim uma rede de relações, visando desenvolver o conhecimento e a

capacidade intelectual e cultural do sujeito, seja enquanto aluno, enquanto professor ou como membro da equipe pedagógica (orientador, supervisor, diretor).

2.3.2 Relacionando dificuldades de aprendizagem com ensino e aprendizagem

Para Gonçalves (2002), a aprendizagem denota mudança e a relaciona com a aquisição de um conhecimento novo ou de um aperfeiçoamento: ao se tratar de aprendizagem, pressupõe-se que algo mudou ou está prestes a mudar. Quanto à dificuldade, Gonçalves (2002) defende que o termo sugere bloqueio, parada, obstáculo. Por outro lado, ela cita que dificuldade pode significar uma oportunidade, um desafio ou até mesmo a necessidade de solucionar ou descobrir algo novo, diferente. Enfatiza ainda que quem está em dificuldade precisa mudar seus procedimentos, hábitos, pressupostos ou objetivos. Assim, a dificuldade é associada a uma insuficiente ou deficiente mudança, ou a mudanças negativas para o indivíduo e para o contexto ao qual está inserido. Mudanças que precisam ser recuperadas ou incentivadas, estimuladas e reforçadas.

Outro ponto discutido no meio educacional é se as dificuldades de aprendizagem estão centralizadas no aluno, no professor, no método de ensino ou no grau de dificuldade do conteúdo. Para Bossolan (2010), as dificuldades de aprendizagem são um dos problemas mais frequentes na educação, sendo mais específicos nos primeiros anos do ensino fundamental, e afetam não apenas o desempenho dos alunos como também dos professores, que muitas vezes não estão preparados para enfrentar este tipo de situação.

Já, para Smith e Strick (2001), muitos motivos podem levar um indivíduo a não aprender e as consequências atingem também os aspectos pessoais relacionados à autoestima. Relatam que nem sempre os problemas que são apresentados por indivíduos com dificuldades de aprendizagem estão relacionados com lesões cerebrais. Esses problemas podem estar associados também a problemas de ordem psicológicas e até mesmo momentâneas que acabam resultando em dificuldades de aprendizagem.

Santos (2005) discute as dificuldades de aprendizagem do aluno relacionando com o conteúdo e o professor. Ressalta que nem sempre as dificuldades de aprendizagem de um aluno devem ser relacionadas com sua capacidade de aprender. Ela pode surgir pelo grau de dificuldade do

conhecimento que foi ensinado, junto com o fato de o professor não conhecer adequadamente o conteúdo e com as especificidades de cada aluno diante do conhecimento exposto.

Da análise dos conceitos acima explicitados, é nítido que existe um amplo número de definições e opiniões sobre as dificuldades de aprendizagem. Por ora, alguns conceitos, como o de Santos (2005), se referem sobre a dificuldade aparecem decorrentes da falta de preparo do professor para ministrar determinado conteúdo. Essa dificuldade, mais uma vez ressaltando, é específica do conteúdo e não de aprendizagem. O fracasso escolar, muitas vezes enfrentado por alunos com dificuldades de aprendizagem, pode gerar comentários no ambiente escolar que as relacionam com falta de inteligência. Por desconhecimento de alguns educadores e por acreditarem que as dificuldades de aprendizagem fazem parte de um modismo para justificar o fracasso escolar de muitos alunos, esses comentários acabam se tornando frequentes, principalmente em reuniões de professores e em conselhos ou colegiados de classe.

Contudo, muitos professores ainda acreditam que um aluno com dificuldades de aprendizagem não é inteligente. Nesses casos, o que falta é estímulo para o aluno desenvolver seus conhecimentos, estímulo esse conseguido pro meio de práticas e tratamentos que ajudam o aluno com dificuldades de aprendizagem a enfrentar seus limites e utilizar todo o seu potencial.

2.3.3 Sucesso e Insucesso (Fracasso) escolar

Os termos sucesso e insucesso são considerados por Gonçalves (2002) como pontos extremos. Para ela, a posição de cada aluno em um desses pontos pode variar através de juízos de valor sobre o desempenho do aluno, que por sua vez depende da natureza pessoal ou situacional do mesmo ou pode variar em função de critérios e convenções adotados. Assim, a noção de insucesso escolar se restringe muitas vezes ao resultado que o aluno obteve em avaliações de aprendizagem, correspondendo a uma decisão sobre o aluno avançar ou não ao nível escolar seguinte. Gonçalves ainda expõe que o aluno avançar ou não para um outro nível (no caso do Brasil, ano escolar), pode ou não refletir a qualidade do trabalho realizado e o nível de desempenho real alcançado pelo aluno.

Rocha (1980) acredita que utilizar o desempenho do estudante como medida de aprendizagem é muitas vezes enganador, mas mesmo

assim é utilizado para inferir a ocorrência da aprendizagem de algum conteúdo. Dessa forma, é necessário ter consciência de que vários fatores podem interferir no desempenho do aluno: fatores emocionais, ambientais, relação professor-aluno, aluno-aluno. Como se dá, então, o fracasso escolar?

Carneiro et al (2003) apresentam que uma das grandes preocupações da educação brasileira é procurar explicações para o fracasso escolar através dos altos índices de repetência e evasão escolar. Para estes autores, essas crianças não conseguem obter sucesso nas demandas escolares o que acarreta em sentimento de incapacidade, frustração, comportamentos inadequados e, conseqüentemente, no fracasso escolar. Em alguns casos, esse fracasso escolar pode ter como resultado o abandono escolar.

Quanto às causas do fracasso escolar, Bernardi e Stobäus (2011) apontam que a carência na disposição de mecanismos biológicos e psicológicos fundamentais ao processo da aprendizagem pode estar associada ao fracasso escolar do aluno. Desse modo, o deficitário funcionamento cerebral, ocasionado por um problema de maturação de algumas estruturas, pode ser o agente principal de inúmeras situações ligadas ao não aprender no ambiente educativo.

Com outro ponto de vista, Carneiro et al (2003) mostram também algumas possíveis causas para o fracasso escolar, podendo ser de origens externas ou internas ao aluno. Entre as causas externas, destacam problemas de ordem socioeconômica familiares, que podem acarretar em trabalho infantil; problemas de ordem sócio institucionais, citando neste caso a infraestrutura escolar bem como questões administrativas e pedagógicas, assim como questões que envolvem diretamente professor, como salários e formação. Quanto às causas internas ao indivíduo, sobressaem-se os fatores relacionados ao desenvolvimento cognitivo e aos problemas de ordem afetivas, emocionais, motivacionais e de relacionamento dos alunos. Destacam também que muito das causas do fracasso escolar estão atribuídas às dificuldades de aprendizagem.

Bossa (2007) acredita que houve uma inversão nas causas do fracasso escolar: enquanto antes se responsabilizava o aluno e a família, agora se responsabiliza o professor. Para ela, ao defenderem as causas externas como fatores que desencadeiam o fracasso escolar, alguns pesquisadores acabaram por esquecer a complexidade do processo de aprendizagem, o que, por sua vez, resultou na desmotivação dos professores na busca de informações sobre o aluno e as dificuldades de

aprendizagem. Ao contrário, Bossa (2007) acredita que, na tentativa de justificar os problemas de aprendizagem, surgiram vários mitos acerca do fracasso escolar que isentaram o professor de seu compromisso com a aprendizagem dos alunos, do mesmo modo que ocultaram grandes falhas do sistema educacional brasileiro.

Já para Macedo e Pinto (2003) é necessário que se tenha claro no sistema educacional que a escola tem consciência do fracasso escolar e que muitos dos fracassos escolares também decorrem da metodologia utilizada pelo professor.

Para Boruchovitch (1999), no combate ao fracasso escolar, é necessário que o professor desenvolva estratégias de aprendizagem que possam ser ensinadas para alunos que apresentam baixo rendimento escolar. Enfatiza que é possível ensinar a todos os alunos como melhorar suas notas de aula, ensinando a destacar pontos importantes em seus textos, estabelecer um horário para leitura (e compreender essa leitura), usar técnicas de memorização e fazer resumos, por exemplo.

Gonçalves (2002) discorre em seu trabalho que um aluno que apresenta insucesso escolar não necessariamente apresenta uma dificuldade de aprendizagem. Para ela, qualquer aluno pode se apresentar maus resultados escolares devido a comportamentos de oposição e afirmação pessoal, crises de desenvolvimento ou até mesmo motivação para evitar o sucesso. Por outro lado, alunos com histórico de sucesso escolar podem ocultar dificuldades de aprendizagem, ou que já foram compensadas em outro momento, ou que nunca serão identificadas.

Para Capellini et al (2004), os professores tendem a responsabilizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos pelo insucesso escolar, o que acaba gerando rótulos para essas crianças, consideradas como preguiçosas, incapazes, perturbadas, lentas. Tais rótulos acabam reforçando a imagem negativa que estas crianças fazem de si mesmas, não permitindo que elas se vejam como únicas. Atribuem essa rotulação por parte dos professores à falta de interação professor-família-escola, o que leva a crer que, mesmo quando o professor identifica o problema de aprendizagem, ele desconsidera a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e culpa a criança e sua família pelo fracasso escolar. Como justificativa, citam a sobrecarga de um professor ao assumir a sala de aula, assim como o número de alunos a que atende. Também citam o despreparo do professor devido a um sistema educacional que não dá atenção devida à formação do professor.

Capellini et al (2004) consideram ainda que, quanto mais precoce for a identificação do professor para as dificuldades de aprendizagem do aluno, melhor se estabelecerá a sua prática pedagógica, pois poderá minimizar questões como o fracasso escolar, a repetência e a evasão escolar e melhor será estabelecida a relação de desenvolvimento do aluno com a aprendizagem.

Por sua vez, Rocha (1980) discorre sobre as muitas limitações e problemas de aprendizagem que existem em relação ao aluno. Considera importante que o professor saiba que o aluno não pode aprender tudo que há para conhecer, mas deve ter um controle sobre a quantidade de matéria que deve ser aprendida. Assim, ressalta que nenhum educador pode ignorar seu planejamento e que, em um sistema de ensino-aprendizagem, é necessário considerar as diferenças individuais, bem como as diferentes habilidades, capacidades, experiência prévia e o estilo de aprendizagem de cada aluno.

2.3.4 Crenças

Diante dos muitos significados atribuídos às dificuldades de aprendizagem e suas causas, é importante verificar a percepção do professor, com sua vivência diária com sucessos e insucessos escolar e as várias dificuldades encontradas, que nem sempre se relacionam somente à aprendizagem. Quanto às dificuldades de aprendizagem, quais são suas crenças? Elas modificam ou não sua prática diária de docência?

Quanto às crenças, Moraes (2008) descreve que estas não são construídas com base na experiência Física direta, mas formadas em um contexto cultural no qual o indivíduo se insere. Sendo assim, as crenças são construções coletivas que correspondem a modelos assumidos pelos indivíduos em sua vida diária. Deste modo, pode-se notar uma grande similaridade nas crenças de um mesmo grupo social.

Moraes traz em seu estudo uma citação de Porlán (1995), o qual defende que “as crenças são resistentes à mudança, pois as experiências que as contrariam são percebidas como uma ameaça e tendem a ser evitadas” (2008, p. 188).

Para Soares e Bejarano (2008, p. 59), “estudar crenças educacionais é se aproximar do pensamento e das ações dos professores que sabemos que não são movidos apenas pelo conhecimento, mas também e, sobretudo por suas crenças educacionais, mas também de homem, de mundo, dentre outras”. Sendo assim, as crenças derivam da

relação do indivíduo com sua profissão, com seus valores pessoais, interesses, opção política e até em relação com sua classe social e posição perante o mundo, ou seja, de sua história de vida. Isto faz com que as crenças sejam os resultados da análise que o sujeito faz do real, que é refeito e modificado levando em conta o que o sujeito pensa que seja ou deva ser. São formadas por combinações de informações, experiências e interpretações que vão se organizando umas com as outras. Destacam também que as crenças, ao contrário do conhecimento, não precisam ser comprovadas para poderem ser aceitas, ou seja, são sustentadas no que se acredita. Todavia, "... as crenças tendem a cristalizar-se com o objetivo de garantir a sua sobrevivência e, por isso, dificultam a sua transformação, no entanto, não são imunes às mudanças" (SOARES e BEJARANO, 2008, p. 65). Outras características levantadas por estes autores são:

- "as crenças que os/as professores formulam sobre o processo pedagógico não se separam das questões pessoais, mas a ela se misturam, pois suas convicções são fruto das vivências pessoais e profissionais" (p. 66),
- "as crenças são pensadas a partir de uma interpretação parcial da realidade, mas que são usadas para explicar genericamente diferentes situações, sem um conhecimento mais sistematizado do fato" (p. 68).
- "as crenças influenciam na criação de estereótipos" (p. 68)

Para Silva (2003b), as crenças são uma construção social e individual, assim como os saberes, as ideologias, os valores e os preconceitos. Deste modo, o indivíduo age e pensa e também pensa e age baseado naquilo em que acredita. Contudo, o acreditar do indivíduo passa pela maneira como ele aprendeu a estruturar o seu pensamento e como atinge a realidade em que vive. Ao adentrar no meio escolar, Silva (2003b), enfatiza que, em sua opinião, a palavra crença não se remete a uma construção individual do professor, mas sim a uma produção coletiva, fazendo parte da cultura escolar.

Para Custódio et al (2012), as crenças determinam o pensamento, o planejamento e a ação dos professores. Esses autores citam em seu trabalho as ideias de Porlán (1994) para o qual as crenças podem ser vistas como "construtos e teorias implícitas dos professores, influenciam seus processos de pensamento e, principalmente aquelas relacionadas ao

processo de ensino-aprendizagem, são determinantes para seus planejamentos, avaliação e ações executadas em sala de aula” (CUSTÓDIO et al, 2012, p. 227).

Quanto às crenças, Bejarano e Carvalho (2003b) acreditam que as crenças voltadas ao meio educacional se originam durante o período em que o futuro professor se encontra na educação básica. É nesta fase que ele constrói, pela aprendizagem por observação, as formas peculiares de compreender os processos de ensino-aprendizagem, o papel da escola e também, criar seu próprio modelo de professor. Como exemplo dessas crenças, podemos encontrar a crença na eficiência do professor; crença sobre a natureza do conhecimento; crença sobre as causas das atuações dos alunos, crenças sobre motivação do aluno e motivação do professor; crenças sobre disciplinas ou conteúdos específicos (BEJARANO e CARVALHO, 2003a; PAJARES, 1992). Assim, compreender as crenças dos professores pode colaborar na influência que essas crenças possuem nas percepções e julgamentos das pessoas, podendo afetar o comportamento do professor em sala de aula. Sendo assim, estudar o desenvolvimento das crenças de um professor é estudar aquilo que ele acredita sobre si mesmo e sobre a função que desempenha como professor (BEJARANO e CARVALHO, 2003a).

Para Pajares (1992), as crenças são resistentes a mudanças e são os melhores preditores do comportamento do indivíduo. Nessa perspectiva, Pajares expõe que os professores são influenciados por sua crença, que com suas percepções e julgamentos podem afetar o desempenho em sala de aula, ou seja, suas crenças influenciam suas práticas pedagógicas.

Nesta linha de pensamento, de que a crença é resistente à mudança, Kagan (1992, apud García, 1998) discorre que, quando os professores ingressam nos cursos de formação, já possuem crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens sobre o que é um bom professor, imagens de si próprios como professores e as lembranças de si mesmo com alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo dos cursos de formação e acompanham o professor durante suas práticas educacionais.

Palma (2009) apresenta em seu trabalho que as crenças são verdades pessoais derivadas da experiência ou da fantasia, que com uma grande carga afetiva e podem ser expressas de forma verbal, escrita ou por meio de ações, como condição de decisões. Para este autor, as crenças também possuem uma maior influência sobre as decisões que o professor tomará na sala de aula, e portanto, sobre sua prática.

Para Gonçalves (2002), as crenças são frequentemente partilhadas e organizam-se como uma teoria do senso comum, podendo ser difundidas em uma comunidade, facilitando o funcionamento e adaptação pessoal em situações interpessoais, expandido assim também para a escola. Na escola, segundo esta autora, existe um corpo de conhecimento implícito que é partilhado pelo grupo. Nem sempre os alunos partilham desse conhecimento e também nem sempre podem agir de acordo com as expectativas geradas pelas crenças dos professores.

Sendo assim, podemos acreditar que as crenças dos professores podem ser formadas antes mesmo de entrar em sala de aula e interferir na sua prática de ensino e no processo de aprendizagem do aluno.

2.3.5 Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem de conceitos científicos

Para Schnetzler (1992), o professor não pode garantir a aprendizagem do aluno, mas deve ter claro que oferecer ao aluno a aprendizagem é a sua função social, atingida por meio de condições que facilitem a aprendizagem significativa nos seus alunos. Admite que o aluno deve ser informado que ele é o responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Quanto à aprendizagem de Ciências, para Gonçalves (2002), esta requer que haja o desenvolvimento de novas formas de pensar sobre o que já é conhecido ou que se julgava conhecer sobre os fenômenos já conhecidos no cotidiano, bem como seus conceitos. Para ela, o ensino de Ciências deve se basear, sempre que possível, em três elementos complementares:

compreensão de partes do *corpus* científico da disciplina em estudo; compreensão de alguns dos métodos e dos procedimentos utilizados no estabelecimento (e constante desenvolvimento) desse *corpus*; compreensão da ciência como um empreendimento de origem social e com implicações sociais, nomeadamente na relação com a sociedade, ao nível das aplicações tecnológicas, ao nível das regras, pressupostos e estruturas no âmbito científico (GONÇALVES, 2002, p. 105).

Para Gonçalves (2002), a formação e educação científica oferecida pela escola deve valorizar as ideias prévias dos alunos, muitas

vezes relacionadas e partilhadas com a comunidade a qual se inserem, tornando o ensino de Ciências um aliado na identificação e reformulação das ideias prévias dos alunos, bem como seus esquemas anteriores. Deste modo, a nova informação deve ser proporcionada de maneira passiva ou ativa, analisada, refletida e integrada ao aluno, baseado em um exercício de uma reconceitualização cognitiva e de desenvolvimentos conceituais.

Quanto ao conhecimento científico, para Soares e Bejarano (2008), este se refere as produções das várias Ciências, utilizando como característica o rigor e a comprovação envolvidas em seus métodos. Deste modo, o conhecimento se apresenta com características voltadas para a racionalidade, porém, evolui desde que obtidos novos conhecimentos.

Quanto ao conhecimento adquirido na escola, Gonçalves (2002) discorre que, tanto na escola como na ciência, os conhecimentos vão sendo adquiridos sucessivamente, tanto para a introdução de novos conceitos como para reformulações de conceitos já conhecidos. Esses conceitos que se pressupõe que os alunos conheçam, muitas vezes se dão do que o aluno acredita ser o que está sendo estudando, ou por já ter aprendido no decorrer do tempo, ou por intuição, por influência cultural ou pelo senso comum, sendo a base para a construção de novas aprendizagens, para ser reformulado, refeito, reconstruído, renovado ou transformado em um conhecimento mais complexo.

Quanto ao que diferencia o conhecimento científico do pensamento comum, tratado aqui como senso comum, Astolfi e Develay (2002), apontam que o conhecimento científico é construído, coerente e em constante deslocamento. Assim, o conhecimento científico é construído através de um processo que se afasta da experiência imediata, através de desrealizações; coerente pois busca relações gerais e limitáveis que permitem organizar, prever e agir sobre os dados de determinada experiência; por fim, o conhecimento científico sempre está em deslocamento pois é retomado quando surge novas exceções a ele relacionadas.

Deste modo, para Gonçalves (2002), a diferença que existe entre o senso comum e o conhecimento científico é responsável por situações vivenciadas em sala de aula, onde o professor pode visualizar um exercício como simples, sem grau de dificuldade, enquanto para o aluno, ele apresenta vários problemas e dificuldades em sua resolução. Quanto ao professor ser capaz de observar e captar essas diferenças, é necessário que haja um conhecimento por parte do professor sobre o ponto de vista

de seus alunos, bem como suas perspectivas científicas, reconhecendo que existe diferença entre o conhecimento científico e o senso comum. Afirma também que alguns professores já possuem essa sensibilidade intuitivamente, mas outros só a desenvolverão através de formação e desenvolvimento de suas competências. É necessário que se compreenda que as perguntas, tanto na escola como na ciência podem nos levar ao saber, possibilitando a construção desse saber, dessa aprendizagem e utilizar as dificuldades encontradas neste percurso como um incentivo, uma motivação para buscarmos o sucesso, onde as dificuldades, integrantes do processo de ensino e aprendizagem, podem representar desafios e são fundamentais no sucesso da aprendizagem.

2.3.6 Pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem no ensino de Ciências e Matemática

Para entendermos como são tratadas as dificuldades de aprendizagem em Ciências, é necessário um olhar para as pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem nessa área.

Ao pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem e Química, os estudos encontrados relacionados às dificuldades de aprendizagem no ensino desta disciplina enfatizam as dificuldades encontradas na transmissão e recepção de conteúdos gerais (CARDOSO et al, 2010) e específicos da Química, como equilíbrio químico (PEREIRA, 1989a; PEREIRA, 1989b; BERTOTTI, 2011), modelos atômicos (MELO e NETO, 2010), a linguagem Química e o mundo macro e microscópico (ROQUE e SILVA, 2008), o caráter das dificuldades de aprendizagem em Química são oriundas das dificuldades que os alunos possuem em Matemática básica (MEDEIROS et al, 2011). Nenhum desses estudos trata das dificuldades de aprendizagem específicas, como a dislexia, discalculia, disortografia no ensino de Química. Também não referem às crenças de professores de Química sobre as dificuldades de aprendizagem.

Os estudos relacionados às dificuldades de aprendizagem no ensino de Física também se referem à recepção e transmissão de conteúdos. Como exemplos, podemos citar os trabalhos de Talim (1999), que apresenta as dificuldades de aprendizagem relacionadas à terceira Lei de Newton para alunos do ensino médio; Moreira e Pinto (2003) estudaram as dificuldades relacionadas à aprendizagem Lei de Ampère em cursos de engenharia e Matemática; Fiolhais e Trindade (2003) apresentam em seu trabalho noções de como o computador pode

interceder e facilitar o processo de ensino visando superar as dificuldades de aprendizagem em Física.

Nas pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem em Biologia, podemos citar Cid e Neto (2005), que trabalham as dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem dos conceitos relacionados à genética; as dificuldades encontradas no estudo de reprodução humana para crianças portuguesas no primeiro ciclo do ensino básico (PEREIRA, 2004). Júnior e Souza (2009) apresentam em seu trabalho o exemplo das dificuldades de aprendizagem encontradas em histologia por acadêmicos de Ciências Biológicas. Por sua vez, o trabalho de Anselmo e Carvalho (2012) propõe o uso de um software com recursos áudio-fonéticos para desenvolver o conteúdo de Ciências Ambientais para alunos com Dislexia.

Na área da Matemática, encontramos um vasto número de estudos que são relacionados à aprendizagem de Matemática e a discalculia e até mesmo dislexia. É o caso do trabalho de Carvalho et al (2010), que retrata as dificuldades Matemáticas que são causadas pela discalculia e pela dislexia. Também foi encontrado um estudo sobre a discussão de aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem em Matemática, enfatizando a discalculia, realizado com professores do Distrito Federal, verificando suas percepções sobre os fatores que podem estar relacionados com o insucesso em Matemática (ALMEIDA, 2006).

Podemos concluir, com base nestas verificações, que é necessário ter um olhar mais cuidadoso para as dificuldades de aprendizagem, principalmente, nas disciplinas de Química, Física e Biologia. Pesquisas nessas áreas, voltadas para dificuldades específicas de aprendizagem seriam aliadas do professor nos processos de ensino e de aprendizagem para alunos que apresentam, por exemplo, TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia e disortografia.

3. METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA:

No que concerne ao tipo de pesquisa, o trabalho realizado consistiu em uma pesquisa aplicada, quanto à finalidade, pois de acordo com Gil (2010) esta pesquisa abrange um estudo elaborado com a finalidade de resolver um problema identificado no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem, ou seja, é voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação em uma situação específica. Sendo assim, esta pesquisa corresponde à aplicada, pois visa analisar crenças de professores de Ciências e Matemática sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.

Em relação aos objetivos, este trabalho consiste em uma pesquisa descritiva, pois tem como objetivo descrever as características de determinada população (GIL, 2010). Esta população consistirá nos professores de Ciências e Matemática.

Por sua vez, quanto ao método e forma de abordar o problema, em uma pesquisa qualitativa. Para Richardson et al (2008, p. 90), a pesquisa qualitativa pode ser definida como “a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características das situações apresentadas por entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. Deste modo, podemos esclarecer que a pesquisa apresenta uma parte quantitativa (questionário), porém, sua abordagem é qualitativa em relação aos objetivos propostos.

Quanto aos procedimentos adotados na coleta de dados, este trabalho consistiu em uma estudo de caso. Para Yin (2001), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, sendo empregado quando o pesquisador investiga questões do tipo “como” e “por que” sobre algum assunto sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Na pesquisa proposta, o fenômeno contemporâneo a ser investigado será as dificuldades de aprendizagem com ênfase nas crenças dos professores de Ciências e Matemática, ao entender que quanto às dificuldades de aprendizagem, “os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo descritivo, num corte transversal, com abrangência aos professores de Ciências (assim entendidos como os professores de Química, Física, Ciências e Biologia) e Matemática.

Inicialmente procedeu-se à fase de levantamento bibliográfico. Assim, foram feitas buscas por artigos científicos relacionados às temáticas estudadas. Deste modo, o levantamento foi realizado por meio de consulta a bibliotecas universitárias e de organizações públicas, bem como bases bibliográficas disponibilizadas na Internet (Portal de Periódicos da CAPES e Banco de Artigos do Scielo).

Feito isso, a coleta inicial de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado a alunos de graduação e pós-graduação de Ciências e professores de Ciências das redes públicas e privadas brasileiras. A essas pessoas, foram enviados questionários, diretamente aos endereços de e-mail registrados no Portal de Egressos da Universidade Federal de Santa Catarina, seja por intermédio dos coordenadores dos cursos em questão de universidades particulares e públicas da região sul do Brasil, com acesso a lista de alunos e egressos. Além disso, houve divulgação da pesquisa em redes sociais (Twitter e Facebook).

A opção pelo questionário, nessa primeira etapa da coleta de dados, visou identificar as características do grupo pesquisado, atendendo assim ao que Richardson (2008) descreve como função desse instrumento de pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2003), “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p. 201). Gil (2008) define questionário como um procedimento de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a indivíduos com a finalidade de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, entre outros.

O questionário aplicado pretendeu abranger as crenças dos sujeitos sobre aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, atribuições dos professores, causalidade para sucesso e fracasso escolar. Para Gil (2008), os questionários com questões sobre atitudes e crenças visam de um modo geral, obter dados referentes a fenômenos subjetivos.

Das 26 perguntas fechadas com escala de Likert, 13 fazem parte do “Questionário de Atribuições de Causalidade” (QAC-P, anexo A) desenvolvido pelas professoras Mirella Lopez Martini Fernandes Paiva e Zilda Aparecida Del Prette. Este questionário é composto também por 13 questões fechadas, nas quais “os sucesso e o fracasso escolar dos alunos estavam relacionados a fatores tais como as características familiares e emocionais dos alunos, à facilidade da tarefa acadêmica, à sorte do aluno, à capacidade ou falta de capacidade do aluno, à ajuda ou falta de ajuda do professor” (PAIVA e DEL PRETTE, 2002, p. 150).

A escolha do QAC-P para integrar o QCCDA se justifica por ser um instrumento de pesquisa que busca analisar as relações entre as crenças e as ações cotidianas do professor, aplicada por Martini e Del Prette (2002), buscando investigar quais crenças pessoais podem afetar as características da relação professor-aluno e, o desempenho escolar do aluno.

O restante das perguntas fechadas com escala de *Likert* foram adaptadas do “Questionário de Crenças sobre Dificuldades de Aprendizagem” (QCDA, anexo B) desenvolvido pela pesquisadora portuguesa Maria Dulce Ribeiro Miguens Gonçalves. Este questionário foi desenvolvido a partir de uma análise de resultados dos estudos desenvolvidos pela pesquisadora através de entrevistas, estudos de caso e análise de resultados qualitativos de um questionário de crenças epistemológicas desenvolvido pela pesquisadora americana Marlene Schommer e adaptado para a língua portuguesa por Gonçalves (2002).

A escolha desse questionário (QCDA) em nossa pesquisa é justificada pela ampliação de um trabalho já realizado: no início dos anos 1990, Schommer aplicou o questionário a estudantes universitários e secundários e posteriormente a estudantes secundários. Gonçalves (2002) adaptou o questionário de Schommer e aplicou a estudantes universitários de cursos universitários que habilitam os estudantes à função docente, investigando na população a experiência docente dos respondentes. Por sua vez, resolvemos expandir essa análise, direcionando a professores já em exercício, para analisar a influência das crenças no decorrer de sua formação acadêmica e profissional.

Após a coleta de dados do instrumento que denominamos Questionário de Crenças e Concepções sobre Dificuldades de Aprendizagem (QCCDA), foi realizada a seleção dos dados, bem como uma breve análise estatística das suas questões fechadas, visando subsídios para a elaboração de um roteiro de entrevistas para ser utilizada com professores de Ciências.

A análise dos dados obtidos nos questionários ocorreu na seguinte ordem, de acordo com Gil (2008): estabelecimento de categorias, codificação, tabulação, análise estatística dos dados, avaliação das generalizações obtidas com os dados, inferência de relações causais e interpretação dos dados.

A segunda parte da coleta de dados se deu por meio de entrevistas. A entrevista é “uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas” (RICHARDSON et al, 2008, p. 207). Para Marconi e Lakatos (2003), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (p. 195).

Optou-se pela entrevista para obter uma maior interação com o grupo pesquisado. Foi-se, assim, ao encontro do que preconiza Richardson (2008), para quem a melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face. Tal interação é um elemento fundamental na pesquisa, que não é obtido com a aplicação de questionários.

Quanto ao tipo de entrevista realizada, esta foi classificada como semiestruturada, pois combinou perguntas fechadas, já definidas e abertas no decorrer da entrevista (Minayo, 2011).

A análise dos dados levantados na entrevista ocorreu por meio da elaboração da análise de conteúdo das respostas fornecidas, de forma a identificar padrões nas mesmas. Para Richardson et al (2008), essa técnica tem determinadas características metodológicas, quais sejam, objetividade, sistematização e inferência.

A técnica da análise de conteúdo, segundo Minayo et al (2011), é atualmente compreendida muito mais como um conjunto de técnicas, e surgiu nos Estados Unidos no início do século XX. Dessa forma, os dados coletados por meio das entrevistas na presente pesquisa serão analisados por meio dos procedimentos elencados por Minayo et al (2011), que compreendem a pré-análise (organização do material a ser pesquisado), a exploração do material (aplicação das unidades de registro e de contexto ao material pesquisado), o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação (desvendar o conteúdo subjacente).

Quanto aos programas que auxiliaram nas análises de dados, para a análise estatística, utilizou-se o software Microsoft Excel, para categorização e tabulação dos dados do questionário referentes às

perguntas com escala e perguntas gerais, visando o conhecimento da população.

3.3 CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA:

3.3.1 Questionário

O “Questionário de Crenças e concepções sobre dificuldades de aprendizagem” (QCCDA, anexo C) foi elaborado para investigar as crenças dos professores sobre dificuldade de aprendizagem, bem como suas atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar.

A primeira parte do QCCDA foi adaptada a partir de estudos realizados por Maria Dulce Ribeiro Miguens Gonçalves (2002) e aplicado a alunos do ensino secundário e universitário em Lisboa, Portugal. Intitulado de “Crenças sobre Dificuldades de Aprendizagem (QDCA)”, possui 13 questões abertas, compostas de afirmações sobre as quais os sujeitos deveriam refletir sobre suas experiências para respondê-las. Estas questões foram classificadas em três tipos de dificuldades: as dificuldades processuais, as dificuldades negativas e as dificuldades subjetivas. Desta forma, Gonçalves (2002) apresenta as dificuldades como:

- As dificuldades processuais são as que caracterizam a perspectiva de cada aluno sobre as dificuldades naturais que ocorrem durante o processo de aprendizagem. Parte de uma perspectiva mais ingênua, onde acredita-se ser possível aprender sem passar por dificuldades; em uma perspectiva mais madura e construtivista, reconhece-se o papel dos erros e das dificuldades na construção de seus saberes.
- As dificuldades negativas avaliam até que ponto considera-se negativa a existência de dificuldades de aprendizagem. Assim, as dificuldades são vistas como exteriores a nós e como impedimentos ou obstáculos no processo de aprendizagem.
- As dificuldades subjetivas avalia até que ponto se acredita nas dificuldades de aprendizagem de uma forma objetiva, ou seja, como algo que realmente exista.

Tabela 1 - Classificação das dificuldades de aprendizagem em dificuldades processuais, dificuldades negativas e dificuldades subjetivas.

Dificuldades processuais	<ul style="list-style-type: none"> • As dificuldades são oportunidades de fazer as coisas de maneira diferentes. • Errar é aprender. • De uma forma ou de outra, qualquer um pode ultrapassar suas dificuldades. • A aprendizagem é constituída por problemas que se devem ultrapassar. • Quando vamos à luta, as coisas dão mais prazer. • Para conseguir aprender, é necessário fazer sacrifícios. • Cada um tem de aceitar suas próprias dificuldades.
Dificuldades Negativas	<ul style="list-style-type: none"> • A escola seria um paraíso se não houvesse dificuldades de aprendizagem. • Se aprende menos quando dificuldades são criadas. • As dificuldades na aprendizagem nos impedem de ter sucesso.
Dificuldades Subjetivas	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos nunca sentem dificuldades na aprendizagem. • As dificuldades só existem na nossa cabeça. • Se as coisas foram muito simples, não se aprende nada.

Fonte: Gonçalves, 2002, p. 293 – Adaptado.

A segunda parte do questionário “crenças e concepções sobre dificuldades de aprendizagem” foi adaptado do trabalho de Mirella Lopez Martini e Zilda Aparecida Pereira Del Prette (2002), intitulado de “Questionário de Atribuição de Causalidades (QAC-P)”, o qual foi respondido por 33 professores do ensino fundamental da rede pública de São Carlos, estado de São Paulo, visando verificar as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos.

O QAC-P é um questionário composto por 13 questões fechadas, onde os professores deveriam assinalar se concordavam ou não. As questões do QAC-P são distribuídas em categorias relacionadas às crenças educacionais. Estas categorias são: características familiares do

aluno em situações de fracasso; facilidade da tarefa; falta de sorte do aluno; falta de capacidade do aluno, falta de ajuda do professor, características emocionais do aluno; ajuda do professor. Através dessas categorias, Martini e Del Prette investigaram a visão dos professores sobre a atribuição de causalidade que remete ao sucesso ou ao fracasso escolar. As questões e suas categorias são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Crenças educacionais relacionadas à atribuição de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar.

CRENÇAS EDUCACIONAIS	QUESTÕES
Características familiares do aluno em situações de fracasso	<ul style="list-style-type: none"> Quando o aluno não consegue aprender é porque os pais não colaboram com o estudo dos filhos em casa.
Facilidade da tarefa	<ul style="list-style-type: none"> Quando grande parte dos alunos tira boas notas é porque a matéria foi fácil.
Falta de sorte do aluno	<ul style="list-style-type: none"> Quando um aluno estuda a matéria, mas tira uma nota ruim na prova, é porque não teve sorte.
Falta de capacidade do aluno	<ul style="list-style-type: none"> Se um aluno não aprende a explicação da matéria é porque não tem capacidade. Para adequar o ensino às crianças mais pobres, o professor precisa exigir menos delas em sala de aula. A inteligência das crianças é praticamente constante e, portanto, elas não ficam mais inteligentes com o tempo.
Falta de ajuda do professor	<ul style="list-style-type: none"> Se um aluno não aprendeu a explicação da matéria é porque o professor não soube explicar da melhor forma.
Características emocionais do aluno	<ul style="list-style-type: none"> Mesmo que o professor se esforce, ele não terá bons resultados com aqueles alunos que apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados. Quando o aluno não é motivado por si só, o professor pouco pode fazer por ele.
Ajuda do professor	<ul style="list-style-type: none"> Todo professor pode conseguir que seu aluno esteja motivado e aprenda na escola, mesmo que a família não coopere para isso. Embora o professor trabalhe em sala de aula com cerca de 40 alunos, ele pode atender a muito das necessidades individuais destes alunos. A escola pode ajudar a promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Muito da aprendizagem dos alunos depende do aperfeiçoamento contínuo do professor.

Como os questionários utilizados para a construção do nosso instrumento de pesquisa apresentavam formas de apresentação diferentes (um, com questões abertas e outro, com fechadas), pensou-se ser melhor atribuir uma escala para que pudessem ter um padrão para apresentação dos resultados e avaliação no nosso questionário. Assim, foi atribuída a escala de *Likert* nas afirmações, na qual o valor 1 corresponde a discordo totalmente e o valor 5, ao concordo totalmente. A escala de *Likert* é uma categoria das escalas sociais, sendo estas definidas por Gil (2008) como “instrumentos construídos com o objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes de maneira mais objetiva possível” (p.136).

Além das questões QCCDA, foram perguntados dados de identificação dos respondentes, como idade, sexo, curso ao qual se graduou, quando se formou, graduação máxima, se já exerceu alguma outra função na escola, estado civil, entre outras perguntas pessoais visando conhecer o público que respondeu ao questionário, e também duas perguntas abertas: “para você, o que é dificuldade de aprendizagem” e “você poderia citar algum exemplo de dificuldade de aprendizagem?”.

3.3.2 Entrevista

O roteiro da entrevista foi elaborado de acordo com as respostas que obtiveram uma média próxima ou igual a 3 do QCCDA, aplicado de maio a agosto de 2013, para professores das respectivas disciplinas. O ponto 3 foi escolhido por ser considerado um ponto neutro e aqui representa a zona de conforto do respondente. Foram utilizados tanto as questões com valores positivos quanto negativos para o cálculo da diferença de 3 da média destas questões e posterior utilização no roteiro da entrevista.

Sendo assim, a entrevista realizada consta de duas partes: a primeira, elaborada a partir dos resultados da aplicação do QCCDA (tabela 3), do qual foram selecionadas 10 questões, com critério já exposto anteriormente. A segunda parte da entrevista foi elaborada com base em nossos objetivos, de discutir quais são as crenças que os professores têm sobre aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, sua formação, e a influência destas crenças no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas para alunos com dificuldades de aprendizagem, constando de

6 perguntas. Deste modo, o roteiro da entrevista (em anexo) foi elaborado com um total de 16 perguntas.

Tabela 3 - Média e diferença das questões do QCCDA para elaboração do roteiro da entrevista.

Questão	Média Geral	Diferença de 3
1	2,91	0,09
2	2,15	0,85
3	3,90	-0,9
4	3,38	-0,38
5	2,63	0,37
6	1,96	1,04
7	1,94	1,06
8	4,09	-1,09
9	3,29	-0,29
10	1,96	1,04
11	4,16	-1,16
12	4,28	-1,28
13	4,42	-1,42
14	2,45	0,55
15	1,89	1,11
16	1,20	1,80
17	1,18	1,82
18	1,16	1,84
19	1,47	1,53
20	2,47	0,53
21	2,76	0,24
22	2,26	0,74
23	3,57	-0,57
24	2,31	0,69
25	4,60	-1,60
26	4,35	-1,35

Após as análises e elaboração do roteiro — que contou com a ajuda de colegas professores da rede básica municipal de Florianópolis para verificação e possíveis adaptações nas perguntas, para uma melhor compreensão e também para que as perguntas fossem realizadas de modo que não induzisse o respondente às respostas — também foi realizada entrevista piloto para validação semântica do roteiro, com uma professora de educação especial, também da rede municipal, para adequação das perguntas. Pela entrevista, pode-se verificar que as questões eram compreensíveis e foram mantidas no roteiro.

A entrevista foi gravada por dois aparelhos (um celular e um tablet, com as funções de gravação) e posteriormente transcritas com o auxílio do software *Express Scribe*.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 QUESTIONÁRIOS

4.1.1. Descrição da amostra do questionário

O QCCDA foi digitalizado na ferramenta *Googledocs*, enviado via redes sociais e e-mail para ex-graduandos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, e Química, e também para coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação relacionados em algumas universidades, escolhidas aleatoriamente, pedindo para que enviassem para suas listas de e-mail de graduandos e pós-graduandos nos cursos investigados. Como foi colocado abertamente na internet, alguns licenciados em Matemática também responderam, o que nos fez considerar então estes resultados pela Matemática se tratar de uma ciência exata. Além destes, várias pessoas que não são destas áreas responderam, como por exemplo, jornalismo, engenharia elétrica, letras, educação Física e por estarmos analisando especificamente as crenças de professores de Ciências e/ou Biologia, Física, Química e, pelas razões expostas, também Matemática, porém estes questionários não fizeram parte da análise — assim como também, os QCCDA respondidos por estudantes que ainda não concluíram suas graduações, por falta de dados que identificasse a graduação que está cursando, o que reduziu de 325 para 197 os questionários analisados. As duas perguntas abertas que existiam no questionário aplicado não foram utilizadas neste trabalho.

Quanto à abrangência, o QCCDA atingiu, através de redes sociais, respondentes de várias cidades espalhadas pelo Brasil, dos estados de Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Amazonas, Bahia, Alagoas, Distrito Federal e de brasileiros que trabalham em outros países, como Austrália e Portugal.

Sendo assim, foram utilizados na análise 197 questionários, sendo que os respondentes são licenciados em Ciências Biológicas (34,01%), Física (28,43%), Matemática (11,67%) ou Química (25,89%).

Tabela 4 - Distribuição da amostra em função do sexo e da formação inicial (graduação).

Formação (Licenciatura)	Sexo						Total	
	Feminino		Masc ulino		Casos Omissos			
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
Ciências Biológicas	53	79,10	10	14,93	4	5,97	67	34,01
Física	16	28,57	39	69,64	1	1,79	56	28,43
Matemática	15	65,22	8	34,78	0	0	23	11,67
Química	37	72,55	12	23,53	2	3,92	51	25,89
Total de respondentes	121	61,42	69	35,03	7	3,55	197	100

A amostra do QCCDA analisada é heterogênea na variável sexo (Tabela 4), sendo que a licenciatura que apresentou mais respondentes do sexo feminino foi Ciências Biológicas (79,10% dos seus respondentes eram do sexo feminino); a licenciatura que apresentou mais respondentes do sexo masculino foi Física (69,64% dos seus respondentes eram do sexo masculino); ocorreram 7 casos de omissão da resposta variável sexo, sendo que a licenciatura em Matemática não registrou nenhuma omissão de respostas na variável sexo.

Deste modo, podemos verificar que mais da metade dos respondentes do questionário são indivíduos do sexo feminino, em um total de 121 respondentes (61,42%), comparando a 69 respondentes (35,03%) do sexo masculino. Os casos omissos (7 casos) registrados representam 3,55% dos respondentes da amostra.

Tabela 5 - Distribuição da amostra por faixa etária.

Faixa etária (anos)	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
21-25	40	20,30%	20,30%
26-30	54	27,41%	47,71%
31-35	34	17,26%	64,97%
36-40	13	6,60%	71,57%
41-45	11	5,58%	77,15%
46-50	7	3,55%	80,70%
51-55	2	1,02%	81,72%
56-60	1	0,51%	82,23%
Omissos	35	17,77%	100%
Total de respondentes	197	100%	100%

Na distribuição de frequência da amostra quanto à faixa etária ao qual o respondente pertence (Tabela 5), podemos verificar uma amostra heterogênea em que a faixa etária com maior apresentação foi de 26 a 30 anos, com 54 indivíduos (27,41%). Se formos comparar a faixa de idade, podemos considerar que 141 respondentes (71,57%) apresentam idade entre 21 e 40 anos. Como foi divulgado por e-mail e redes sociais, talvez o acesso dessa população seja mais facilitado, o que colaborou para os dados obtidos neste questionário. Podemos constatar também um alto índice de omissão nas respostas, fator justificado pela idade não ter sido um item obrigatório no questionário.

Entre os sujeitos que responderam o questionário, podemos perceber que entre os licenciados em Ciências Biológicas a titulação máxima de 22 dos respondentes (32,84%) é a especialização. Podemos observar também que 20 dos licenciados em Ciências Biológicas possuem mestrado (29,85%) e 18 respondentes (26,87%) possuem somente a graduação, enquanto que 5 licenciados (7,46%) possuem doutorado e 2 respondentes (2,98%) possuem pós-doutorado. Entre os licenciados em Física podemos observar que 28 dos respondentes (50%) possuem mestrado como titulação máxima, 22 possuem graduação (39,28%), 3 possuem especialização (5,36%), 2 (3,57%) possuem doutorado e 1 respondente (1,79%) possui pós-doutorado. Em Matemática, 14 licenciados respondentes (60,87%) possuem graduação, 5 possuem mestrado (21,74%) e 4 possuem especialização (17,39%). Dos licenciados em Química, 19 possuem mestrado (37,25%), 18 possuem somente graduação (35,30%), 7 licenciados (13,73%) possuem especialização, 5 possuem doutorado (9,80%) e 2, pós-doutorado (3,92%). Vale ressaltar que estes dados são referentes à titulação máxima do respondente.

Na Matemática, não tivemos participantes com doutorado ou pós-doutorado. Isso se deu ao fato de, inicialmente, não considerarmos a participação dos professores de Matemática em nossa pesquisa, mas, como já comentado, como houve uma participação efetiva nos questionários, divulgado por meio de redes sociais, o resultado foi considerado.

Tabela 6 - Distribuição por níveis em função da formação, titulação e do sexo.

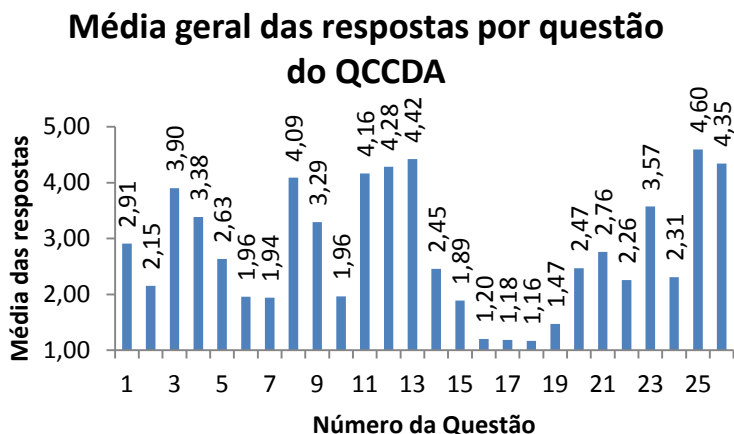
Formação	Titul. máx.	Sexo						Total		
		Masculino		Feminino		Omissos		F	P (geral)	Tot.
		F	P	F	P	F	P			
Ciências Biológicas	Grad.	3	16,67	12	66,66	3	16,67	18	26,87	67
	Espec.	21	95,45	1	4,55	0	0	22	32,84	
	Mest.	3	15,00	17	85,00	0	0	0	29,85	
	Dout.	2	40,00	3	60,00	0	0	5	7,46	
	Pós-dout.	1	50	0	0	1	50	2	2,98	
Física	Grad.	18	81,82	4	18,18	0	0	22	39,28	56
	Espec.	1	33,33	2	66,67	0	0	3	5,36	
	Mest.	17	60,72	10	35,71	1	3,57	28	50	
	Dout.	2	100	0	0	0	0	2	3,57	
	Pós-dout.	1	100	0	0	0	0	1	1,79	
Matemática	Grad.	4	28,57	10	71,43	0	0	14	60,87	23
	Espec.	1	25	3	75	0	0	4	17,39	
	Mest.	3	60	2	40	0	0	5	21,74	
	Dout.	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Pós-dout.	0	0	0	0	0	0	0	0	
Química	Grad.	1	5,56	15	83,33	2	11,11	18	35,30	51
	Espec.	2	28,57	5	71,43	0	0	7	13,73	
	Mest.	8	42,11	11	57,89	0	0	19	37,25	
	Dout.	5	100	0	0	0	0	5	9,80	
	Pós-dout.	1	50	1	50	0	0	2	3,92	
TOTAL		94	-	96	-	7	-	197	-	197

Legenda da tabela 6: F= Frequência; P = Porcentagem; Grad. = Graduação; Espec.= Especialização; Mest.=Mestrado; Dout=Doutorado; Pós-dout.=Pós-doutorado.

4.1.2. Apresentação e análise dos dados retirados do QCCDA

Em um primeiro momento, os dados do questionário foram tabulados e foi obtida a média geral das questões.

Figura 1 – Gráfico com a média geral das respostas do QCCDA.

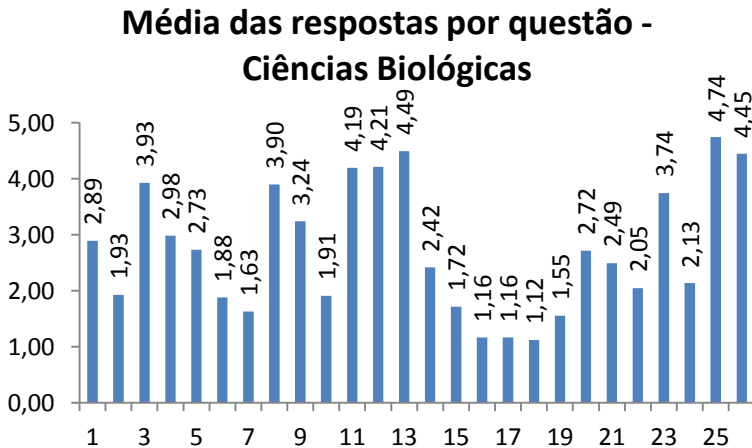


Analisando a Figura 1, podemos observar que algumas perguntas se aproximam mais do 1 (discordo totalmente), como as questões 16 (quando um aluno estuda a matéria, mas tira uma nota ruim na prova, é porque não teve sorte); 17 (se um aluno não aprende a explicação da matéria é porque não tem capacidade); 18 (para adequar o ensino às crianças mais pobres, o professor precisa exigir menos delas em sala de aula); 19 (a inteligência das crianças é praticamente constante e, portanto, elas não ficam mais inteligentes com o tempo) e 20 (se um aluno não aprendeu a explicação da matéria é porque o professor não soube explicar da melhor forma), todas retiradas do QAC-P, tiveram um nível de discordância maior. Por outro lado, questões como a 25 (a escola pode ajudar a promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos); a 13 (as dificuldades são oportunidades de fazer as coisas de maneira diferente); a 12 (de uma forma ou de outra, qualquer um pode ultrapassar as suas dificuldades); a 26 (muito da aprendizagem dos alunos depende do aperfeiçoamento contínuo do professor), por exemplo, tiveram uma média geral de respostas próxima do valor 5, concordo totalmente.

As questões que mais se aproximaram do 3, “não tenho” opinião, positiva ou negativamente, foram analisadas e algumas, colocadas no roteiro de entrevista. São elas: 1 (as dificuldades na aprendizagem nos impedem de ter sucesso); 4 (para conseguir aprender é necessário fazer

sacrifícios); 5 (se aprende menos quando dificuldades são criadas); 9 (cada um tem de aceitar suas próprias dificuldades); 14 (quando o aluno não consegue aprender é porque os pais não colaboram com o estudo dos filhos em casa); 20 (se um aluno não aprendeu a explicação da matéria é porque o professor não soube explicar da melhor forma); 21 (mesmo que o professor se esforce ele não terá bons resultados com aqueles alunos que apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados); 22 (quando o aluno não é motivado por si só, o professor pouco pode fazer por ele); 23 (todo professor pode conseguir que seu aluno aprenda na escola, mesmo que a família não coopere para isso); 24 (embora o professor trabalhe com cerca de 40 alunos, ele pode atender a muito das necessidades individuais destes alunos).

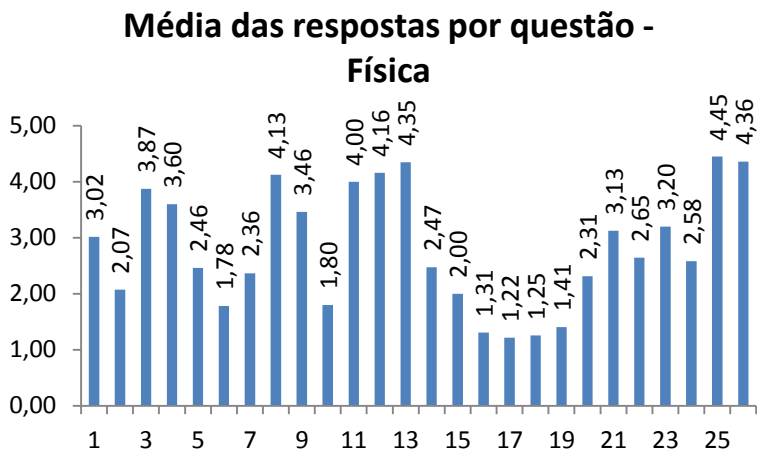
Figura 2 - Gráfico com a média das respostas dos licenciados em Ciências Biológicas ao QCCDA



Ao analisarmos a Figura 2, que apresenta as médias das respostas dos licenciados em Ciências Biológicas e compararmos com a Figura 1, que apresenta a média geral de cada questão, podemos observar que, sem passar por uma análise mais apurada, não há diferença significativa. Por exemplo, a questão 2, cuja média geral é 2,15 e a média dos licenciados em Ciências Biológicas é 1,93; a questão 4 apresenta média geral de 3,38 e média 2,98 para as respostas dos licenciados em Ciências

Biológicas; a questão 7 apresenta uma média geral de 1,94 enquanto que a média dos licenciados é de 1,63.

Figura 3 – Gráfico com a média das respostas dos licenciados em Física ao QCCDA.



Ao compararmos a Figura 3 (respostas dos licenciados em Física ao QCCDA) com a Figura 1 (média geral), podemos encontrar algumas diferenças tênues entre essas médias. Por exemplo, na questão 21 podemos observar que a média geral é 2,76 enquanto que a média para as respostas dessa questão dadas pelos licenciados em Física é 3,13.

Comparando a Figura 4, com a média das respostas dos licenciados em Matemática com a Figura 1 (média geral), novamente podemos notar que os resultados se assemelham. Algumas diferenças maiores, porém, podem ser observadas, como na questão 4, que apresenta uma diferença de valores quando sua média geral é comparada a média de respostas dos licenciados em Matemática. Para os licenciados em Matemática, a média desta questão é 3,91 enquanto que a média geral é 3,38. A questão 6 apresenta média geral de 1,96 e entre os licenciados em Matemática a média é 2,48. A questão 21 apresenta uma média geral de 2,76 enquanto que a média dos licenciados em Matemática é 3,09.

Figura 4 – Gráfico com a média das respostas dos licenciados em Matemática ao QCCDA.

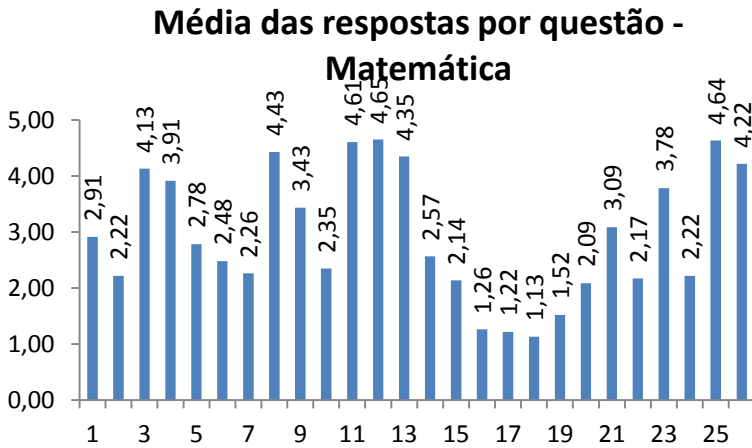
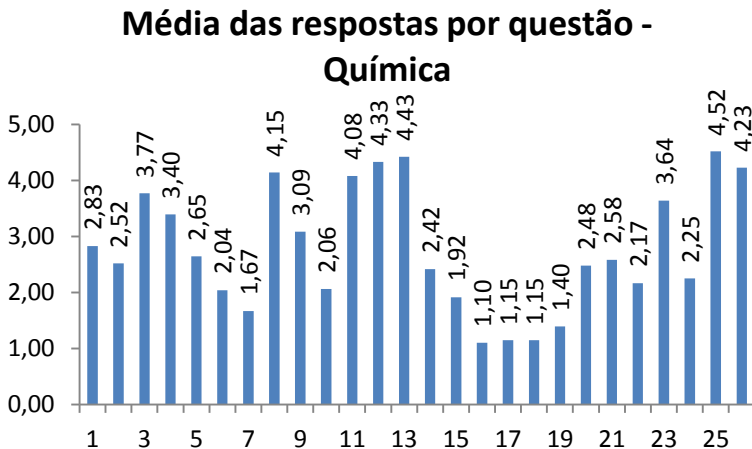


Figura 5 – Gráfico com a média das respostas dos licenciados em Química ao QCCDA



Comparando a Figura 5 (média das respostas dos licenciados em Química) com a Figura 1 (média geral), novamente podemos notar que os resultados se assemelham. Algumas diferenças maiores, porém, podem ser observadas, como por exemplo, na questão 2, onde a média geral das respostas é 2,15 e a média dos respondentes de Química é 2,52 e a questão 7, onde a média geral das respostas é 1,94 enquanto que entre os licenciados em Química a média é 1,67.

Ao analisar as figuras das respostas dos licenciados (2 a 5) entre si, podemos observar novamente que a diferença das médias é tênue. Algumas apresentam uma diferença maior, como por exemplo, a questão 2, cujas médias são 1,93 (Ciências Biológicas), 2,07 (Física), 2,22 (Matemática) e 2,52 (Química). Outro exemplo é a questão 8, cuja média dos licenciados em Ciências biológica é 3,90, em Física é 4,13, em Matemática é 4,43 e em Química é 4,15.

Foi possível, ainda, com a análise geral das médias dos questionários, estabelecer algumas relações entre aspectos da formação profissional e acadêmica dos respondentes nas suas crenças pessoais sobre ensino e aprendizagem de conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas. Por exemplo, indiferente da formação do professor, as respostas das perguntas do QCCDA obtiveram médias próximas, como observado nas figuras 2, 3, 4 e 5, que por sua vez, também se aproximam da média geral (Figura 1). Podemos então, em uma breve análise, concluir que a formação do professor (seja ela Ciências Biológicas, Física, Matemática ou Química) não influencia na formação das crenças do professor, o que vai ao encontro de Bejarano e Carvalho (2003b), para qual as crenças voltadas ao meio educacional se originam durante o período em que o futuro professor se encontra na educação básica.

Análises mais detalhadas sobre esses resultados serão expressas posteriormente, com a análise estatística utilizando a correlação de Pearson e o teste t.

A tabela 7 apresenta a distribuição de frequências das respostas as questões do QCCDA. A distribuição de frequências “[...] compreende a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados” (BARBETTA, 2006, p. 66). Sendo assim, os dados obtidos no QCCDA foram tabulados, contados e organizados constituindo a tabela 7. Através da distribuição de frequências foi possível verificar que enquanto em algumas questões as respostas se concentraram em um valor específico (no caso do valor 1 – opção discordo - na questão 18, que teve 168 respondentes, em um total de 193

respondentes para essa questão), outras, a distribuição das frequência se deu de maneira mais dividida (por exemplo, na questão 9: valor 1 apresentou 36 respondentes, valor 2 apresentou 32, valor 3, 17 respondentes e os valores 4 e 5 apresentaram 53 respondentes cada um (total de respondentes para essa questão foi de 191).

Tabela 7- Frequência das respostas para os itens do QCCDA.

Questão	Número de respondentes	Frequências				
1	191	46	38	20	60	27
2	193	85	53	9	33	13
3	193	10	21	22	66	74
4	192	32	23	27	61	49
5	192	46	58	30	35	23
6	191	103	35	19	25	9
7	193	104	39	19	23	8
8	190	5	17	24	55	89
9*	191	36	32	17	53	53
10	193	104	35	24	16	14
11	193	6	8	20	74	85
12	192	6	11	9	63	103
13	191	1	2	9	63	106
14	193	46	66	35	40	6
15	191	90	60	16	21	4
16	193	162	25	4	2	0
17	193	162	27	4	0	0
18**	193	168	19	5	1	0
19	192	136	28	23	4	1
20	192	53	58	25	50	6
21	193	45	55	20	46	27
22	191	66	64	16	35	10
23	191	21	23	20	81	46
24	193	74	51	16	40	12
25	187	1	3	12	39	32
26	193	2	7	16	66	102

*Maior distribuição das respostas por questão

**Concentração de respostas em um valor específico por questão

Pelos valores da distribuição de frequências da tabela 7, podemos perceber que algumas questões respondidas pelos licenciados apresentaram respostas mais focadas a um item, onde a maioria escolheu um mesmo valor na escala apresentada, variando de discordo (1), discordo parcialmente (2), não concordo (3), concordo parcialmente (4) e concordo (5). Foi o que aparentemente aconteceu com a questão 18, como já citada, onde 168 respondentes discordam quanto à afirmação “para adequar o ensino às crianças mais pobres, o professor precisa exigir menos delas em sala de aula”. Por outro lado, em outras questões, a opinião dos licenciados que responderam ao QCCDA é mais distribuída, como por exemplo, na questão 9, onde a opinião sobre a afirmação “cada um tem de aceitar as suas próprias dificuldades” dividiu as opiniões, como já exposto anteriormente.

Tabela 8 - Análise estatística descritiva das respostas do QCCDA.

Questão	Respondentes	Média	Mediana	Moda	Variância	Desvio Padrão
1	191	2,9162	3	4	2,0349	1,4265
2	193	2,1503	2	1	1,7546	1,3246
3	193	3,8964	4	5	1,3882	1,1782
4	192	3,3750	4	4	1,9844	1,4087
5	192	2,6406	2	2	1,7927	1,3389
6	191	1,9634	1	1	1,5850	1,2590
7	193	1,9223	1	1	1,4810	1,2170
8	190	4,0842	4	5	1,1824	1,0874
9	191	3,2880	4	5	2,2260****	1,4920 ^b
10	193	1,9689	1	1	1,6467	1,2832
11	193	4,1606	4	5	0,9638	0,9818
12	192	4,2813	5	5	1,0146	1,0073
13	191	4,4188	5	5	0,5680	0,7537
14	193	2,4508	2	2	1,3253	1,1512
15	191	1,8953	2	1	1,1723	1,0827
16	193	1,2021	1	1	0,2649	0,5147
17	193	1,1813	1	1	0,1899***	0,4358 ^a
18	193	1,1658*	1	1	0,2212	0,4703
19	192	1,4688	1	1	0,6761	0,8223
20	192	2,4688	2	2	1,5094	1,2286
21	193	2,7668	2	2	1,9612	1,4004
22	191	2,2618	2	1	1,5650	1,2510
23	191	3,5654	4	4	1,6279	1,2759
24	193	2,3005	2	1	1,7646	1,3284
25	187	4,5936**	5	5	0,5300	0,7280
26	193	4,3420	5	5	0,7328	0,8560

*Menor média; **Maior média; ***Menor variância; ****Maior variância; ^amenor desvio padrão; ^bmaior desvio padrão.

A tabela 8 apresenta dados referentes à análise estatística descritiva da amostra: média (aritmética), mediana, moda, variância e desvio padrão. A média é “[...] a soma dos valores dividida pelo número de valores observados” (BARBETTA, 2006, p. 91). Sendo assim, nesta tabela apresenta-se a média calculada para cada um dos 26 itens do QCCDA, levando em consideração o número de respondentes por item, bem como o somatório das respostas obtidas para os mesmos. A média também “resume o conjunto de dados em termos de uma posição central ou valor típico” (BARBETTA, 2006, p. 93). Deste modo, as médias das questões do QCCDA variou de 1,1658 (questão 18) a 4,5936 (questão 25), o que indica que as opiniões dos licenciados sobre as questões expostas no QCCDA são heterogêneas, tendendo para os extremos da escala de valores.

A mediana “[...] avalia o centro de um conjunto de valores, sob o critério de ser o valor que divide a distribuição ao meio, deixando os 50% menores valores de um lado e os 50% maiores valores do outro lado” (BARBETTA, 2006, p. 100). Sendo assim, os valores das medianas, relacionados à frequência com que foram obtidos são: 7 ocorrências para a mediana 1 (o item 1 se refere ao discordo); 8 ocorrências para mediana com valor 2 (discordo parcialmente); 1 ocorrência para mediana com valor 3 (não tenho opinião); 6 ocorrências para a mediana com valor 4 (concordo parcialmente) e 4 ocorrências para a mediana de valor 5 (concordo). Podemos observar, assim, que a medida localizada ao centro da amostra (mediana) com maior ocorrência se refere ao valor 2, relacionada ao quesito discordo parcialmente.

A moda é “[...] o valor que ocorre com maior frequência em um conjunto de dados” (CORREA, 2003, p. 50). Assim, ao analisar a moda das respostas do QCCDA, podemos constatar que o valor 1, relacionada ao discordo, aparece mais vezes (11 vezes), enquanto que o valor 3 (não concordo) não é apresentado, ou seja, nenhum respondente optou por esse valor. O valor 2 apareceu 4 vezes, o valor 4 apareceu 3 vezes e o valor 5 apareceu 8 vezes.

A variância e o desvio padrão “[...] avaliam a dispersão do conjunto de valores em análise, [...] considerando os desvios de cada valor em relação à média aritmética” (BARBETTA, 2006, p. 93).

A variância é definida como “[...] a média aritmética dos desvios quadrados” (BARBETTA, 2006, p. 94). A variância também “[...] é a medida que dá o grau de dispersão (ou de concentração) de probabilidade em torno da média” (CORREA, 2003, p. 80). Na tabela 8,

podemos observar que as variâncias se encontram entre os valores de 0,1899 (questão 17) e 2,2260 (questão 9). Deste modo, que quanto menor é a variância, menor é o grau de dispersão em relação a média; quanto maior é a variância, maior é o grau de dispersão em relação a média.

O desvio padrão é “[...] a raiz quadrada da variância” (CORREA, 2003, p. 80). Na tabela 8, podemos encontrar valores de desvio padrão em um intervalo que varia entre 0,4358 (questão17) a 1,4920 (questão 9). Deste modo, podemos observar que, quanto menor o valor do desvio padrão, menor é a variação da resposta (no caso, 162 respondentes optaram pelo valor 1); por outro lado, quanto maior for o desvio padrão calculado, maior é a variação da resposta (como já demonstrado para a questão 9). Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos no cálculo da variância para a amostra do QCCDA.

A tabela 9 apresenta os resultados dos cálculos realizados para a obtenção do coeficiente de correlação (linear) de Pearson para as questões do QCCDA. O coeficiente de correlação de Pearson é utilizado para “[...] descrever a correlação linear dos dados de duas variáveis quantitativas” (BARBETTA, 2006, p. 254).

O valor encontrado para o coeficiente de correlação de Pearson sempre estará dentro do intervalo -1 a 1. Nos cálculos do coeficiente de correlação de Pearson, quanto mais próximo de 1 ou de -1 o resultado, mais forte é a correlação entre os dados analisados. Por outro lado, quanto mais próximo de 0 o resultado se encontrar, mais fraca será a correlação entre eles (BARBETTA, 2006, p. 258).

Sendo assim, podemos considerar o intervalo oferecido por Correa (2003) e Barbetta (2006) que se o coeficiente de correlação de Pearson estiver entre:

- $0 < |r| < 0,3$: a correlação é fraca;
- $0,3 < |r| < 0,6$: a correlação é moderada;
- $0,6 < |r| < 1$: a correlação é forte.

Neste estudo, pretendeu-se obter o coeficiente de correlação de Pearson das questões em relação a idade, titulação máxima e tempo de experiência. Esses dados foram perguntados para os respondentes no QCCDA para identificação e conhecimento da amostra.

Tabela 9 - Análise dos dados do QCCDA por Correlação de Pearson.

Questão	Coefficiente de Pearson para a Idade	Coefficiente de Pearson para a Titulação	Coefficiente de Pearson para a Experiência
1	0,05	-0,08	0,02
2	0,12	0,13	0,18
3	0,05	0,02	0,13
4	-0,09	-0,10	-0,04
5	0,07	-0,07	0,04
6	-0,03	-0,02	-0,02
7	-0,15	0,05	-0,17
8	-0,07	0,05	-0,07
9	-0,13	-0,05	-0,08
10	-0,04	0,00	0,01
11	-0,21	-0,10	-0,15
12	-0,05	-0,03	0,01
13	0,12	0,18	0,05
14	0,02	-0,11	0,01
15	-0,05	-0,11	-0,10
16	-0,18	-0,03	-0,13
17	-0,05	0,07	-0,09
18	-0,08	-0,07	-0,10
19	0,06	0,02	0,14
20	0,09	0,06	-0,01
21	-0,06	-0,04	-0,04
22	-0,11	-0,04	0,12
23	0,07	-0,04	0,06
24	0,21	0,14	0,26
25	-0,02	0,01	0,03
26	0,04	0,13	0,06

Ao identificarmos o coeficiente de correlação de Pearson referente à idade, buscou-se identificar se a opinião dos licenciados pode sofrer alguma modificação ou influência no passar dos anos. O que pode-se observar na tabela 9, foi que o fator idade não apresenta ou apresenta fracas correlações com as crenças estudadas nas questões. Ao encontro disso, podemos através deste estudo concordar com Pajares (1992), para o qual as crenças são resistentes a mudanças.

Ao calcularmos o coeficiente de correlação de Pearson referente à titulação máxima do licenciado, buscávamos encontrar uma correlação entre a mudança de crenças e a graduação do professor. Ou seja, a

medida que o professor vai se aperfeiçoando, quanto maior o grau de titulação, maior a chance das crenças sofrerem mudanças. Novamente, as correlações encontradas foram fracas, ou seja, as crenças permanecem as mesmas indiferente da titulação do professor. Esse resultado vem ao encontro de Bejarano e Carvalho (2003b) para os quais as crenças voltadas ao meio educacional se originam durante o período em que o futuro professor se encontra na educação básica. É nesta fase que ele constrói através da observação, as formas peculiares de compreender os processos de ensino-aprendizagem, o papel da escola e também, seu próprio modelo de professor.

Em relação ao coeficiente de correlação de Pearson relacionada ao tempo de experiência do licenciado, buscávamos encontrar correlações que admitiam que as crenças poderiam mudar no decorrer da vida profissional de um professor, ou seja, quanto maior o tempo de experiência, mais o chance das suas crenças sofrerem modificações. Não foi o que encontramos, como pode ser verificado na tabela 9: as correlações entre as crenças e o tempo de experiência do professor são fracas. Podemos justificar nosso resultado com a discussão de Kagan (1992, apud García, 1998): quando os professores ingressam nos cursos de formação, já trazem suas crenças e imagens pessoais sobre o ensino e estas geralmente permanecem sem alteração ao longo dos cursos de formação e acompanham o professor durante suas práticas educacionais.

O teste t é utilizado para “[...] comparar dois conjuntos de dados quantitativos, em termos de seus valores médios” (BARBETTA, 2006, p. 201). O teste t da amostra do QCCDA foi realizado no programa Microsoft Excel, comparando as maiores e as menores médias das respostas encontradas por licenciatura, ou seja, para determinada pergunta comparou-se a licenciatura com maior média com a licenciatura de menor média apresentada. O Excel tem como padrão uma significância de 95%, ou seja, $p = 0,05$. Sendo assim, se o valor de p encontrado para a comparação entre os grupos for maior que 0,05, a hipótese nula é verdadeira, isto é, a diferença entre as médias não é significativamente relevante. Por outro lado, se as diferenças encontradas entre as médias forem menores que 0,05, rejeita-se a hipótese nula, e a amostra é estatisticamente relevante.

Tomando por base o disposto acima, nesta análise, podemos verificar que, nas questões 1, 3, 5, 9, 10, 13, 14,15,017,18,19 e 26, as diferenças entre a menor e a maior média não apresentam resultados significativas estatisticamente. Por sua vez, nas questões 2, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, o resultado para p foi inferior a 0,05, ou

seja, as diferenças entre as médias dos grupos analisados podem ser consideradas significativas estatisticamente.

Tabela 10 - Análise das médias das respostas por valores maiores e menores, bem como sua variância e resultado do teste t.

Quest.	Maior média			Menor média			p valor
	Curso	Média	Var.	Curso	Média	Var.	
1	Física	3,02	1,8724	Quím.	2,83	2,3115	0,5196
2	Quím.	2,52	2,0412	Ci.Biol.	1,93	1,3526	0,0207*
3	Física	4,13	1,4929	Quím.	3,77	1,5516	0,2456
4	Mat.	3,91	1,6446	Ci. Biol.	2,98	2,0149	0,0067*
5	Mat.	2,78	1,8223	Física	2,46	1,6560	0,3497
6	Mat.	2,48	1,7278	Física	1,78	1,2979	0,0363*
7	Física	2,36	2,0132	Ci. Biol.	1,63	1,0100	0,0018*
8	Mat.	4,43	0,4354	Ci. Biol.	3,90	1,4965	0,0140*
9	Física	3,46	1,9253	Quím.	3,09	2,0353	0,1876
10	Mat.	2,35	2,6616	Física	1,80	1,3600	0,1617
11	Mat.	4,61	0,2382	Física	4,00	1,2727	0,0016*
12	Mat.	4,65	0,7486	Física	4,16	1,0823	0,0408*
13	Ci. Biol.	4,49	0,5485	Física	4,35	0,5614	0,3084
14	Mat.	2,57	1,2892	Quím.	2,42	1,2847	0,6149
15	Mat.	2,14	1,2087	Ci. Biol.	1,72	0,9494	0,1272
16	Física	1,31	0,3954	Quím.	1,10	0,1350	0,0454*
17	Física	1,22	0,2069	Quím.	1,15	0,1246	0,3710
18	Física	1,25	0,3716	Ci. Biol.	1,12	0,1350	0,1563
19	Ci. Biol.	1,55	0,9338	Quím.	1,40	0,4475	0,3115
20	Ci. Biol.	2,72	1,6061	Mat.	2,09	1,2098	0,0307*
21	Física	3,13	2,1838	Ci. Biol.	2,49	1,7126	0,0153*
22	Física	2,65	1,5243	Ci. Biol.	2,05	1,4979	0,0093*
23	Mat.	3,78	1,7353	Física	3,20	1,8691	0,0910*
24	Física	2,58	1,8797	Ci. Biol.	2,13	1,7282	0,0726*
25	Ci. Biol.	4,74	0,4034	Física	4,45	0,6398	0,0372*
26	Ci. Biol.	4,45	0,6950	Mat.	4,22	1,1267	0,3609

Legenda: *p inferior a 0,05; Quest.=Questão; Var.=Variância Ci. Biol.=Ciências Biológicas; Mat.= Matemática; Quím.= Química.

A partir desses resultados podemos verificar que, em relação as crenças, há diferenças, mesmo pequenas, entre os grupos de respondentes, o que se é esperado por estarmos trabalhando com uma amostra heterogênea, oriundo de quatro cursos de licenciatura diferentes, bem como faixa etária, tempo de experiência e diferentes níveis de titulação. Apesar das crenças, como já discutido, serem resistentes às mudanças, podemos concluir que cada professor apresenta suas próprias crenças mas que, de acordo com Moraes (2008) elas não

são construídas com base na experiência Física direta, mas formadas em um contexto cultural no qual o indivíduo está inserido.

A análise mais apurada (com correlações de Pearson, teste t) dos dados do QCCDA permite algumas conclusões na relação entre a formação profissional e acadêmica dos respondentes nas suas crenças pessoais sobre ensino e aprendizagem de conceitos científicos presentes nos conteúdos das disciplinas que ministram. Foi possível observar que a titulação do professor pouco influencia a determinação de suas crenças, e que as crenças são resistentes à mudanças, bem como podem ter origem no período em que o professor estava como aluno na educação básica, como já discutidos. Por outro lado, podemos observar que há diferenças quando estamos nos referindo a uma análise mais apurada das médias entre os cursos, através do teste t. Deste modo, há indícios de que a formação do professor não tenha influência sobre suas crenças.

Para Soares e Bejarano (2008), as crenças resultam da relação do indivíduo com sua profissão, com seus valores pessoais, seus interesses, sendo resultados da análise que o sujeito faz do real, que é refeito e modificado levando em conta o que o sujeito pensa que seja ou deva ser. São formadas por combinações de informações, experiências e interpretações que vão se organizando umas com as outras. Sendo assim, podemos também concordar com Moraes (2008), para o qual as crenças são construções coletivas que correspondem a modelos assumidos pelos indivíduos de sua vida diária, podendo notar uma grande similaridade nas crenças de um mesmo grupo social.

Ademais, foi possível analisar a influência das crenças dos respondentes sobre o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas para alunos com dificuldades de aprendizagem. Foi verificado que as crenças mais fortes (com maior tendência ao fator 1 ou ao 5 da escala de *Likert*), apresentadas são referentes à crenças relacionadas a dificuldades processuais (questão 8, média 4,09; questão 11, média 4,16; questão 12, média 4,28; questão 13, média 4,42). As crenças relacionadas à ajuda do professor também apresentaram uma tendência ao fator 5, concordando com a afirmação exposta (questão 25, média 4,60; questão 26, média 4,35; questão 17, média 1,18). As crenças que apresentaram tendência direta ao fator 1 (discordo) são relacionadas à falta de sorte do aluno (questão 16, média 1,20); falta de capacidade do aluno (questão 18, média 1,16; questão 19, média 1,47).

Assim, podemos observar que as crenças mais estabelecidas — e que influenciam os professores no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas para alunos com dificuldades de aprendizagem — se relacionam às dificuldades processuais, ou seja, de que as dificuldades são naturais no decorrer do processo de aprendizagem; e relacionadas a ajuda do professor, onde estes, conforme Martini e Del Prette (2002), não reconhecem o seu papel como agente e mediador no processo de ensino-aprendizagem. Quanto às crenças relacionadas à falta de sorte do aluno e à falta de capacidade do aluno, os professores discordam das afirmações, o que leva a entender que os professores não acreditam na sorte, quando relacionada a um resultado na aprendizagem, bem como acreditam que a capacidade do aluno pode ser relacionada também ao esforço apresentado pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem.

De um modo geral, podemos concordar com Custódio et al (2012), quando nos mostram que as crenças determinam o pensamento, o planejamento e a ação dos professores. Assim, Bejarano e Carvalho (2003a) discorrem que compreender as crenças dos professores pode colaborar na influência que essas crenças possuem nas percepções e julgamentos das pessoas, podendo afetar o comportamento do professor em sala de aula. Sendo assim, estudar o desenvolvimento das crenças de um professor é estudar aquilo que ele acredita sobre si mesmo e sobre a função que desempenha como professor. Para Pajares (1992), os professores são influenciados por sua crença, que com suas percepções e julgamentos podem afetar o desempenho em sala de aula, ou seja, suas crenças afetam diretamente suas práticas pedagógicas.

4.2 ENTREVISTAS

4.2.1. Perfil dos respondentes da entrevista

Foram realizadas 13 entrevistas durante o mês de dezembro de 2013. Destas, 3 foram realizadas com licenciados em Química, 3 em Matemática, 3 em Ciências Biológicas e 4 em Física. Quase todos os professores foram entrevistados em seu ambiente de trabalho, na escola. Destes, um foi entrevistado em sua residência e dois na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Abaixo, a descrição dos sujeitos entrevistados:

- Respondente 1 (R1): Professora, graduada em Ciências Biológicas (licenciatura) pela UFSC, possui

especialização. Atualmente leciona Ciências para os anos finais do ensino fundamental de duas escolas públicas de Florianópolis, em que é efetiva. Possui 4 anos de experiência em docência.

- Respondente 2 (R2): Professor, graduado em Matemática (licenciatura) pela UFSC, especialização em Matemática superior, já lecionou para o ensino médio e atualmente trabalha com os anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis, em que é efetivo. Possui 25 anos de experiência em docência.
- Respondente 3 (R3): Professor, graduado em Ciências Biológicas (licenciatura) em uma universidade particular do Rio de Janeiro (a qual não citou o nome). Atualmente leciona Ciências para os anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis, onde é professor efetivo. Ocupou também um cargo em uma gerência na secretaria municipal de educação de Florianópolis. Possui 30 anos de experiência em docência.
- Respondente 4 (R4): Professor, graduado em Matemática (licenciatura) pela UFSC. Atualmente leciona nos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Florianópolis, em que é efetivo. Já atuou também no ensino médio. Foi diretor de uma escola pública e atuou como coordenador dos cursos de formação dos professores de Matemática do município de Florianópolis. Possui 30 anos de experiência em docência.
- Respondente 5 (R5): Professora, graduada em Química (Licenciatura e Bacharelado) pela UFSC, especialista em Ensino de Ciências pelo IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina). Atua como professora de Química para o ensino médio em uma escola pública de Florianópolis e em um cursinho de pré-vestibular comunitário. Possui 3 anos de experiência em docência. No momento da entrevista, atuava como professora ACT (admitido em caráter temporário) na rede pública de ensino.

- Respondente 6 (R6): Professora, graduada em Física (licenciatura) pela UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), mestre em Educação Científica e Tecnológica. Atua como professora de Física para o ensino médio em uma escola pública de Florianópolis. Possui 2 anos de experiência em docência. No momento da entrevista, atuava como professora ACT na rede pública de ensino.
- Respondente 7 (R7): Professora, graduada em Física (licenciatura) pela UPF (Universidade de Passo Fundo). Há 4 anos leciona Física para o ensino médio na rede pública e há 1 ano está lecionando também Ciências para os anos finais do ensino fundamental em uma escola privada. Possui 4 anos de experiência em docência.
- Respondente 8 (R8): Professora, graduada em Química (licenciatura) pela UFSC, especialista em ensino de Ciências pelo IFSC. Atualmente é mestranda na UFSC e leciona Química para o ensino médio na rede pública de ensino, mas possui experiência com a rede privada. Possui 6 anos de experiência em docência.
- Respondente 9 (R9): Professora, graduada em Matemática (licenciatura) pela UFSC. Atualmente leciona para ensino fundamental (anos finais) e ensino médio em escolas públicas. Atuou de 2001 a 2006 na educação, onde esteve afastada até 2012. No momento da entrevista, atuava como professora ACT na rede pública de ensino. Possui 7 anos de experiência em docência.
- Respondente 10 (R10): Professor, graduado em Química (licenciatura) pela UFSC. Atualmente leciona Química no ensino médio em uma escola da rede privada de Florianópolis, porém, já atuou na escola pública. Possui 7 anos de experiência em docência.
- Respondente 11 (R11): Professora, graduada em Ciências Biológicas (licenciatura) pela UPF (Universidade de Passo Fundo), possui especialização em “gestão educacional”. Já lecionou para o ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) na rede pública e atualmente leciona Ciências para as séries

iniciais e finais do ensino fundamental, também na rede pública. Possui 6 anos de experiência em docência.

- Respondente 12 (R12): Doutoranda, graduada em Física (licenciatura e bacharelado), com especialização em “ensino de Física” e mestrado em “ensino de Física”, todos pela UFSC. Trabalhou como tutora no ensino à distância e atuou como professora de ensino fundamental e médio durante 1 ano. Atualmente trabalha com divulgação científica. Possui um ano de experiência em docência.
- Respondente 13: Doutorando, graduado em Física (licenciatura). Atualmente leciona Física para o ensino médio em uma escola pública de Florianópolis, na qual é efetivo. Possui 20 anos de experiência em docência, sendo além de escola pública, também lecionou em escolas particulares da região de Florianópolis, bem como graduação e pós-graduação.

4.2.2. Análise descritiva das entrevistas

4.2.2.1. Questões retiradas do questionário de crenças e concepções sobre dificuldades de aprendizagem

Questão 1: **Para você, nas suas atividades de ensino, “as dificuldades na aprendizagem nos impedem de ter sucesso”?**

Essa pergunta, integrante do questionário de crenças e concepções sobre dificuldades de aprendizagem, corresponde à dificuldade negativa. Deste modo, buscamos investigar até que ponto os nossos respondentes consideram negativa a existência das dificuldades na aprendizagem. Como foi uma adaptação, o termo “nos”, referente ao impedimento de ter sucesso, foi interpretado de duas maneiras diferentes: alguns professores interpretaram o sucesso citado na questão como o sucesso do aluno e outros como o sucesso do professor.

[...] aqueles alunos que têm dificuldade, muitas vezes mesmo a gente tentando, tentando, eles não alcançam aquilo [...] e têm muitos alunos que independente do jeito como você tenta trabalhar com eles [...] muitas vezes por essas dificuldades eles não conseguem atingir aquilo ali, eles não conseguem alcançar aquele aprendizado (R1).

[...] principalmente quando você não tem um amparo né? Alguém pra te orientar a como trabalhar com aquele aluno e de que maneira aplicar alguma atividade, alguma coisa nesse sentido né? Acho que sim, que impede e que falta também mais orientação sobre isso (R11).

Quanto às dificuldades na aprendizagem impedirem ou não de ter sucesso, alguns professores concordaram, outros não concordaram e outros ainda ficaram indecisos.

[...] as dificuldades vão sempre aparecer e você tem que, dentro daquilo que você se propõe, tentar superar essas dificuldades com explicações, com exemplos práticos, sei lá né, você tem que buscar alternativas para superar as dificuldades, isso tem que estar presente com a gente, se não a gente não consegue ir adiante (R2).

[...] É certo que sim. As [...] atividades de Matemática são [...] procedimentos de aprendizagem. Tu tendo aprendido um procedimento de aprendizagem, um procedimento de Matemática, metódico, mais tarde quando você vier a trabalhar em uma empresa, o seu empregador passará algumas atividades pra você e se você não conseguir assimilar aquelas atividades com sucesso você não vai ficar naquele trabalho [...] (R4).

Dificuldades? [...] não é que impedem de ter o sucesso. Essas dificuldades na minha opinião elas influenciam nesse sucesso sabe? Talvez possa... ele obter esse sucesso. Vai ser um algo mais dolorido, ou algo mais... um caminho mais longo, mais difícil né, com mais obstáculos, mas ele pode ter sucesso mesmo passando por várias dificuldades, vários obstáculos (R6).

Mais ou menos. Acho que às vezes porque eu trabalho muito com aluno que tem dificuldade básica em Matemática e aí às vezes impede você de ir um pouco mais longe né, naquele momento e aí você tem que voltar toda aquela base da

Matemática [...] Aí eu acho que às vezes essas dificuldades, elas ajudam também a levar mais pra frente o conteúdo. Acho que depende da situação [...] (R7).

Eu acho que não impede de ter sucesso, a dificuldade de aprendizagem. Eu acho que requer [...] uma investigação por parte do professor, maior, e uma dedicação do aluno também [...] (R9).

Não, eu acho que não [...] tem é casos e casos [...] eu já observei casos em alunos [...] com bastante dificuldade apesar, por n problemas, por n fatores, e conseguiram chegar até o final da sua vida de formação básica e conseguiram extrapolar, conseguiram ir adiante enfim, acho que não, acho que não é impedimento não (R13).

Alguns professores relacionaram a dificuldade de alguns alunos em suas disciplinas com a Matemática básica (como R7, citado acima) e/ou a interpretação textual como uma justificativa para as dificuldades de aprendizagem na sua disciplina, impedindo o sucesso do aluno e/ou do professor e o avanço do conteúdo

[...] por mais que você tente sanar as dúvidas deles, que às vezes são mais de Matemática básica, de interpretação [...] as dificuldades deles atrapalham muito e às vezes a gente não consegue, não pode ficar perdendo tanto tempo numa determinada... fórmula Matemática que ele não sabe, tem que correr com o conteúdo porque mais da metade da sala entendeu, então não dá pra ficar com ele... eu acho que dificulta sim (R5).

Eu, por exemplo, em Química, eu percebo que às vezes eu planejo uma atividade, principalmente a parte de físico-Química, aí os alunos entendem o conceito, [...] e na hora de desenvolver às vezes eles não conseguem porque tem dificuldade de trabalhar com números [...] às vezes a dificuldade não tá na Química em si, mas tá no raciocínio lógico, na Matemática. [...] às vezes você coloca uma questãozinha ali, ou tem um textinho e às

vezes no próprio texto ele consegue chegar a uma resposta e às vezes não sai contigo assim, aqui principalmente na escola pública eu percebi bastante isso assim, os alunos não conseguem interpretar o que que tá sendo pedido pra eles [...] (R8).

Em meio às discussões geradas, também pode-se observar a posição de um professor que está afastado da sala de aula, se referindo às dificuldades de aprendizagem como sendo um problema do professor:

[...]eu acho que dificuldade de aprendizagem é um problema de professor, não um problema de aluno, porque um aluno é uma pessoa de modo geral e que todos nós sabemos e inclusive o professor que, quando ele está fora da sala de aula, lida muito bem com as coisas que nós sabemos e com as coisas que nós não sabemos, então acho que isso não é de fato um problema (R12).

Também foi possível observar que quando falamos em dificuldades na aprendizagem, alguns professores a confundem com alunos com necessidades especiais, o que pode comprovar a gama de definições sobre dificuldades de aprendizagem.

Com certeza, porque quando a gente [...] tenta de todas as maneiras motivar o aluno e você sabe que aquele aluno tá tendo dificuldade de entender o que você tá dizendo, e depois você vai percebendo [...] que ele pode ser disléxico, ter outros problemas especiais [...] ‘Ahh.. aquele é disléxico’, ‘Ahh... aquele é surdo’, ‘Ahh... aquele tem baixa visão’ né? Aquele é cadeirante já é visível, mas outras dificuldades que a gente só olhando o aluno não percebe. E eu, como esse foi o primeiro ano que eu tive experiência com vários alunos com dificuldades especiais, eu me senti incompetente (R3).

Sendo assim, podemos concordar com Gonçalves (2002), onde as perguntas correspondentes a dificuldades negativas avaliam as dificuldades de aprendizagem com origens exteriores ao aluno e como impedimentos ou obstáculos na aprendizagem. Podemos notar nas

respostas que os fatores externos ao aluno são justificados pela defasagem em outras disciplinas, como na Matemática por exemplo.

Questão 2: Qual a sua opinião sobre a seguinte afirmação: “Mesmo que o professor se esforce, ele não terá bons resultados com aqueles alunos que apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados”?

Esta pergunta, elaborada por Martini e Del Prette (2002), busca verificar as crenças e sentimentos dos professores relacionados às características emocionais do aluno. Nas nossas análises encontramos respostas variadas, com professores concordando, discordando e ficando em um meio termo, ou seja, cada caso é um caso.

Entre os professores que concordaram, que acreditam que mesmo o professor se esforçando ele não terá bons resultados com aqueles alunos que apresentam problemas ou dificuldades na escola ou que estão desmotivados, como justificativa a não aprendizagem os professores citaram o desinteresse dos alunos, a falta de um objetivo para aprender a disciplina, falta de atenção. Um respondente apontou que o modo como o professor ensina pode não ser o modo como o aluno aprende.

Eu concordo por que [...] por mais que eu já tentei várias estratégias diferentes o aluno não entrega tarefa em dia, não faz pergunta, não presta atenção, não copia o macete que a gente faz no quadro[...] (R3).

[...] é uma realidade. Mesmo que você mude toda a metodologia, tente motivá-los, quando o aluno tá totalmente desinteressado, ele realmente não aprende, não aprende mesmo. Eu tenho, por exemplo, uma turma esse ano aí [...] em que eu já fiz de tudo para motivar aqueles alunos e não tive sucesso. Eles não têm [...] a aprendizagem de Matemática uma necessidade para a vida deles no futuro [...] (R4).

[...] acho que o professor, quando ele acha que ele vai ensinar, ele pode se esforçar o quanto quiser que se o modo como ele tá ensinando não corresponde ao modo como aprende o aluno que

ele tem na frente dele [...] Ele só vai ficar ali repetindo, repetindo, repetindo e isso não vai mudar nada. [...] acho que quando a estrutura não corresponde ao modo que aprendem as crianças, o professor não pode fazer nada (R12).

Dos respondentes que não concordaram com a afirmação questionada, todos sugerem em suas respostas que se o professor se esforçar ele conseguirá bons resultados, conseguirá motivar seus alunos que apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados. Dizem, em suas falas, que, se o professor não conseguiu atingir o aluno, é porque o esforço até o momento talvez não tenha sido suficiente para alcançar seu objetivo e que se o professor se esforçar mais poderá sim obter sucesso com os alunos que apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados.

Não, eu acredito que você pode ter resultados com esses alunos também [...] eu acho que você tem que tentar de uma maneira ou de outra buscar esses alunos [...] (R2).

Não, não concordo. Por que eu acho que se ele está desmotivado tem sempre que se esforçar para aplicar alguma atividade, alguma coisa diferente. Acho que alguma coisa... acho que vai tocar ele né? [...] De alguma maneira a gente consegue alcançar o aluno, o professor se esforçando, aplicando alguma atividade diferente, uma dinâmica diferente (R11).

Discordo totalmente. Eu acho que o professor consegue elaborar atividades que permitam, possibilitem que o aluno tenha tal motivação. [...] os estudos mais atuais da motivação [...] mostram um contínuo, que a gente chama de contínuo da motivação ou contínuo da regulação que vai desde [...]a desmotivação, passa pela motivação externa e pode chegar a uma motivação interna, intrínseca, mas essa motivação externa ela tem diferentes níveis então pode ser uma motivação regulada, [...]Eu acho que eu consigo enquanto professora, eu tenho a capacidade de levar os meus alunos a níveis de motivação. Tal, claro que

a motivação mais interna, mais intrínseca, [...] não consigo influenciar, não consigo fazer com que o aluno tenha interesse intrínseco, mas eu consigo trabalhar pra ir melhorando essa qualidade motivacional do aluno [...] (R6).

Vai, vai ter um bom resultado. O que que acontece: [...] vamos pegar uma turma [...] que não tenha [...] nenhum sujeito com alguma dificuldade. Mesmo ali você tem níveis de interesse diferentes, tem gente que tem a crítica que não quer saber, quer fazer só o rito sumário de passar pela escola, enfim, concluir o ciclo básico porque sabe que o mercado de trabalho exige e precisa. Às vezes têm alunos que são assim e são alunos que [...] tem uma crítica mais profunda, uma reflexão mais profunda e que sabem que querem um pouco mais. Então você na sala de aula com 30 indivíduos como esse aí, com várias nuances, vários níveis, você vai encontrar problemas diferentes pra aprofundar. No caso onde uma sala tenha indivíduos com dificuldade de aprendizagem diagnosticada enfim, o problema todo tá muitas vezes no suporte que o professor tem pra entender essa dificuldade, entendeu? Aí é muito empírico, muito empírico mesmo, [...] se esse professor não ter o discernimento, não ter clareza do que que é essa dificuldade ele acaba reproduzindo as atividades por iguais inclusive. Se ele tem o mínimo de clareza, ele já começa a diferenciar um pouco. E se ele tem além da clareza, sensibilidade, que aí acho que isso é o diferencial, aí ele consegue acessar o universo daquele sujeito com dificuldade e ele consegue mediar, saber que ele tem um limite diferente dos outros, que muitas vezes o limite dele é aquele ali e aquele ali possibilita ele ir adiante, não tem nenhum impedimento, é isso que eu acredito (R13).

Alguns professores, mesmo não concordando com a frase, acreditam que o professor, mesmo que se esforce, não irá atingir a todos os alunos que apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados:

[...] Eu acho que o esforço sempre é válido porque se a gente se esforçar em mudar a aula, em fazer coisas diferentes, eu acho que de 10, se a gente conseguir um que tenha êxito nisso eu acho que já é válido, eu acho que não custa tentar [...] (R5).

[...] Eu acho que existem grandes resultados com o esforço do professor, da mesma forma que também vai acontecer, que tem alunos que não vão responder, mas já é esperado né? A gente faz as propostas e espera atingir todos, mas, a gente sabe que isso não é possível, né? [...] se tu atingir alguns, tu já tá consciente que isso vai acontecer e já fica satisfeito né? [...] (R9).

Um destes respondentes, apesar de não concordar com a afirmação e defender que o professor, mesmo se esforçando, consegue, muito da vontade do aluno também conta para que ele obtenha bons resultados, citando um caso onde ela conseguiu ter um bom resultado com um aluno com dificuldades enquanto outro professor, seu colega, não deixava o aluno assistir a aula porque incomodava. Deste modo, ela acaba destacando que, se o professor quiser e o aluno colaborar, o professor poderá sim obter sucesso na aprendizagem do aluno que apresenta algum problema ou mesmo, se encontra desmotivado.

Discordo, porque eu acho que quando um professor realmente se esforça, ele consegue. Claro que vai muito do aluno também né, mas eu tenho um caso ali na escola, até eu estava falando esses dias em casa, um aluno meu, ele pulou do 5º, ele veio daquela correção de fluxo, estava na 5ª série caiu de paraquedas no primeiro ano então não tinha base nenhuma. E até os colegas falaram que a única matéria que ele copiava era a minha, que eu botava ele sentado bem na frente, eu dava a calculadora na mão dele e dizia assim pra ele: 'ó, me ajuda a resolver as atividades do quadro'. Aí ele fazia [...] a única matéria que ele assistia era a minha. O professor de filosofia nem deixava mais ele assistir a aula dele porque dizia que ele incomodava, na minha aula eu dizia assim: 'Fulano, tu não vai copiar?' Ele copiava. Até teve um dia que aconteceu uma situação que [...] foi muito legal assim, que ele dizia assim: 'professora,

posso tomar água?’, mas porque ele queria fugir, queria sair da sala né. Eu dizia: ‘espera eu terminar aqui’; ‘Ah, professora.’; ‘Já tô terminando.’; ‘Professora, posso ir?’; ‘Tem duas frases, depois que tu copiar eu prometo que tu vai ser o primeiro a sair da sala’. Terminou, eu disse pra ele ‘Agora Fulano, tu pode sair’. Aí ele ficou guardando o material dele e os colegas pegaram o material ‘professora, pode sair?’; ‘Eu falei que o primeiro a sair seria o Fulano’; ‘Ô Fulano, sai’, ele ficou lá. ‘Ah professora!’ ‘Enquanto ele não sair, eu prometi que ele ia ser o primeiro a sair’ aí ele não queria sair da sala, aí ele ficou passeando pela sala, daí ele veio me deu um abraço ‘ah, obrigado professora’ e aí até que uma menina pegou ele e empurrou ele pra fora da sala pra eles poderem sair, porque eu disse que enquanto o Fulano não sair ninguém sai da sala. E ele não queria sair da sala [...] (R7).

Os professores que responderam com um meio termo entre o concorda e o discorda, também relacionam sucesso do professor com o interesse do aluno em aprender, com a falta de tempo, a lotação das salas de aula e a dificuldade em atender individualmente cada aluno, com a vida pessoal do aluno, com o momento pelo qual está passando e os motivos que o fazem permanecer na escola.

Eu acho que em parte eu concordo porque às vezes a gente vê que o aluno teria capacidade de aprender, teria condições de aprender porque às vezes se ele não se esforça, se ele não tem vontade de aprender, fica bem complicado mesmo que o professor se esforçando pra fazer as atividades. Claro que eu acho que se por um lado a gente tivesse mais tempo e vamos dizer, se tivesse menos alunos talvez a gente conseguisse dedicar mais tempo a esse aluno que tem dificuldade então a gente conseguiria fazer com que ele aprenda [...] (R1).

É, eu acho que cada caso é um caso. [...] Eu acho que a gente tem que tentar, embora eu tenho consciência de que nem sempre eu acho que a gente vai conseguir por que é mais complexo do

que a gente imagina né, envolve outros fatores [...] tem toda a questão assim da parte emocional, da criação né, daquilo que o aluno quer, se quais são os sonhos dele, porque muitos tão ali mas não querem tá ali, tão só porque ou o pai obriga, tem alguns casos aqui pro exemplo, onde eu dou aula, que o conselho tutelar obriga. Então é difícil você ganhar eles, então acho que depende da história pessoal de cada um e nem sempre a gente consegue atingir assim esses alunos (R8).

[...] O aluno [...] muitas vezes ele tá ali obrigado, tá desmotivado, então é bem difícil mesmo, essa parte como professor. Mesmo que ele se esforce, se o aluno não abrir o coração, não abrir a mente para aquilo que o professor vai dizer, o trabalho do professor vai ser bem dificultado (R10)

Como esta questão é um fundo para discutir as características motivacionais do aluno, podemos observar nas respostas que, indiferente de concordar ou não, nenhum dos professores citou que investigaria a vida do aluno, a situação atual, como se encontra, se passa por algum problema. Alguns citaram a falta de interesse, a falta de um objetivo para aprender a disciplina, falta de atenção, mas em momento algum relataram algo que pudesse investigar a vida desse aluno e usar para favorecer a sua motivação, visando então à aprendizagem. Assim, podemos observar que, mesmo notando que o aluno não está motivado ou que está apresentando problemas na escola, os professores não estão buscando saber o que está se passando na vida do aluno e como isso está interferindo na sua vida escolar e no seu processo de aprendizagem.

Questão 3: O que você pensa sobre a afirmação: “Cada um tem que aceitar suas próprias dificuldades”?

Esta questão faz parte originalmente do QCDA. Investiga as dificuldades processuais, ou seja, qual a perspectiva de cada professor sobre as dificuldades acompanharem ou existirem naturalmente no próprio processo de aprendizagem.

O termo “aceitar” proposto nesta questão foi interpretado de várias maneiras, indo de acordo com Gonçalves (2002), que constatou, na aplicação de seu questionário, que as crenças sobre dificuldades de aprendizagem podem ser descritas com ambivalência e até mesmo

contradição em uma mesma ou várias pessoas. Sendo assim, podemos observar que alguns professores disseram que não, que não se deve aceitar suas próprias dificuldades, relacionando o aceitar com acomodar, o conformar. Outros discutiram que, se você aceita que apresenta uma dificuldade, você reconhece esta dificuldade e você pode tentar superá-la. Alguns respondentes também usaram os termos acomodar e conformar relacionando com o aceitar, porém, para eles, aceitar não significa que você deva se acomodar, se conformar com tal dificuldade e não tentar superá-la. Deste modo, a impressão que nos passa é que alguns professores veem o aceitar como positivo enquanto outros como negativo. Sendo assim, a visão de acomodação e de se conformar que os professores apresentaram em relação ao termo “aceitar” ao serem comparadas podem se apresentar positiva ou negativamente.

É, eu acho que tem que aceitar, tem que entender, mas tem que tentar trabalhar em cima pra vencer essa dificuldade [...]. Então eu acho que é mais uma questão de... de reconhecer aonde você tem dificuldade pra trabalhar em cima daquilo ali e não ‘ah.. eu não consigo fazer isso, não vou mais fazer’, aí às vezes a gente vê os alunos assim: ‘não adianta, não entendo, isso não entra na minha cabeça’ e até desiste de tentar né [...] (R1)

Eu acho que as dificuldades têm que ser superadas né? [...] Aceitar é uma coisa muito cômoda né? ‘Bom, eu acho que eu nunca vou conseguir sair disso mesmo, então... eu paro por aqui, não dá’ [...] (R2).

Eu concordo, porque a partir do momento que você reconhece aquela dificuldade, você tem que se submeter a determinadas [...] mudanças de comportamento para que possa superá-los. É quando a pessoa não admite que tem dificuldade é porque ela não sabe nem o que tá acontecendo, ela não tá entendendo aquele processo como necessário para o seu crescimento [...] (R4).

Eu acho que ele pode, que ele tem que se [...] conscientizar das suas dificuldades e ele tem que aprender a gerenciar elas. [...] então acho que ele

tem que se esse aceitar se for de se conscientizar, de se dar conta que ele tem alguma dificuldade sim. Mas ele pode tomar atitudes frente a essas dificuldades né, que é isso que vai definir [...] até onde ele chega, até onde ele consegue chegar (R6).

Eu acho que não. Porque se você aceita que você tem dificuldade em Matemática, você, automaticamente tá pensando 'nunca vou conseguir aprender Matemática' [...] Se você tem dificuldade e você quer aprender você não vai aceitar essa dificuldade, você vai tentar de algum jeito correr atrás e superar essa dificuldade (R7).

[...] eu acho que tem que aceitar, mas não no sentido de se aceitar e se acomodar... tentar superar. Eu acho que o ideal seria isso: você aceitar e conhecer, se conhecer que tem dificuldade nisso então porque eu tenho dificuldade nisso eu tenho que... trabalhar mais isso [...] (R8).

Não, eu acho que essas dificuldades tem que ser trabalhadas para serem superadas (R10).

Acredito que sim, que eles têm que aceitar, mas não se conformar né? Tentar buscar alguma alternativa para superar as suas dificuldades (R11).

Dos respondentes, um dos professores discordou da afirmação relacionando a faixa etária do aluno com a consciência que ele pode ter sobre estar ou não apresentando uma dificuldade:

Eu não concordo porque tem aluno que não tem consciência, principalmente na faixa etária que eles têm... 10, 11, 12, 13 anos, eles podem não [...] ter consciência de que está apresentando aquela dificuldade e responsabilidade a gente aprende né? Educação, ter responsabilidade, disciplina, concentração, isso tudo é aprendido, não é genético, [...] você não herda isso, ou você não sabe ou sabe. Você vai aprendendo, construindo

no dia a dia todas essas competências né, habilidades que a escola pode proporcionar (R3).

Outro professor também relacionou a maturidade do indivíduo para reconhecer suas dificuldades, mas acredita que é cada um deve aceitar suas dificuldades.

Sim, acho que a gente faz sempre auto.. autocrítica né, mas é claro que uma criança, um jovem às vezes ele tem mais dificuldade para fazer essa autocrítica, o universo é mais egocêntrico. Assim ele tem mais dificuldade porque ele tem menos elementos pra [...] enxergar o limite dele [...] (R13).

De um modo geral, podemos observar que, apesar do termo “aceitar” ser interpretado de diferentes modos, com a ambivalência e contradição descritas por Gonçalves (2002), os professores que responderam a essa questão acreditam que o aluno não pode se conformar, ficar parado diante de sua dificuldade. Ele deve encarar, buscar meios para superar e vencer essas dificuldades, visto por alguns professores como obstáculos. Deste modo, concordam com Gonçalves (2002), para a qual quando a dificuldade aparece é preciso tentar mudar de estratégias, de atitudes, de pressupostos ou até mesmo de objetivos, pois considera-se as dificuldades como parte integrante do processo de aprendizagem.

Questão 4: “Para conseguir aprender é necessário fazer sacrifícios”. O que você pensa sobre essa afirmação?

Esta questão, também integrante do QCDA, visa analisar as dificuldades processuais. Ao escutarem essa pergunta e a presença do termo sacrifício, alguns professores comentaram que esta palavra, “sacrifício” um termo muito pesado, preferindo usar o termo dedicação. Outro acredita que sacrifício nem sempre deve ser relacionado com algo “pesado”.

Sacrifícios? Não sei, têm pessoas que não precisam, tem pessoas que tem mais facilidades né? [...] acho que sacrifício é uma palavra muito pesada aqui, acho eu né? Eu acho que tem coisas que a gente demora um pouquinho mais, que a gente precisa se aprofundar um pouquinho mais, que a gente precisa buscar... buscar além, isso é

sacrifício? Não sei se é considerado um sacrifício isso, eu acho que tem coisa que são mais difíceis, não são tão triviais, não vem por acaso né, [...] têm coisas que a gente precisa realmente, precisa mais de dedicação. Essa dedicação, não sei, acho que não pode ser chamada de sacrifício. Acho que não!(R2).

Sim, acho, sim...[...] Por que tudo que a gente aprende, até as tarefas mais simples, a gente começa não sabendo né? Para depois aprender, então qualquer tipo de sacrifício, a palavra sacrifício nem sempre significa coisa muito pesada. Qualquer pedra que a gente tenha que passar por cima é um sacrifício [...] (R10).

Em tese sim. Em tese sim né, mas [...] é muito complicado dizer sacrifício né, acho que viver exige sacrifício, muitos né, e a gente tem que abdicar de alguns confortos né, todas vez que você abdica de conforto você está em tese fazendo sacrifício né? [...] então a resposta objetiva é sim, tem que fazer algum sacrifício (R13).

O termo sacrifício também apareceu como sinônimo de esforço, trabalho braçal:

Com certeza, muito sacrifício! [...] eu sempre falo para os meus alunos: [...] tem aluno que precisa... é... uma vez fazer a lista e já aprendeu tudo, uma vez ler. E tem alunos que não, que tem um pouco mais de dificuldade e precisa fazer 3 vezes e precisa e vai fazer. Então, exige muito esforço e [...] o esforço tem que ser braçal mesmo, é exercício em Química principalmente. É exercício, é vários tipos, é fazer e refazer. Tem aluno que precisa e tem aluno que não, então cada um tem que ver as dificuldades que tem e tentar ultrapassar (R5).

Novamente, alguns professores com opiniões opostas se expressaram nas entrevistas: alguns respondentes acreditam que aprender ou estudar não é um sacrifício, mesmo que sacrifício para o

aluno seja passar algumas horas estudando;, enquanto outros acreditam que estudar é um sacrifício, que para aprender é necessário sacrifício:

Ah, eu acho que depende assim, você vai ter que se dedicar, você vai ter que se esforçar, você vai ter que prestar atenção, só que eu não diria que isso é um sacrifício, né? Talvez aquele que tenha dificuldade em determinado conteúdo, numa determinada matéria, ele vai ter que se dedicar mais horas pra aquilo ali, por exemplo, então a gente tem um aluno que ele consegue... como a gente fala... pegar com facilidade. ou seja, se ele estudar uma hora por dia aquilo ali ele já consegue pegar, agora tem outros que precisam de 3, 4, 5 horas de repente... então talvez pra ele, esse tempo que ele gasta, pode ser um sacrifício, mas a gente sabe que estudar não é um sacrifício então, não é sacrifício. (R1).

Sim (risos). Sim, eu acho, acho que não existe nenhum jeito de aprender de fato um conteúdo sem você passar muito tempo de hora-bumbum-cadeira, não é? HBC (hora-bumbum-cadeira). Então eu acho que para aprender principalmente de assuntos relacionados a ciência é... precisa de sacrifício (R12)

Compartilhando desta ideia, um respondente citou que, mesmo gostando de estudar, considera que para aprender é necessário fazer sacrifícios e relembrou seu tempo de estudante ao responder a pergunta sobre a afirmação “para aprender é necessário fazer sacrifícios”, fazendo também analogias ao que ele considera sacrifício e que sacrifício também é suor e esforço:

Com certeza! [...] eu gostava de estudar, mas sempre é um esforço, é disciplina, você sabe que tem que ler as atividades que o professor passa em sala, então, dizer que estudar não tem sacrifício, tem? Tem... tudo na vida tem sacrifício, [...] é esforço, é suor, que nem os poetas falam né, pra construir um poema, um livro, é suor, sacrifício e o poema não cai, não baixa santo pra te escrever o poema! É sacrifício, é persistência, é brigar com

as palavras, com as letrinhas e ter que dar uma lógica ali no poema (R3).

Nesta questão, mesmo que alguns professores prefiram usar a palavra dedicação, podemos notar que, nas crenças dos professores, para aprender é necessário fazer algo, seja sacrifício, esforço, dedicação. Foi possível observar que, para alguns professores, aprender nem sempre é fácil e, a partir do momento que você deixa de fazer algo “prazeroso” ou até mesmo renuncia de um algo momentaneamente para estudar, para aprender, superar suas dificuldades, você está fazendo algum sacrifício.

Bom, eu acho tão gostoso aprender que pra mim não tem sacrifício nenhum sabe? [...] o sistema da escola é muito desatualizado, fracassado [...] Quando eu entro na sala de aula, e eu vejo aqueles alunos sentados, aqui a gente tem 35 horas-aula, durante 35 horas na semana sentados nos seus quadrados, nos seus retângulos né, porque tem forma retangular a carteira. Quando eu vejo aqueles 25 alunos sentados durante 35 horas, eu penso: 'meu Deus, são heróis, campeões'. Hoje, eu não aguentaria. Não é que é [...] sacrifício, mas é chato, [...] é sacrilégio, eu acho que pra conseguir aprender na formatação que a gente propõe enquanto professor pros alunos, exige um pouco de sacrifício. Mas eu acho que aprender, pra mim, por exemplo, o jeito que hoje eu tenho autonomia pra estudar mais ou menos o que eu quero, pra aprender o que eu quero, eu faço o que eu gosto, eu acho que a aprendizagem ela não precisa ser sacrificante. Eu também não sei te dizer como eu faria uma escola sem sacrifício, não sei, não sei que formatação que eu poderia sugerir aqui, mas eu acho que a formatação, o que a gente propõe pros nossos alunos hoje como atividades de aprendizagem, pra eles aprenderem, de estudo, requer um pouco de sacrifício deles, porque eles tem outros interesses além da escola. [...] (R6).

Questão 5: Você acha que “se aprende menos quando dificuldades são criadas”?

Essa pergunta também procura verificar as dificuldades negativas propostas por Gonçalves (2002).

Ao analisar as respostas a essa questão, pode-se observar que um dos respondentes acredita que às vezes sim, se aprende menos quando as dificuldades são criadas e para ele, estas dificuldades são criadas pelo próprio professor, muitas vezes pela inexperiência, na explicação do conteúdo. Para explicitar sua opinião, o respondente utilizou sua própria experiência:

Ah, eu acho que às vezes sim. Que às vezes de repente o jeito que a gente explica né, conforme vai passando os anos a gente vai aprendendo novas formas de ensinar aquilo ali... então às vezes eu percebo ai, que sei lá, quando eu comecei eu explicava umas partes de Química ali né, em Ciências pra 8ª série de uma forma, e aí quanto mais eu fui estudando e ensinando aquilo, mais eu fui vendo jeitos mais fáceis de passar aquilo ali né, que o aluno compreenda mais, eu acho que a forma que às vezes a gente ensina também dificulta o aprendizado[...] (R1).

Para um dos respondentes, o papel do professor não é criar dificuldades em uma relação de ensino-aprendizagem. Defendendo seu ponto de vista, o entrevistado respondeu:

Depende do que a gente acha, que chama de dificuldade, é o que eu falei: se você entende que é uma questão de ensino-aprendizagem [...] você entende que o papel do professor não é criar dificuldades, mas é participar, facilitar, o seu processo de ser humano, não é nem de criança, de aluno, de buscar um entendimento das coisas do mundo e nesse entendimento a ciência tem um papel super importante. Então, o que é criar dificuldade? Eu acho que isso não devia nem existir. Mas claro, se a gente entende o ensino formal como aquela coisa livresca, de um problema mais complexo, que eu acho, eu não acho nada sobre assunto, eu acho uma grande perda de tempo isso tudo. Outro dia eu li uma

tirinha onde o Calvin que é só nos livros de Ciências que alguém pode comprar 60 maçãs e ninguém pensa que tem um problema nisso, né? Então, criar dificuldade é o quê? É atrapalhar a aquisição de conhecimento? É aumentar terrivelmente o número de parâmetros de um problema para que a criança não saiba, para que lado se virar? Eu acho que isso sai da rota, tira as crianças da rota delas, não ajuda em nada (R12).

Eu entendo essa pergunta, quer dizer, se eu crio, se eu construo barreiras né, as pessoas tendem a se desinteressar né? [...] a gente pensa só nas de ordem psicológicas, nas doenças, enfim, nas patologias, vamos dizer assim, mas as sociais são muito grandes. O menino, a menina que sai de casa com fome, isso é uma barreira. Tá ali pensando e a barriga tá roncando. O menino e a menina, ele sofre violência em casa, de natureza Física ou sexual né, ele vai pra uma aula de Biologia a professora vai falar do aparelho reprodutivo, ele vai lembrar da cena.. então são barreiras né, isso dificulta a aprendizagem? Claro que dificulta, dificulta bastante, acho que inclusive isso é mais presente na escola do que o outro, que é patológico. [...] numa classe social menos favorecida, pobre, classe média pobre, classe trabalhadora, [...] quantos meninos tu já pegou na escola chegando molhados, de sandália no inverno de sandália de dedo né, sujinhos né, fedendo às vezes porque não tinha água em casa, enfim. o material escolar escasso, isso são barreiras, isso vai colocando esse indivíduo numa situação onde o que é menos importante pra ele é o conhecimento, é o menos importante. Ele vai pela merenda, ele vai pela proteção, ele vai porque o professor quando passa na carteira passa a mão na cabeça dele e dá um carinho que ele não tem em casa, então, menos pelo conhecimento. Às vezes ele não sabe nem o que está se estudando na aula né, então acredito que sim (R13).

As opiniões que foram mostradas acima foram dos respondentes que acreditam, mesmo que parcialmente, que se aprende menos quando as dificuldades são criadas. Os outros respondentes discordaram da afirmação, o que os faz concordarem que, ao se criarem dificuldades, se aprende mais.

Durante as entrevistas, pode-se notar que a expressão “dificuldades são criadas” foi interpretada também como questionamentos, desafios, questão problema, pressionar o aluno, momento de crescimento para o aluno poder aprender com o erro:

Pelo contrário, acho que a gente aprende mais quando são criadas mais dificuldade para você, dificuldade numa questão de questionamento, pelo lançar a pergunta pro aluno refletir, ter um senso crítico e estar analisando não a simples decoreba como a gente às vezes [...] acaba fazendo, mas tem que estar sempre atento pra produzir a reflexão do aluno, pra ele ser reflexivo, se não vira um papagaio de pirata, [...] só repetindo o que o professor diz e [...] chega na prova e ele quer reproduzir a mesma coisa que você falou em sala, e não é! É usar a criatividade dele e as palavras dele pra ver se ele entendeu ou não aquele conteúdo, reflexão. Tem que ser reflexivo (R3).

Não, eu acho é... tem como desafio. Eu acho que a gente tem que aprender o básico e depois ver até onde a capacidade da gente consegue acompanhar. Eu acho que não (R5).

Não, [...] pra um certo grupo de alunos, eles precisam dessa dificuldade pra fazer pra incentivar eles assim, pra [...] aumentar o nível de exigência que a gente faz deles entende? Se dificuldade for nesse sentido assim, de desafio, os desafios são muito importantes entende? (R6).

É, eu acho que esse ponto aí depende de bastante da tua clientela. Por exemplo, pra minha, quando eu estava na escola estadual eu me sentia muito mais a vontade de pressionar o aluno, enquanto que quando eu estava no ensino privado, a pressão

da própria direção e tal é pra que a gente facilite (R10).

Gonçalves (2002), ao aplicar o QCDA, considerou o papel do erro e da resolução de problemas em uma perspectiva construtivista, onde esperava que os alunos que valorizavam de forma mais negativa o papel das dificuldades de aprendizagem, seriam os que apresentavam crenças mais positivistas sobre o conhecimento e mais ingênuas sobre o processo de aprendizagem. Por outro lado, procurou encontrar alunos que acreditam na possibilidade ou necessidade de aproveitar os erros e as dificuldades que surgem naturalmente em todo processo de aprendizagem, considerando estes alunos com maior maturidade epistemológica.

Em nosso estudo, podemos encontrar um respondente que, indo de acordo com o que Gonçalves (2002) propõe, considera o erro como uma oportunidade de crescimento, uma oportunidade de buscar aprender com o que errou:

Discordo disso, eu acho que se aprende mais. Eu acho que as dificuldades é exatamente o **momento de crescimento**. Você encontra a dificuldade, você encontrou aquilo que você não sabe, então você tem que se esforçar para superar aquele obstáculo. Acho que é o ponto principal [...] para a aprendizagem. Eu afirmo que em todos os meus momentos eu falo pros meus alunos que a melhor maneira de aprender é reconhecer o **erro**. [...] você admite que você errou e você busca compreender o que você errou, você realmente aprende, e não erra mais (R4).

Apesar dessa pergunta não ser classificada como dificuldades processuais, Gonçalves (2002) acredita que, é nas dificuldades processuais que o papel do erro é reconhecido, juntamente com as dificuldades na construção dos saberes que se busca.

Nas respostas a essa questão podemos novamente observar a ambivalência e as contradições das crenças sobre dificuldades de aprendizagem: “dificuldades são criadas” foi interpretada de diferentes formas: desde a forma como o professor explica a matéria, ou como um questionamento, um desafio, até a um momento de crescimento.

Pode-se notar novamente que, por ser uma pergunta que investiga as dificuldades negativas, as dificuldades podem ser vistas como

exteriores ao aluno e também como impedimentos ou obstáculos no processo de aprendizagem (GONÇALVES, 2002).

Questão 6: Nas atividades de ensino, “se um aluno não aprendeu a explicação da matéria é porque o professor não soube explicar da melhor forma”? Por quê?

Essa questão faz parte do QCDA e busca identificar nas crenças a falta de ajuda do professor. Dentre as respostas obtidas, três utilizaram como exemplos a sala de aula e o fato da maioria dos alunos terem compreendido determinado assunto. Porém, em uma delas, o respondente acredita que é possível, é uma possibilidade o professor não saber explicar da melhor forma, enquanto o outro respondente acredita que não, prova disso é o resultado positivo dentro da sala de aula:

Pode ter acontecido isso, só que também pode acontecer de o aluno realmente não conseguir aprender aquilo ali. Por exemplo, [...] se a grande maioria da turma, ninguém entendeu nada do que eu falei é porque eu tenho que rever a forma que eu expliquei. Agora se aqueles alunos, às vezes, que tem dificuldade ou que não estavam prestando atenção, ou que você vê depois nos exercícios que não se esforçaram, se esses não conseguiram compreender e os outros compreenderam, então eu vou pensar: ‘bom, se aqueles alunos que estavam fazendo, que estavam participando, que estavam entendendo, que perguntaram e se dedicam [...] não tem uma dificuldade naquele assunto, se eles compreenderam é porque eu consegui passar de uma forma que foi possível as pessoas entenderem. Aí, por outras razões que aqueles outros alunos não compreenderam. Acho que se, ninguém entender nada, aí ‘opa, que que eu tô explicando aqui né?’, daí eu tenho que rever [...] de que forma que eu tô trabalhando o conteúdo (R1).

[...] não, porque se fosse assim você não teria resultado positivo em uma sala de aula. Claro que cada indivíduo é um ser, tem as suas imagens, ideias, [...] mas eu acho que o professor que procura diversificar a maneira de dar aula, por exemplo, eu no caso de Ciências, com texto, com

palavrinha cruzada, com vídeo, visitas ao laboratório, pesquisa na internet, po! não é possível que esse aluno não tenha aptidão dentro dessas mídias que você usou pra assimilar, absorver o conteúdo e transformar em conhecimento né? Acho que se o professor dá um leque de opção, eu acho que não é culpa do professor. Não acho mesmo, acho que é mais esforço mesmo (R3).

Não, a explicação do professor influencia, claro que influencia. [...] acho que grande parte dos professores que eu conheço, até os que eu tive aula, sempre tinham um plano B, enfim, e eu acho que vem dos professores. Quando eu era estudante ainda [...] eu sacava isso, que o plano B geralmente funcionava então, uma outra forma de explicar e tudo mais. Mas, se os alunos não entendem, às vezes, supondo que eles estejam atentos e prestando atenção, [...] o aluno pode não... não ter entendido, compreendido, aprendido por causa do explicação do professor. Não porque foi ruim, mas porque eu, eu tento sempre trazer pra eles assim é, algo físico né, objeto: se eu vou falar de um bloquinho de madeira, eu trago o bloquinho de madeira. É diferente eu falar bloquinho de madeira e tá com um bloquinho de madeira na minha mão, entende? [...] a forma de exposição do professor, de explicação influencia sim, na aprendizagem (R6)

Um dos respondentes acredita que não existe nem boa nem má explicação, o que existe é explicação e que se o professor está explicando, ele está tirando do aluno a oportunidade da descoberta:

Não. [...] eu acho que é uma questão de ensino-aprendizagem, tipo o professor, tudo o que ele explica, ele perdeu a oportunidade de ajudar as crianças a descobrirem, e que as coisas que ele explica vão entrar por uma orelha e sair pela outra como todos os conteúdos que alguém um dia nos explicou e que a gente achou interessante mas que não serviu para grandes coisas. Então, acho que o professor devia se preocupar menos em explicar.

Não existe explicação ruim e boa explicação, acho que existe explicação [...] (R12).

Dois respondentes citaram a linguagem com a qual o conteúdo é passado para os alunos. Um deles ainda complementa se referindo ao currículo.

Eu acho que a linguagem que o professor utilizou, muitas vezes ela é diferente da linguagem que aluno vivencia, então, eu enquanto professor, eu tive muitas vezes que baixar o meu nível, chegar no nível de linguagem do aluno... trocar completamente o que eu estava fazendo, não usando termos muito técnicos. Termos técnicos assustam e provocam dificuldades na memorização (R4).

Olha, que pergunta difícil. Pode ser que esteja relacionado sim com a forma pela qual o professor explicou. Eu acredito que[...] não todas, mas de um modo geral pode ser que sim. Até porque o nosso currículo, por exemplo, falando de Química, a gente tem um currículo engessado já há anos, um currículo parecido com o currículo da universidade, algumas coisas que tão ali realmente é complicado até para a gente saber passar para eles que a gente tem uma visão e eles não tem talvez o mesmo grau de abstração então, na medida do possível tudo que o professor puder fazer para aproximar do cotidiano do aluno, pra tentar criar esses links pra ele, eu acho que isso favorece. Se não tem isso, fica só aquela parte do conteúdo. Eu acho que boa parte dos alunos não tem sucesso assim, por conta disso, desse ensino mais focado só no conteúdo, sem contextualizar, sem tentar fazer um gancho com o dia a dia deles (R8).

Alguns professores também acreditam, mesmo o professor sabendo explicar de várias formas, se o aluno não for atrás, não falar que ficou com dúvida, não pedir pra que o professor explique de outro modo, o professor não vai saber que determinada explicação não foi compreendida.

Às vezes sim. Eu acho que [...] a gente tem que se ‘virar nos trinta’ mesmo e explicar de várias formas, mas eu acho que a pior dificuldade que a gente tem na sala de aula não é o fato do professor não querer explicar de várias formas, é o aluno não demonstrar que não entendeu. Então ele não entende e fica quieto, ele vai te falar que não entendeu só no fim do ano quando tá de recuperação. Então acho que os professores [...] não tem muita dificuldade, por exemplo, comigo por exemplo, não tenho dificuldade de tirar várias formas de explicação, de me esforçar de trazer vídeo e tal, mas essa dificuldade existe, de tu perguntar: ‘todo mundo entendeu?’ ‘Sim’, [...] e isso é pra eles não precisarem pensar, é preguiça de tentar pensar(R5).

Às vezes, porque a gente sabe que tu não pode ter só uma explicação pra um conteúdo, então às vezes você explica de um jeito e o aluno entende. Eu acho que a aprendizagem depende muito do aluno, do aluno correr atrás, mas depende também muito da ensinagem. O aluno não entendeu de um jeito, ‘para aí, deixa eu pensar’, às vezes eu paro, ‘deixa eu pensar um outro jeito de te explicar’ e aí você vai tentar de um jeito, o modo certo e aí você vai sei lá, fazer uma analogia, uma comparação, alguma coisa que de repente ele consegue dar aquele estalo entende? [...] Eu acho que vai muito, que existe muito sim, professor que ensina errado, que não tem um jeito de aprender que facilite o aluno entender (R7).

Então[...] acho que também isso é muito rígido, forma de contar, mas existe sim um problema de comunicação. É assim, a gente bota lá um sei lá, um diagrama no quadro, e aí [...] você tem 30 ou mais indivíduos que se comunicam de forma diferente: uns são visuais, outros não são visuais, enfim, ou são verbais. E aí você monta um diagrama no quadro, às vezes é explícito pra um determinado indivíduo e pra outro não é, então você, tá tudo bem, aí você pode até argumentar ‘tá mas aquele indivíduo não é’ o que seria uma entre

aspas competência dele saber ler um diagrama, se a gente fosse acreditar nisso. Talvez, talvez seja, talvez fosse né? Mas você tem uma outra forma de comunicar, você não pode falar limpo, daí a importância dos instrumentos de avaliação que eles te dão um feedback com relação a comunicação que você tá tendo com o seu aluno, você tem um objeto, tem você com a sua prática, didática e tem um aluno, com seu entendimento. Eu acho que é esse triângulo né, ele pode ser melhor mediado, essa aproximação do objeto, aluno com objeto do conhecimento, se você tiver uma prática comunicativa diversa né? Estabelecer outros vieses de comunicação. Então assim, eu acho que uma das questões que nós enfrentamos na educação hoje é a comunicação. Existem barreiras enormes de comunicação (R13).

A resposta de R11 expressa também o que R9 fala sobre a questão:

[...] existe. Eu acho que pode ter os dois casos: que talvez tem muito professores que [...] não tem o domínio pra passar. Mas também que pode acontecer também que o professor explicou e o aluno realmente tem dificuldade, não conseguiu entender ou também ele não tá com vontade de aprender como a gente sabe que tem casos né? Tá distraído com alguma coisa ou é um aluno que já vem com um histórico de problemas, tem n situações né? (R11)

Apesar dos professores que foram entrevistados concordarem que existem várias formas de explicar uma matéria, a maioria deles tentou se isentar do processo e colocar a responsabilidade da aprendizagem somente no aluno, seja dizendo que este não presta atenção, não está com vontade ou até mesmo que apresenta dificuldade. Essas respostas estão de acordo com Martini e Del Prette (2002), em que a falta de ajuda do professor pode influenciar negativamente a aprendizagem de um aluno, podendo o professor contribuir para o fracasso escolar de seu aluno.

As questões 7 e 8 são relacionadas à escola, aprendizagem, alunos e família. Antes de perguntar, foi explicado aos entrevistados sobre o que as duas perguntas seguintes seriam relacionadas.

Questão 7: O que você pensa em relação à afirmação: “quando o aluno não consegue aprender é porque os pais não colaboram com o estudo dos filhos em casa”

Esta questão, retirada do QAC-P, visa investigar a crença dos professores relacionada às características familiares do aluno em situações de fracasso escolar.

Questionados, a maioria dos respondentes acreditam que essa é uma pergunta muito relativa. Podemos encontrar pais presentes, que ajudam, mas o filho não aprende e também podemos encontrar pais ausentes e que o filho por si só busca aprender, não tendo colaboração por parte dos pais na sua aprendizagem. Porém, alguns abordaram que, mesmo o aluno não aprendendo com a ajuda dos pais, é notável na escola quando a família pelo menos tenta participar do processo ou acompanha a vida escolar do aluno.

Não, eu acho que não. É claro que a família é importante na vida dos alunos. Se a família tá por trás do aluno, a família tá atenta do que acontece. Agora, responsabilizar os pais não dá pra responsabilizar também. Tem pais aí que não acompanham os filhos e os filhos são ótimos. Como é que a gente vai falar sobre isso também? (R2).

Eu acho que não. É difícil porque não é garantia né? A educação que um pai ou uma mãe passa para uma pessoa não é garantia de nada. É um norte que a tua família te passa. Mas rapidinho, a partir dos 12 anos, ou às vezes até menos tu já começa a decidir [...] o teu caminho, por onde tu quer seguir e mesmo às vezes os pais em casa pegando, apertando o parafuso, às vezes o adolescente, jovem, estudante, não quer aquilo para ele, não quer participar daquilo e aí fica difícil. Mas de maneira geral, a gente percebe o quanto é positivo quando a família tá junto, quando pega ali, ensina o adolescente no caso, ou a criança, a estudar junto com a criança, apertar o parafuso em casa, às vezes funciona, com certeza (R10).

O papel dos pais na valorização dos estudos também pode ter influência na aprendizagem e no comportamento escolar do aluno:

Tem e não tem. [...] eu já tive alunos super dedicados, que faziam todas as atividades, que iam bem nas atividades, conseguiam compreender, conseguiam aprender e os pais você via que não era muito... nem aí. Mas a grande maioria que a gente percebe é quando tem aquele respaldo em casa, que o aluno chega e ‘ah, o que que você aprendeu?’, que o pai dá uma olhada, que o pai acompanha ‘ah, aqui o que você tem que fazer?’, ‘Ah, não entendeu isso? Vamos que vou te ajudar’, ele consegue ir melhor. E aqueles alunos que às vezes os pais não tão nem aí eles também não vão estar nem aí. É a mesma coisa lá: ‘se meus pais não valorizam o estudo, porque que eu vou valorizar?’ Então acho que embora tenha alguns casos que mesmo os pais não estando muito nem aí, os filhos se focam naquilo ali e conseguem ir. Eu acho que a grande maioria depende sim. A gente consegue perceber né? ‘Ah, esse aluno ele faz tudo, ele tá sempre interessado’ e aí você conhece os pais ‘ah, realmente sim’, que a gente vê que vem de casa né?(R1)

Um respondente acredita que sim, mas que a responsabilidade dos pais não é com a escola e sim com a aprendizagem da criança. E que os pais devem ser exemplos a serem seguidos pelos filhos.

Eu acho que tem uma relação fortíssima. Acho que a gente passa a vida tentando fazer com que os filhos façam o que a gente diz, se irritando com eles se não acontece. E a gente não percebe o que é muito mais sutil, mas é evidente desde o começo: que eles nunca fazem o que a gente diz. Eles sempre fazem o que a gente faz. Então uma criança que cresce vendo os pais consultar os livros, se fazer perguntas, perguntar pra quem sabe, se interessar pela resposta, construir respostas e não dar respostas, que incentiva eles, porque parece um, parece piegas né? Todo mundo tem que responder as respostas das crianças, senão depois elas não fazem mais perguntas, é ótimo falar assim quando a gente não tem filho, mas

quando são oito e meia da noite, você passou o dia trabalhando e a criança já né? E meu filho começa a fazer pergunta as seis da manhã, ele para quando ele me da boa noite. É uma, é duas, é três, é quatro, é cinco, é dez, é cem, é mil, é um milhão de perguntas, perguntas mais complexas que você possa imaginar no mundo do tipo 'como é que faz o peixe pra respirar?' Eu vou saber? 'Como é que faz o peixe pra sorrir?' 'Porque o peixe não chora?' Sei lá, são perguntas, eles não tem respeito algum pela separação disciplinar, e a gente não sabe mais pensar desse jeito frouxo, né? Eu faço de buscar, responder, e quando eu não sei responder, de botar ele em alguma via de ação ou de reflexão pra ele me tirar do caminho um pouco, mas eu acho que tudo que as crianças aprendem ou não aprendem no mundo, na escola, dentro, fora da escola, com relação a si mesmas, com relação a lidar com as dificuldades amorosas que elas as vezes tem, ou de amizade. Tudo isso está ligado com o que acontece dentro de casa, é a célula, é o seio, é onde tudo nasce e para onde tudo volta. Mas eu acho que a responsabilidade dos pais não é com o ensino da escola, é com a aprendizagem das crianças, e que eles podem colaborar tendo uma atitude que corresponde ao que a gente gostaria que a criança tivesse, não uma atitude para com a criança, mas uma atitude e ponto. Tenho, conheço, dois casais, de quem eu fujo desesperadamente porque eles me cercam me perguntando como que eu faço para meu filho gostar de ler. Mas assiste novela. Acabou! Não tem, não vai gostar, nunca vai gostar. Teu filho nunca vai gostar de ler. Nunca, porque você não lê. Porque você não lê! Porque ele vai achar que é bom fazer uma coisa que você não faz? Se fosse bom minha mãe fazia, meu pai fazia, ninguém faz. Por que, para que eu vou querer fazer? Pode ser que ele dê uma baita sorte, como eu dei na vida de encontrar um tutor, um mentor, alguém em quem se inspirar, alguém que te sirva de exemplo quando as figuras que você tem em casa são frágeis o suficiente, para permitir que você tenha esse tipo de abertura que estão fora do teu círculo

familiar, você consegue dar esse lugar para alguém, e se você tiver sorte de que essa pessoa goste de ler, então você tem, pode aprender isso fora da escola. Eu acho que o papel dos pais é crucial em todas as coisas que as crianças aprendem ou não (R12).

Dois respondentes citaram que a família está se ausentando da escola. Uma, por motivos de trabalho, e outra, por acreditar que, no ensino médio, os pais pensam que seus filhos não precisam mais de acompanhamento.

A família tem esse papel e eu acho que ele é importantíssimo, porque não é só o pai tentar ensinar o filho [...] têm pais que ensinam, mas esse acompanhamento se faz bem necessário pra que? Pra ter esse vínculo da escola com a casa e a gente consegue perceber, é nítido que os alunos que têm acompanhamento em casa, seja ajudar a fazer uma tarefa, ou mesmo orientar ou sentar do lado ou enxergar o que o filho tá fazendo, ele tem mais comprometimento. Cada vez mais eu vejo isso. E em contrapartida, como as famílias estão saindo, os pais, pra trabalhar todo mundo e as crianças ficam sozinhas a gente vê essa falta de compromisso com a escola porque não tem ninguém que esteja ali apoiando. Então pra mim é uma das coisas mais importantes que tem, o apoio da família. (R9).

Muito, muito. Principalmente eu vejo: ensino médio parece que os pais largam de mão os alunos. A gente vê lá, os pequenos que eu acompanho, tudo bem que é uma escola particular, mas, têm pais que ficam em cima, que participam, que vão na escola, que você manda um bilhete o pai assina, responde agradecendo. Agora, têm pais que parece que não tão nem aí. Esses pais que parecem que não tão nem aí ou que passam muito a mão na cabeça 'ai, coitadinho do meu filho, porque eu não tenho tempo, é por isso', esses filhos são piores na escola. São os que mais dão trabalho, são os que mais incomodam, porque aqueles que os pais tão presentes normalmente

eles são bons alunos. [...] Eu acho que a postura dos pais influencia muito o aluno em sala de aula e o que a gente vê hoje é muito pai que não tem postura com o filho assim de incentivar os estudos, como disse, quando chega no ensino médio parece que os pais largam de mão e não é assim (R7).

Dois dos professores acreditam também que, somente com a presença do pai e o interesse demonstrado pelo estudo do filho, ele já estará colaborando para sua aprendizagem:

Eu acho que sim. Quando um pai, a família não se preocupa com os filhos, deixa a educação dele solta, não significa que os pais tenham que ensinar, mas ficar monitorando, estar registrando o que está acontecendo na escola, se ele tá feliz na escola, se ele tá acompanhando, se ele tá gerando alguma dificuldade porque na minha opinião os pais sempre têm que estar atentos às dificuldades dos filhos e entender como a dificuldade é uma coisa boa, porque no momento em que ele encontrar dificuldade, é porque tá participando do processo. Se ele chegar em casa sem apresentar dificuldades, algumas, é porque está distante do processo (R4).

Depende, depende da personalidade do aluno. Têm alunos que são muito independentes também na escola. Trabalham e vêm pra escola e vão pra casa e dão conta. E têm alunos que se não chegar em casa e puxar e ‘fez isso, fez aquilo, tem trabalho?’ não consegue. Não é que não consegue, é que é da personalidade dele ser dependente. [...] Então eu acho que influencia bastante. Acho que cada pai tem que conhecer seu filho e tem que ver até onde ele tá indo, se ele tá bem na escola, se ele tá aprendendo, vir conversar com os professores. Eu acho que se tem aluno que não precisa, então os pais têm que conhecer muito bem os seus filhos e a maioria não conhecem porque, chegam nas reuniões, entrega de boletins, a gente fala as coisas e eles dizem ‘meu Deus, esse filho não é o

que eu tenho em casa'. Então acho que é bem importante (R5).

Olha eu acho que os pais poderiam colaborar de diferentes formas né? A gente até tava discutindo isso outro dia, com os colegas que o suporte da família, a gente fala muito em o suporte do professor né, suporte autônomo que eu uso lá nos meus projetos, o suporte autônomo do professor pro aluno, então o professor tem que incentivar [...] o aluno a estudar. [...] Eu acho que os pais também têm que oferecer um suporte aos filhos. É complicado porque muitos pais dos nossos alunos não são alfabetizados, não são é... só alfabetizados assim, 1ª a 4ª série, muitos não têm ensino médio e na Química, na Física, isso faz toda a diferença né? Porque se o pai não tem ensino médio ele nunca viu Física então, mais eu acho que a cobrança pelo estudo, a cobrança acho que tem que vir dos pais entende? Eu acho que sim, que os pais, o suporte oferecido pelos pais pode colaborar com o ensino dos filhos (R6).

Tem. Não no sentido de colaborar com a aprendizagem em casa, mas no sentido de construção de um ambiente favorável e isso tem. [...] Acontece que muitos pais e muitas mães, talvez isso vá mudar agora com o grau relativo grau, relativo né, aumento do grau da escolarização da sociedade brasileira, principalmente aqui no sul vá mudar agora pela conta disso mas antigamente, a maioria, os meus pais eram analfabetos funcionais e aí? Como é que vai estabelecer uma relação com a escola? A escola pra ele é o lugar onde ele pode deixar o filho por um determinado período e vai ter lanche, vai ter isso, vai ter aquilo, vai ter alguém cuidando dele e no final, se ele conseguir fazer o mínimo do mínimo ele tem um diploma e aí eu consigo uma colocação melhor no mercado de trabalho pra ele, inclusive não se sonhava com a possibilidade de cotas para universidade, além disso, por incrível que pareça, isso aqui, mesmo aqui, isso aqui, ainda é um lugar muito distante pra ele né?

Mesmo a escola técnica é muito distante pra maioria dos alunos. Os pais e as mães têm planos muito bem traçados assim: trabalhador braçal, trabalhar logo né? Contribuir pra casa ou não contribuir mas ter sua grana e poder fazer suas coisas, isso é muito, muito presente assim e se o pai tem essa postura perante o filho, é óbvio que às vezes o que ele quer é que o filho passe logo, faça o mínimo, pra se ver livre logo. Seria maravilhoso se os pais pudessem ter o mínimo de tranquilidade, de paciência, acompanhamento. Às vezes se a própria escola oferecesse uma escola de formação de pais, que pudesse pegar os pais determinado momento, com bastante calma, com paciência, mostrar qual é o papel da escola, enfim, nós não temos isso, nem em escola particular. São tudo depositário de criança né? (R13)

Deste modo, podemos encontrar opiniões diversas. Para alguns, pode-se considerar a presença da família um fator determinante na aprendizagem; enquanto, para outros, a responsabilidade não pode ser só da família no processo de aprendizagem do aluno.

Para Gonçalves (2002), o papel e a influência dos pais sobre seus filhos com dificuldades ou insucesso escolar deve ser alvo de intervenção e apoio. Sendo assim, podemos notar o quanto é importante analisar as características familiares dos alunos em situações de fracasso escolar, como proposto por Martini e Del Prette (2002), e, ao menos, tentar compreender o que está ocorrendo no âmbito familiar que pode estar afetando a aprendizagem do aluno.

Questão 8: Ainda em relação à família: “todo professor pode conseguir com que seu aluno esteja motivado e aprenda na escola mesmo que a família não coopere para isso?”

Esta pergunta também faz parte, originalmente do QAC-P, visando analisar as crenças dos professores e o quanto a “ajuda do professor” pode influenciar no sucesso e no fracasso escolar do aluno.

Para alguns professores, conseguir com que um aluno esteja motivado e aprenda, mesmo sem a cooperação da família, é possível, porém é mais difícil, é um desafio para o professor (R4, R9):

Também é possível. Enquanto professor eu acho que é um desafio para o professor conquistar o seu

aluno. Fazer com que ele compreenda que o que ele tá trabalhando vai fazer parte do futuro da vida dele, seja no concurso para conseguir um emprego, seja para melhorar de vida, seja para ele se tornar um cidadão crítico melhor, mais resolvido, com menos dúvidas possíveis. (R4).

Pode conseguir. O professor pode conseguir, embora seja mais difícil quando a família não coopera, aí eu vejo assim: conseguir que seu aluno esteja motivado eu sempre vou pensar nos alunos que não tem muita motivação né? Que aqueles que já estão ali participando, um dia ou outro ele não estar muito participativo é normal. A gente já tá acostumado com essa rotina, mas aquele aluno que não tem muita motivação, o professor sempre pode tentar puxar o aluno, mesmo que não tenha acompanhamento da família, a contribuição da família. Mas é mais difícil? É! Mas o professor pode conseguir sim! Dependendo... metodologia, uma atividade que ele proponha, uma forma às vezes de que toque o aluno ou tentar perceber, eu sempre faço até isso, tento entender qual é, o que que circunda o meu aluno, como é que é a vida dele, porque daí tu consegue atingir um pouco mais fácil, ‘espera aí, porque que tem essa dificuldade? Será que a gente consegue mudar um pouquinho?’ Sempre que tu sabe um pouquinho da história do aluno, de casa, como funciona as coisas na vida dele, sempre consegue ter elementos pra poder identificar onde é que tu vai poder usar naquele aluno, então acho importante, o professor pode conseguir sim (R9).

Dois respondentes apontaram que é possível, mas citam a falta de recursos na escola como um dificultador para que esse aluno, desmotivado, aprenda (R11 e R13):

Eu acho que pode, sim. Só que hoje principalmente como tá a escola, como a gente tendo os recursos que são disponibilizados, o professor não consegue. Na maioria dos casos né? Não tem recursos suficientes, você não tem muitas vezes alguma pessoa que te apoie pra isso, não

tem estrutura Física, então por mais que o professor tenha boa vontade e queira, às vezes não, não dá certo (R11).

Acho, acho, acho. [...] o grande problema nosso, ainda como professor, ainda é estrutura escolar. A gente não tem estrutura, nós não temos o mínimo do mínimo. A gente não tem uma hora dignamente remunerada em atividade pra planejar uma atividade diferenciável para a minha turma, né? (R13)

Uma professora respondeu que não sabe motivar o aluno, talvez saiba quando tiver mais experiência, mas que, no momento, sem a ajuda da família, ela não consegue motivar o aluno (R1)

Ah, [...] bom seria se tu tivesse esse poder né? Eu, talvez, quem sabe, como faz só 4 anos, ainda não consigo fazer isso assim, de motivar todo mundo. A gente tenta, vai atrás se o aluno tá meio desmotivado e tenta: ‘não, *vamo* lá, vamos estudar’, ‘*vamo* né, fazer...’, ‘não, você consegue! Vamos lá, é só você querer e tal’, tentar mostrar pro aluno, incentivar: ‘não, que você consegue, é só você querer, só você se esforçar, não pensa que se não consegui resolver agora aí não pensa que não sabe nada, não vou saber fazer nada, é só você se dedicar um pouquinho mais’. Mas é complicado assim né, às vezes mesmo que a gente tente, tente, aí é aquela coisa: chega em casa, ninguém dá bola pra nada, e aí ele fica meio assim né? Por um lado a gente incentiva e a família não né, fica meio nesse ‘pra onde é que eu vou?’ A gente pode ajudar, mas só a gente, sem a família, não! A gente não dá conta (R1).

Nesta pergunta, novamente veio à tona a valorização do estudo por parte dos pais. Um respondente acredita que se a família não ajuda, o professor terá mais dificuldade em motivar o aluno (R7)

Pode conseguir, pode. Às vezes, por que é assim, nosso trabalho em sala de aula é uma coisa, claro que a família tem que fazer a parte dela em casa,

mas na sala de aula, a responsabilidade é nossa de tentar. Vai muito também dos pais valorizarem os estudos né? Porque têm pais também que chegam em casa e ficam falando ‘ah, porque o professor’, falando mal da escola, falando mal do professor e o aluno chega na escola já com um pensamento de escola e professor que não ajuda, mas eu acho que o professor pode. Eu acho que é mais difícil do que aquele aluno que a família apoia, que a família ajuda, acho que esse aluno é mais difícil é, mas pode (R7).

Um dos respondentes acredita que, com as “distrações” do mundo moderno (celular, internet), mesmo com a ajuda da família, o professor não consegue motivar o aluno (R5), enquanto que R6 diz ser possível:

Eu acho que não. Acho que não por que o que eu vivenciei até hoje é de tu não medir esforços para que eles aprendam, disponibilizar horário para ele tirar dúvida, ter o laboratório, ter o laboratorista que fique ali, que tire dúvidas, tem o PIBID também, os alunos que vem pra ajudar e não são procurados. Então, assim, se disponibiliza tudo, tu pega pela mão, faz aulas diferentes e tal e às vezes ele não quer. Então, o adolescente hoje em dia ele tá muito difícil, porque a distração deles com celular, com internet é muito grande e você não consegue tirar ele daquele mundo. Você pode pôr até tecnologias e tal, compatíveis com a que ele tem, mas se ele não quiser aprender, ele não vai aprender, entende? Se ele não quiser desfocar da tecnologia dele, da internet e tal, ele não vai. Então eu acho bem difícil, a gente pode até tentar mas se ele não tá afim, não há família, não há professor que tire [...] que desfoque o que ele tá interessado. Eu acho que é bem difícil hoje em dia isso (R5).

Pode, acho que pode! É difícil porque assim ó, eu estudei pra isso entende? Enquanto professora é minha função. Eu não tive disciplinas só de Física e tudo mais entende? Eu tive disciplinas que me ensinaram a como, desde como usar um slide entendeu? Não *tava* lá no programa da disciplina,

mas o meu professor teve bom senso de ensinar, de falar como usar, como realizar um experimento de adequada na sala de aula, como utilizar o quadro né, estratégias de motivação, diferentes estratégias didáticas, a gente aprendeu tudo isso na nossa graduação. Eu estudei pra isso, eu acho que eu tenho capacidade de motivar os alunos. Mesmo tendo que competir com os smartphones, tendo que competir com Twitter, com Facebook, com tudo entende? Mesmo tendo que competir com isso, eu consigo, eu acho que eu tenho essa capacidade entendeu? [...] então acho que o professor pode sim, exercer, atuar na motivação do aluno[...] (R6).

Um dos professores comentou que o professor também tem que estar motivado para poder motivar esse aluno:.

É, assim, a palavra todo é difícil né? Todo professor, também depende se o professor tá querendo aquilo, tá motivado, o estágio da carreira que o professor tá. Na prática a gente percebe muito isso. O pessoal que tá começando sempre vem com um gás melhor, daqui a pouco tu vai sentando na cadeira, vai se ajeitando e dali pra levantar fica difícil. Aí tem muitas vezes um... um excelente profissional e em 5, 6 anos, nos primeiros anos de carreira, daqui a pouco ele desanda e se desilude (R10).

Como objetivo desta questão era discutir as crenças educacionais dos professores relacionadas à ajuda do professor, foi possível observar que vários motivos podem ou não contribuir para essa ajuda. Mesmo acreditando ser um desafio para o professor, a maioria dos respondentes acredita ser possível motivar esse aluno e fazer com que ele obtenha sucesso no processo de aprendizagem. Alguns discutiram também que o professor, para motivar um aluno, precisa estar motivado e a desvalorização profissional e a desvalorização dos estudos pelos pais e pelos alunos acaba dificultando esse relacionamento. Um respondente ainda trabalhou na ideia de que a escola não apresenta recursos suficientes para o professor trabalhar e motivar os alunos, enquanto outro falou que mesmo com a família não seria possível por causa das distrações do mundo tecnológico. Mas, o que mais chamou a atenção é

que apenas uma respondente citou que é necessário investigar a vida pessoal e familiar do aluno, para daí sim poder tentar motivá-lo, afinal, a vida do aluno não ocorre somente dentro da escola e ele pode estar com vários outros problemas que afetam a sua motivação e a sua aprendizagem. Assim, acredito que cabe não só ao professor essa responsabilidade, mas a escola como um todo poder verificar e identificar os problemas externos que influenciam no processo de aprendizagem do aluno.

Antes de partir para a questão 9, também foi perguntado qual foi o número máximo de alunos que cada professor respondente trabalhou em sala de aula. Os números variaram de 24 (em uma escola particular), passando pela faixa dos 30 aos 45 em escolas públicas e 65 e 150 em turmas de terceiro ano do ensino médio em escolas particulares. A questão foi respondida com base no número máximo de alunos que cada um trabalhou, utilizando um limite de 40 alunos por turma.

Questão 9: O que você pensa sobre a frase: “Embora o professor trabalhe em sala de aula com cerca de 40 alunos, ele pode atender a muito das necessidades individuais destes alunos”?

Novamente, o objetivo desta questão, também retirada do QAC-P, é de verificar as crenças educacionais sobre a ajuda do professor.

Na entrevista realizada, a maioria dos professores respondeu que não é possível atender as necessidades individuais de cada um.

Não! Acho que 30, 35. Nem o professor virando super-homem consegue atender as necessidades individuais dos alunos. Impossível! Impossível mesmo! Eu acho impossível (R3).

Justificando isso, podemos encontrar a questão do tempo, em que alguns dos respondentes citam que, com esse número de alunos, no caso desses na faixa de 38 a 40 alunos e o tempo disponível por aula, fica difícil até mesmo saber o nome de todos alunos, então não tem como saber das necessidades individuais de cada um:

[...] eu acho que não. O tempo é limitado né? Então quando tem um número muito grande de alunos tu atende parcialmente as necessidades de cada aluno. Muitas vezes a necessidade, a dúvida de um aluno é a dúvida de muitos outros alunos,

então se você consegue atender aquela dúvida, aquela necessidade, consegue atender um grupo maior. Agora se a necessidade for focalizada, for individualizada, já é mais difícil. Quando o aluno se permite pedir ajuda do professor e o professor se propõe, aí isso é possível, mas nem sempre, em um grupo grande assim tu tens tempo para isso (R4).

[...] não, o professor não consegue atender todas as necessidades individuais. E em sala o que acontece: tu tem quarenta minutos, chega faz chamada, não sei o que não sei o que e começa. Aí um aluno te pergunta, tira uma dúvida aqui, uma dúvida ali, aí claro que tu vai atender aqueles que te solicitam, que solicitam a tua atenção (R6).

Não, de maneira nenhuma! Com uma aula de 45 minutos né, poder sentar, conversar com eles, fazer uma chamada já passou tempo. Você tem que explicar o conteúdo e se você atender a necessidade individual de pelo menos 2 ou 3, ainda é muito. Então, não consegue. Ter 40 alunos, ter 38 alunos é difícil e às vezes acabava o ano eu não sabia o nome de todos os alunos, imagina você saber as dificuldades específicas de cada um (R11).

“Não. O ideal seria 20, 25 alunos. A partir do momento que você coloca, aí vai crescendo em exponenciais as dificuldades né? Não, não, não têm condições. É inviável. Você não consegue pensar [...] uma atividade em grupo, uma discussão. Você não atinge todo mundo, por mais que você queira atender, por mais que todo mundo queira participar você não consegue. 40 alunos né, se você, imagine que você fosse lançar uma pergunta e fosse atender um minuto cada, já dá 40 minutos, tem 45 minutos de aula né? São duas aulas então você não consegue nem trabalhar um elemento de uma problemática e aí é isso que vão fazer com a gente: vão botar 40 alunos em sala, ou mais né, então assim, o ideal seria mesmo 20, 25 alunos, o ideal né? E o professor pegar menos

turmas também né? Porque não adianta também pegar 20, 25 alunos e você pegar 30 turmas. O professor deve ter menos turmas, ter lá uma carga horária de 40 horas com 20 horas de planejamento né? Na escola, em grupo de estudo, tudo isso, é isso que eu defendo né? Em um grupo de pesquisa atrelado a um programa de universidade, a secretaria de educação presente com seu grupo de pesquisa, produção de recurso didático, tudo isso né? Reflexão longa em cima dos processos avaliativos, essa seria a escola ideal e aí você tem lá, 10 turmas, sei lá, e você consegue se dedicar a essas 10 turmas e estudar: ‘ó, esse menino aqui tem um problema’ ou ‘essa menina aqui é um potencial’, a gente só olha o problema: ‘ó, essa menina aqui é um potencial né, porque que não desafia-la diferente?’ (R13)

O professor que trabalhou com 65 alunos acredita que exista um número ideal de alunos por turma e justifica seu pensamento:

Não, olha, eu tenho um número máximo, extrapolando de 30 alunos. É o número que eu tenho comigo, mais do que isso já começa a ficar dificultoso. É o número ideal eu acho que é 25. [...] com 25 a 30 alunos eu acho que trabalha bem, dá pra conseguir fazer um bom trabalho. Quando precisar dividir em grupos, ficam grupos de um tamanho bom, dá para interagir entre os grupos e tal (R10).

Um dos respondentes acredita que pode atender as dificuldades, mas não muito as dificuldades individuais dos alunos:

É, a muito eu não sei né, eu trabalho com 35 e eu sei, eu lembro assim, tinha dias que tinha exercício, alguma coisa pra fazer, assim, não vencia de atender todo mundo assim, e eram 35 e nem todos chamam né? Então, tu imagina se todos os 35, não *tô* nem falando em 40 né, mas todos os 35 por exemplo, chamassem, você não dá conta de atender todo mundo e às vezes tem aquele aluno que eu expliquei no quadro, fui, sentei com ele, expliquei aquilo ali, mas que precisaria ter explicado às vezes em um tempo maior, não assim

meio rápido: ‘ó, agora né, você faz assim, faz assado’, que aí eu fico muito tempo com um aluno e aí todos os outros 34 que estão ali também, precisando de mim né? Às vezes a gente fica né, tá eu sei que esse aqui precisa mais de mim, mas daí eu vou deixar todos os outros? A gente também fica nesse dilema né? De querer dar atenção a mais para um e não poder, porque se não os outros também ficam. Então é complicado. Muitas dificuldades eu não sei, o bom é que a gente tem aluno que ajuda aluno né, mas não sei, muito eu acho que a gente consegue atender as dificuldades mas muito das dificuldades de aprendizagem eu acho que é complicado (R1).

Um respondente acredita que, com um grande número de alunos em sala, o professor não consegue atender as necessidades individuais destes alunos. Como esse respondente trabalha em uma escola particular e uma pública, ela pode comparar como é trabalhar com um número reduzido e um número maior de alunos em sala de aula.

Não. A gente não dá conta. A gente vê a diferença assim, quando você tem 15, 20 alunos até você consegue identificar, eu digo assim, na minha disciplina, Física, às vezes eu trabalho com aluno que tem dificuldade em português, porque ele não interpreta e tem dificuldade em interpretar a questão ele já nem consegue começar a resolver. Tem aluno que tem dificuldade em Matemática, ele tira os dados, ele sabe que tem que calcular, ele sabe a fórmula que tem que usar mas ele se perde na multiplicação, na divisão [...] e tem o aluno que tem dificuldade em Física. Ele nunca sabe da fórmula que ele tem que usar. Se você disser a fórmula ele vai embora, mas ele olha pra fórmula parece grego aquilo, ele não consegue associar. E numa turma com 40 alunos, não dá, você não dá conta de atender as dificuldades de cada um, porque são 45 minutos que você tem ali, pra 40 alunos então [...] pouco mais de um minuto pra atender cada aluno e ainda passar o conteúdo, e ainda fazer a explicação geral e passar exercício e tem aluno que é rápido e faz mas tem aluno que vai levar duas ou três aulas pra conseguir fazer o

que aquele fez em uma aula. Então é muito aluno, pouco tempo e você não dá conta. Não dá! [...] assim, às vezes eu fico pensando: ‘Meu Deus! tu não consegue’ (R7).

Em contrapartida, há professores que acreditam que é possível atender a muito das necessidades individuais dos alunos em uma turma com 35, 40 alunos:

É, eu acho que sim. Você, com esse número de alunos, você atende também as dificuldades individuais, com certeza. [...] a gente tem o momento de encaminhamento das coisas, após o encaminhamento você dá uma atenção especial a alguns alunos, você pode dizer assim individuais, você vai lá, olha como é que tá caminhando, o que que tá acontecendo, como é que o aluno tá indo, ele pode te chamar, ele te pergunta, então tu atende as dificuldades individuais também, apesar do número de alunos em sala também. Claro, se o número é menor, é melhor pro atendimento, mas isso não é um fator determinante também. Às vezes tu tem uma turma que é grande e você tem um bom atendimento, um bom aproveitamento de maneira geral, mas às vezes tu tem uma turma pequena e você não tem um bom aproveitamento também, então como é que você justifica isso? Então eu acho, [...] se a turma é cooperativa, se a turma é colaborativa, se a turma se envolve, os alunos também se ajudam, eu acho que tudo isso são fatores que caminham juntos na sala de aula. [...] eu prefiro às vezes uma turma grande, mas que os alunos façam as coisas, que os alunos sejam envolvidos do que você ter uma turma pequena que você tem que tá o tempo todo empurrando, e instigando [...] (R2).

Nossos respondentes acreditam que principalmente o fator tempo de aula interfere nesse atendimento às necessidades individuais. Alguns trabalham com a dúvida de um acreditando ser a dúvida de muitos, outros contam com a ajuda dos alunos que compreenderam o conteúdo. Em momento algum podemos observar que os nossos respondentes relacionaram o não atendimento a essas necessidades individuais como um fator que dificulte também a aprendizagem. Em

nossas análises podemos concordar com os resultados obtidos no QAC-P, por Martini e Del Prette (2002), também constatado que os professores que responderam a nossa entrevista, assim como no QAC-P acreditam que a ajuda do professor é um fator importante do sucesso do aluno, mas não concordam que a falta da ajuda do professor pode dificultar a aprendizagem dos alunos.

Questão 10: Para você, “quando o aluno não é motivado por si só, o professor pouco pode fazer por ele?”

Essa questão, a última das selecionadas com o uso do questionário de “crenças e concepções sobre dificuldades de aprendizagem”, faz parte originalmente do QAC-P e busca verificar as crenças educacionais dos professores sobre as características emocionais dos alunos. Ao responder essa pergunta, alguns professores destacaram que é possível sim, mas em alguns casos, mesmo o professor tentando, se o aluno não estiver disposto a se deixar motivar, o professor não poderá fazer muito pelo aluno:

Não, eu acho que pouco não. Eu acho que ali cabe a gente assim né, de ficar aquele aluno às vezes, que no começo não tá conseguindo fazer assim e a gente fica indo o tempo todo ‘não, vamo lá, você consegue, você consegue, você consegue’ e você fica ‘não, vamo lá, vamo lá’ aí o aluno faz, mostra uma coisa e aí você vai ‘Eee, é isso aí! Isso aí! Isso mesmo!’ e vai e pega, e pega e você fica ali motivando ele, você vai e fica em cima assim toda aula, todo conteúdo e ele vai. Se ele tiver vontade também e ele ver que alguém tá dizendo que ele consegue, às vezes eles tem aquela coisa de achar que eles não conseguem, e quando alguém fica ali em cima: ‘não, vai, vai, trabalha, vai e faz’ ele consegue sim. Acho que é possível. A gente talvez, não todos, mas muitos alunos é possível que a gente consiga motivá-los (R1).

Pode, mas é mais difícil. Aí tem que ser um professor muito bom assim. Eu digo pra eles assim que eu posso chegar lá e plantar bananeira pra ensinar Física. Se eles não estiveram dispostos a aprender não adianta nada, vou estar sendo uma palhaça de circo lá plantando bananeira. Eu acho que pode, pode! Não me lembro de nenhuma

situação que eu tenha passado que isso aconteceu mas eu acho que ali o principal assim, o primeiro passo o aluno tem que dizer assim ‘não, eu quero aprender’, mas, se ele não quer aprender, fica muito mais difícil. Pode, o professor pode de repente em algum momento criar uma situação que desperte o interesse do aluno, mas é mais difícil quando o aluno não está predisposto a aprender (R7)

Eu acho que o professor sempre tem que tentar motivar, tentar buscar esse aluno, aproximar dele, mas quando o aluno não quer, ou já tem também alguma coisa, algum histórico, algum problema, é difícil né? Até o professor tenta, mas acho que isso precisaria de um acompanhamento ou de alguma coisa psicológica. O professor tenta, mas, se o aluno não quer, não tem muita coisa, o que fazer né? (R11).

Um dos respondentes acredita que um dos objetivos da escola é também motivar o aluno.

Eu acho que você [...] sempre tem que tentar motivar esse aluno. Se ele não tá motivado por algum, qualquer motivo que aconteça na vida dele, seja na escola ou particular, você tem que tá tentando motivar esse aluno. Sempre o nosso objetivo aqui é trabalhar com todos os alunos né, o objetivo é levar o aluno ao entendimento, a motivação. Nem sempre você consegue isso, mas você tem que ser perseverante, se não você vai deixar muitos alunos de lado com relação a isso. [...] Muitas, muitas dão certo. Como eu disse né, nem todos tu consegue mas você tem resultados sim, em relação a motivação. Muitos desses alunos passam a se motivar (R2).

Alguns respondentes acreditam que o papel do professor é o de motivar o aluno:

[...] o professor consegue motivar ele, consegue usar estratégias de motivação, mas é como eu te falei, uma motivação intrínseca, totalmente intrínseca. Vai muito do aluno também tá? Mas

vamos supor que o aluno não esteja, não vá atingir essa motivação intrínseca, interna, o professor, consegue fazer com que ele, de alguma forma, tenha níveis motivacionais mais[...] adequados, [...] de maior qualidade (R6).

Pode. Pode e deve. O professor pode e deve motivar o seu aluno. Às vezes o que acontece: a gente não consegue porque a gente não sabe como. Ou tenta, faz tentativas e não consegue atingir, mas eu acho que o principal papel do professor é, antes mesmo de que o aluno consiga abstrair o conteúdo é motivar esse aluno. Se ele não é motivado, a gente tem que tentar buscar e motivar esse aluno e ele pode sim, e deve sim né, inclusive (R9).

Ah, o professor ele é o cara, ele é o eterno motivador né? Faz parte da profissão de um professor estar sempre querendo trazer novidades, tentar descobrir o que pode despertar naquela turma ou num aluno individualmente né? Faz parte da profissão do professor isso, a busca da motivação dos alunos o tempo todo porque somos seres humanos e pelo que estou percebendo, cada vez mais desmotivados [...] (R10).

[...] o professor pode atingir o aluno, pode motivá-lo pra alguma coisa, não necessariamente para o conteúdo, é essa a questão! Não necessariamente o conteúdo. Mas ajudar, é uma relação né? É uma relação humana, duas pessoas né? Uma tá deslocada de uma posição diferente da outra, um é professor o outro aluno né? Não quer dizer que os dois não tenham campos de interesse de conversa né? [...] geralmente um professor tem mais bagagem cultural do que um aluno, então ele pode usar essa bagagem cultural para deslocar o cara desse centro de desmotivação para colocá-lo no centro de motivação. Eu acredito que sim, né? A pergunta é ‘estamos dispostos a fazer isso?’ Nem todos. Às vezes você tem uma antipatia tão grande pela criatura em que você não quer saber de mais problema pra você. E às vezes você tem uma

simpatia tão grande pela criatura que você quer fazer de tudo pra que aquele aluno seja seu aluno. São muitos fatores que entram ali, muitos fatores (R13).

Em contrapartida, outro respondente cita alguns desses problemas e acredita que o professor, nestes casos, pouco pode fazer pelo aluno desmotivado.

Acho. Acho que é coerente sim, porque como eu falei antes, vários relatos de tu tentar ajudar, de proporcionar horários pra ele tirar dúvidas e tal. Se ele não tá motivado não há cristo que ajude porque isso, a gente tem bastante alunos desmotivados, com depressão, com drogas também. Então assim, por mais que a gente tente puxar, ele vai acabar ou desistindo ou reprovando, então é bem difícil isso (R5).

Um dos respondentes acredita que o professor pode fazer alguma coisa por esse aluno que está desmotivado e relata como ele tenta motivar esses alunos:

Eu acho que chamando a atenção dele, estar usando o nome dele com mais frequência, pelo menos eu faço isso. Quando eu percebo que um aluno está fora do contexto, eu repito o nome dele várias vezes, eu faço perguntas para ele, eu peço pra olhar o seu caderno, então eu me aproximo do aluno. Eu notei algumas práticas assim que fazem com que eu me aproxime, que eu faça com que o aluno, ele perceba que ele está sendo observado na sala de aula, que ele é importante naquele espaço. E aí podem acontecer algumas transformações. Geralmente acontece (R4).

Outro respondente também concorda que o professor pode motivar o aluno, mas o professor tem que ir até o aluno e tentar aproximar mais os conteúdos com algo que desperte o interesse do aluno.

Eu acho assim, quando o aluno não tem motivação, ele não tem motivação aquilo que o professor quer ensinar para ele. Então talvez seja a

hora de inverter a posição e se perguntar: ‘para que ele tem motivação?’ Porque quem não tem motivação para sala de aula normalmente tem motivação para várias outras coisas. Do que ele gosta? O que ele quer saber? E com certeza ele não é o único, tem outros que tem mais o senso do sacrifício, que vão dizer ‘eu também queria saber sobre o futebol, mas eu estou aqui aceitando esta porcaria que ela está me dando, porque senão eu chego em casa e levo um cascudo da minha mãe’. Ou então vou ter que ficar aqui me alugando mais um mês durante as minhas férias. Então vou aceitar isso daí, né? Então por que não, por que não ciência e esporte? Por que não, né? Meu Deus! O que mais tem no esporte é pressão, é empuxo, é enfim, a roupa do esporte é o atrito, a queda livre é o vôlei, é o que impede. Enfim, você tem meios de se distanciar do teu objeto. Eu, para mim, você pode ensinar ciência para as crianças ou você pode ensinar cientificamente o que você quiser.[...] Então, eu acho que é o caminho. Se o professor fica do seu lado, dizendo para os alunos ‘venham para cá’, não vai conseguir. Mas ele pode pegar a caixa de ferramenta dele e dizer ‘pera aí que eu tô indo aí’. E aí dá, mas é desse jeito, é olhando cientificamente para o mundo, e não querendo fazer com que os alunos descubram os conteúdos de ciência numa forma de colcha de retalho que você tem que apresentar (R12).

Podemos analisar que os professores, em suas crenças, concordam que a motivação influencia no processo de aprendizagem do aluno e destacam também a importância do papel do professor como motivador. E que além de motivador, o professor deve buscar maneiras de fazer com que aquela aprendizagem que ele está tentando “oferecer” seja adquirida pelo aluno. Mas, novamente, o aluno se deve deixar ser motivado. Nessa perspectiva, em que o professor acaba por atribuir as causas do sucesso ou do fracasso escolar ao aluno, é apontado por Mirela e Del Prette (2002) como uma “postura determinista e um estado de passividade pedagógica que é incoerente com o reconhecimento do processo educacional como fenômeno multideterminado e a atuação o professor como fator de sucesso e fracasso escolar” (p. 153). Sendo

assim, podemos observar novamente a postura do professor em se isentar das responsabilidades de sucesso e fracasso escolar dos alunos no seu processo de aprendizagem. Um dos fatores apontados na discussão do QAC-P para essa tentativa de “isenção” do professor para a não aprendizagem do seu aluno é o desconhecimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, por parte dos professores e bem como das suas relações entre causalidade para o sucesso ou fracasso escolar de seus alunos.

4.2.2.2. Questões sobre aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e formação dos professores

Após responderem às questões formuladas a partir dos resultados de “crenças e concepções sobre dificuldades de aprendizagem”, algumas perguntas foram feitas relacionadas à aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. Dentro dessas questões, alguns professores relataram situações em que se depararam com alunos com dificuldades de aprendizagem, específicas ou não, mas marcou sua vida profissional.

Nelas, alguns professores relatam seus êxitos, suas frustrações e como são orientadas pela equipe pedagógica para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades. Relatam também a quem recorrem quando precisam de informações sobre dificuldades de aprendizagem. Em momento posterior também foi discutido como foi a sua formação, se ela preparou o professor para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem.

Questão 11: **Como você definiria aprendizagem?**

Gonçalves (2002) questiona que, se o professor idealizar a aprendizagem como um simples processo de acumulação de conhecimento, como este pode aceitar o desafio de criar situações que geram conflitos cognitivos e de construção ativa por parte do aluno? Como será que o professor vai entender a possibilidade de ensinar qualquer coisa a qualquer aluno, indiferente da sua idade? Discute ainda que, a teoria é essencial para modificar a prática e sendo assim, lança a definição de conhecimento do ponto de vista construtivista, considerado como uma atividade adaptativa, composto por uma espécie de compêndio de conceitos e ações que nos permitem atingir nossos objetivos. Assim, debate que se um professor acredita que aprender é acumular conhecimentos, em um processo de adquirir e acumular, tem nessa forma de idealizar a aprendizagem a mudança de sua prática.

Assim, descreve que o papel do professor torna-se o de veículo, transmissor e produtor das condições para que a aprendizagem (ou acumulação) ocorra.

Nas nossas respostas, podemos observar que as crenças sobre o que é aprendizagem, para os professores entrevistados, se resumem em grande maioria ao conhecimento que é ensinado ao aluno, a o modo de como este se apropria do conhecimento e depois consegue aplicá-lo em sua vida, nas situações cotidianas. Não deixa de ser uma acumulação de conhecimento e o professor, é o transmissor desse conhecimento, favorecendo (ou não, dependendo o caso, já discutido anteriormente) da aprendizagem:

[...] aprendizagem, acho que é o aluno conseguir compreender aquilo que você tá tentando ensinar. Você tá tentando ajudar com que ele construa o conhecimento dele. Se ele conseguir, com a tua mediação, construir aquele conhecimento, entender aquele conhecimento, saber utilizar depois aquele conhecimento na vida dele eu acho que ocorreu a aprendizagem ali. Seria isso (R1).

Aprendizagem [...] é quando o aluno se apropria daquele conteúdo, daquele conhecimento que você traz, que ele consegue pegar esse conteúdo e entender ele, aplicar ele. É resolver determinadas situações, não necessariamente lá na sala, em determinado momento que ele faça uso disso. Então isso eu acredito que houve um conhecimento, uma aprendizagem. Aquilo que você se propôs na sala, que sempre é o objetivo né, o aluno se apropria, que o aluno entenda e que o aluno possa em determinadas situações resolver aquele problema ali abordado, seja, qualquer situação né, na vida dele [...] (R2).

[...] Aprendizagem [...] Acho que aprender é você pegar uma informação, conseguir transformar isso em algo significativo, que depois você possa reproduzir ou externalizar isso de várias maneiras: ou oralmente, ou na sua vida do cotidiano né, ver que aplicabilidade, que aplicação aquilo que aprendeste né, pode estar te ajudando nos empecilhos do dia a dia. [...] pra mim a aprendizagem é o que fica internalizado dentro do

teu conhecimento né? A informação se transformar em conhecimento. Pra mim a aprendizagem é quase sinônimo de conhecimento: tem que haver uma transformação naquela informação, senão não é aprendizagem [...] (R3).

Aprendizagem [...] eu acho que é tu aprender alguma coisa, algum conceito e conseguir aplicar ele, seja em correlacionar com o dia a dia, seja em prova, seja em poder interdisciplinarizar em outras áreas também, [...] de tu conseguir processar isso dentro do teu conhecimento e aplicar.[...] (R5).

[...] aprendizagem é quando a pessoa consegue reconhecer assim nas coisas do dia a dia dela, o quanto é importante, como que ela pode usar aquilo que ela em algum dia viu na escola. Ela pode ter aprendido não só no ensino da escola, educação em espaço não formais né, museus, bibliotecas, até em documentários, filmes e tudo mais. Então tá relacionado a apreensão desses conhecimentos por parte do aluno mas não só ah... saber... ele sabe falar o que é força. Não, ele tem que saber usar, ele tem que saber [...] transpor esse conhecimento [...] científico pras coisas do dia a dia (R6).

[...] aprendizagem, ela acontece quando o aluno, ele encontra algo novo e ele absorve aquilo pra ele, ele compreende e ele consegue transformar aquilo numa linguagem própria, identificar, [...] é quando ele começa a pensar situações, às vezes mesmo é errado assim, mesmo que eles falem errado, eu acho que ali tá começando a acontecer a aprendizagem, que ele tá tentando traduzir isso numa linguagem [...] que faça sentido pra ele e tentando enxergar em volta dele onde isso vai fazer sentido, onde isso se encaixa 'isso é movimento? Não, isso é repouso', eu acho [...] aí a gente pode dizer que aconteceu a aprendizagem (R7).

[...] aprendizagem [...] quando você tem um objetivo, um alvo, [...] um determinado conceito, um conteúdo, alguma coisa assim e você passa para o aluno, e ele consegue compreender, consegue te dar um retorno, te questionar, não digo em relação a estar, tipo assim, um conceito, de estar repetindo, mas sim de que ele consiga questionar o por quê de determinadas coisas e pensar sobre isso (R11).

[...] é que sempre que tu consegue construir a tua opinião, os teus conceitos com assunto que foi lançado pra ti. Às vezes um assunto que tá relacionado com o teu cotidiano, [...] mas tu consegue relacionar ele com alguma coisa que é aplicada no teu dia a dia ou que tu já vivenciou, e tu consegue reproduzir aquilo dessa forma, então tu tá aprendendo, é assim que eu vejo. (R9)

[...] então, então eu acho que aprender alguma coisa é se apropriar de alguma coisa. Eu defino a aprendizagem enquanto um processo que é relacionado com o ensino, então uma aquisição, um ensino-aprendizagem, uma relação ensino-aprendizagem, uma situação de ensino-aprendizagem onde tem pouco direcionamento, quer dizer, não tem alguém que, não tem padrão nessa relação. Tem facilitador, o padrão, não tem. Mas eu acho que é uma coisa mais confusa, não sei te definir isso formalmente (R12).

Um dos professores entrevistados também relacionou a aprendizagem com a inteligência, para o qual ser inteligente é ser capaz de resolver problemas. Desta forma, o aluno aprende quando ele sabe onde e quando utilizar a informação adquirida na escola.

[...] aprendizagem, assim ó, é parecido com a definição que eu tenho sobre a inteligência, ou uma pessoa ser inteligente. O que é você ser inteligente? É você ter capacidade de resolver problemas. Aprendizagem, o que que é? É você colher ou receber uma informação e depois aprender. Se eu aprendi é porque eu tenho que saber a hora de usar aquilo e como usar. Então

isso que é pra mim é aprendizagem: saber usar e onde usar a informação, e quando usar a informação que a gente ganhou da escola, no caso aqui né? (R10)

A aprendizagem também é relacionada com a mudança de comportamento do aluno dentro de sala de aula, se inserindo no processo de aprendizagem, ou até mesmo um “deslocamento cultural”, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico do aluno.

Mudança de comportamento. [...] quando você muda de comportamento sobre um determinado tema é porque você aprendeu sobre aquilo (R4).

[...] aprendizagem é essa relação que você estabelece com o conhecimento. E é pra mim aprendizagem acontece quando você tem um deslocamento cultural da pessoa: a pessoa sai, vê o entendimento que ela tem de sociedade, de problemas que cerca ela e começa a construir outro referencial pra esses problemas. Isso pra mim é aprendizagem. [...] eu posso afirmar e eu afirmo com uma certa convicção de que essa escola que ensina Física que tem aí não estabelece aprendizagem nenhuma porque tu não sai na rua e anda a Física né? Não sai né? Tu não faz uma relação que vai chover daqui a pouco mais porque ficou quente e tal, não. É muito, muito difícil tu fazer isso. Então você não modifica nada, essa perspectiva que a pessoa tem, cultural, você não dá isso. Aprendizagem pra mim é isso, você ter esse deslocamento cultural e essa relação com o conhecimento, pela busca. O outro é reprodução: ‘que que eu faço aqui professor? Eu acho o número? Eu acho, tá aqui o número’. Então se fosse conceituar o que é pra mim aprendizagem é isso: um deslocamento cultural desse indivíduo, desse ser social e essa relação mais refinada com o conhecimento (R13).

Outro professor acredita que a aprendizagem está relacionada à percepção, à capacidade de perceber as coisas, desenvolver um senso crítico:

[...] quando você consegue internalizar aquilo que você de alguma forma aprendeu né, entre aspas, e... em um outro lugar tu perceber isso, tu ter uma visão diferente eu acho que aí sim aconteceu a aprendizagem sabe? (R8).

Na perspectiva das respostas de R4 e R8, podemos relacionar suas definições para aprendizagem com Gonçalves (2002), para a qual a aprendizagem, em uma perspectiva construtivista deve ser idealizada como um tempo de mudança, como uma oportunidade de crescimento e de descoberta, dentro de um contexto sociocultural e pessoal específicos. Também vai ao encontro da definição de aprendizagem proposta por Tavares e Alarcão (1989) e destacada também por Gonçalves (2002), em que a aprendizagem é uma construção pessoal que resulta de um processo experimental interior à pessoa, se traduzindo na modificação de um comportamento considerado estável.

Foi citado também a relação da aprendizagem com a memorização e a decoreba, vistas como processos mecânicos que, por não gerar no aluno questionamentos, não podem ser considerados como aprendizagem.

[...] a decoreba né, a memorização do ensino tradicional (R11).

[...] eu lembro que no meu ensino básico tinha muito a questão da ‘ai, eu não decorei’ né? A gente conversava com o amiguinho assim, antes da prova ‘pô, mas eu não decorei as classificações dos seres vivos’ né? Por quê? Porque pra gente, a aprendizagem estava associada a decorar. Aí depois a gente não podia mais falar decorar né, a gente aprendeu que decoreba era feio, a gente falava memorizar né? Então acho que eu passei por várias fases assim. Agora né, depois de ter passado por um ensino formal, na graduação, ter feito mestrado, eu acho que aprendizagem ela tá relacionada, não é uma aprendizagem só de conhecimento cientificamente elaborados (R6).

De um modo geral, podemos relacionar as definições sobre aprendizagem dos nossos respondentes com a definição proposta por Fonseca (1995, p. 127), para o qual a “aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma

mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidado no próprio cérebro do indivíduo”. Deste modo, a partir do momento que o aluno compreende o que está sendo ensinado e consegue aplicar no seu cotidiano, como descrevem nossos respondentes, podemos considerar que houve uma mudança de comportamento, bem como uma interiorização do que foi ensinado.

Questão 12: Para você, o que é dificuldade de aprendizagem?

Gonçalves (2002) encontrou em suas análises quatro perspectivas para o conceito de dificuldades de aprendizagem: perspectiva disfuncional, perspectiva processual, perspectiva interdependente e perspectiva funcional. Descreve-as da seguinte forma.

Na perspectiva disfuncional, a dificuldade de aprendizagem é vista como uma característica estrutural de cada aluno, podendo estar presente como um problema ou uma limitação de modo permanente ou até mesmo imutável. Elas se referem à existência de uma patologia ou deficiência, seja ela Física e/ou mental. Ela se apresenta como uma perturbação ou atraso de desenvolvimento e seus problemas e limitações que estes oferecem. Na dificuldade considerada decorrente de uma deficiência, é pressuposta a existência de déficits ou atrasos de desenvolvimento e limitações específicas na realização de competências básicas. Assim, a presença dessas deficiências impedem o aluno de realizar o processo de aprendizagem como as pessoas que não a apresentam, pois os processos envolvidos na compreensão e aprendizagem são deficitários. Na dificuldade decorrente de patologia, é pressuposto que exista qualquer distúrbio no aluno, sendo que em muitos casos, não há distinção claras entre perturbações ao nível de saúde mental, Física ou psíquica.

Na perspectiva processual, a dificuldade não é considerada uma característica pessoal, mas como algo que interfere ou se interpõe no processo de aprendizagem e, como consequência, impede o aluno de alcançar os resultados requeridos, prejudicando a concretização da aprendizagem. Nesta perspectiva de dificuldade de aprendizagem, esta surge como a existência de impedimentos, interferências, obstáculos ou até mesmo insuficiências que podem afetar o processo de aprendizagem. É descrita também como uma alteração processual, ou seja, ocorre em uma situação específica, na qual o processo de aprendizagem sofre uma interrupção ou uma perturbação e sofre um bloqueio. Diferente da perspectiva disfuncional, a perspectiva processual considera o próprio

processo de aprendizagem como deficiente ou inadequado. Sendo assim, a dificuldade de aprendizagem não é caracterizada intrinsecamente pelo sujeito, mas sim como ele reage ou atua em determinadas situações ou momentos no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, é possível distinguir três concepções de dificuldades de aprendizagem: impedimento ou obstáculo (quando as dificuldades surgem decorrentes de interrupções no processo de aprendizagem); insuficiência (quando as dificuldades são originadas em limitações em alguma área diretamente relacionada com o processo de aprendizagem); e interferência (quando a aprendizagem é prejudicada pela influência nociva de outros fatores, podendo ser pessoais ou decorrentes de alguma situação vivenciada durante o processo de aprendizagem).

Na perspectiva interdependente, as dificuldades se apresentam não mais em função das características particulares ou da forma como o aluno processa a sua aprendizagem, mas como algo que depende da interação de cada aluno diante de sua situação ou contexto de aprendizagem, ou seja, o processo de aprendizagem do aluno é influenciado e se influencia pelo contexto da aprendizagem. As dificuldades aqui concebidas não se apresentam nem como uma característica pessoal (presente na perspectiva disfuncional), nem como característica do modo como se processa a aprendizagem (presente na perspectiva processual). Deste modo, as dificuldades aqui relacionadas são caracterizadas não tanto pelo aluno em si, mas sim como ele se integra, interage e se adapta ou não a uma situação específica de aprendizagem. Nesta perspectiva surge a explicação de como um mesmo aluno pode ter resultados diferentes em várias matérias, avaliado por diferentes professores, ou como um mesmo método de ensino pode facilitar ou dificultar a aprendizagem de cada aluno. Na perspectiva interdependente, as dificuldades de aprendizagem podem ser concebidas de dois modos: discrepância (quando as dificuldades surgem como diferenças individuais entre os alunos ou como diferença entre o desempenho de cada aluno) e desadaptação (concebidas como dificuldades pessoais de adaptação do aluno ou dificuldades em reorganização de esquemas, conceitos prévios, crenças e pressupostos do aluno). A discrepância pode surgir nas relações de capacidade e desempenho; currículo e interesses individuais dos alunos; entre esforço realizados e resultados obtidos; ritmo de trabalho do aluno e o tempo de aprendizagem médio da turma. Nas dificuldades de aprendizagem concebidas por desadaptação, esta pode ocorrer por: desadaptação cultural e comunicacional; desadaptação aluno-professor; desadaptação

ensino-aprendizagem; desadaptação de esquemas e quadros conceituais prévios.

Na perspectiva funcional, as dificuldades são vistas como uma característica natural do processo de aprendizagem e não só como algo que caracterize algumas das interações presentes nas relações de interação entre aluno-aprendizagem ou aluno contexto. Aqui considera-se que as dificuldades são normais, comuns, frequentes e até mesmo necessárias no processo de aprendizagem, podendo ocorrer a qualquer pessoa. Nesta perspectiva, as dificuldades podem contribuir para a descoberta, o desenvolvimento pessoal e a aquisição de novas aprendizagens. Nesta perspectiva, as concepções de dificuldades de aprendizagem surgem como algo inerente à aprendizagem ou à própria vida (em que é pressuposto que em todas as situações de aprendizagem podem ocorrer dificuldades) e dificuldade de aprendizagem como desafio ou oportunidade (ressaltando que as dificuldades podem ser momentos de descoberta e aprendizagem).

Tabela 11 - Perspectivas conceituais identificadas por Gonçalves (2002) para classificar as crenças e concepções sobre dificuldades de aprendizagem.

Perspectiva	Abordagem
Disfuncional	Centrada no aluno
Processual	Centrada no processo de aprendizagem
Interdependente	Centrada na interação do aluno entre o processo de aprendizagem e a situação ou contexto de aprendizagem
Funcional	Centrada no resultado originado pela dificuldade, no contexto do processo de aprendizagem ou no contexto de vida ao qual o aluno está inserido.

*Adaptado de: Gonçalves (2002), p. 184

Tabela 12 - Resumo das perspectivas e das concepções de dificuldade de aprendizagem.

Perspectiva	Concepções de dificuldade de aprendizagem
Perspectiva disfuncional	Deficiência; Patologia
Perspectiva processual	Impedimento ou obstáculo; insuficiência; interferência
Perspectiva interdependente	Desadaptação; diferença ou discrepância
Perspectiva funcional	Inerente à aprendizagem e/ou à vida; desafio ou oportunidade.

*Adaptado de Gonçalves (2002), p. 185.

Diante destas perspectivas e concepções de dificuldades de aprendizagem, nossa análise foi realizada e foi possível identificar as crenças relacionadas à dificuldades de aprendizagem. Alguns professores apresentam várias concepções, em perspectivas de crenças diferentes. Assim, encontramos:

- perspectiva disfuncional, como deficiência e/ou patologia:

Tem dificuldades que às vezes a gente acha que sei lá, o aluno tem algum problema [...] neurológico talvez, alguma coisa assim, que na verdade não tem um diagnóstico mas às vezes a gente conversa com outros professores e a gente vê: ‘Não, mas tem que ter alguma coisa aí né?’ [...] Então eu acho que dificuldade nesse sentido assim né, como alguma característica sei lá, dele que impede ele de aprender ou não, ou talvez o que impeça ou talvez no sentido que dificulte muito pra ele alcançar aquilo ali né? (R1)

[...] questões neurológicas que daí, eu poderia dizer que tem pessoas que não conseguem gravar por muito tempo uma determinada informação, e aí eu não sei se a informação é passada de forma superficial, mas eu penso que as dificuldades de aprendizagem passam por ter uma boa visão, ter uma boa audição e ter um bom poder de comunicação. Se essas três coisas funcionarem, você obrigatoriamente vai aprender e passa a não ter dificuldade de aprendizagem (R4).

[...] uma falta de atenção, uma dispersão ou algum problema também psicológico, físico que o aluno tenha que não foi detectado (R5).

[...] dificuldade, pode ser, eu imagino algo assim ó: que pode ser, pode estar relacionada a questões mais cognitivas [...] (R6).

[...]Sabe que que fiquei pensando que dificuldade de aprendizagem? Que se eu for pensar, nesse ano, eu vejo, alunos já de quinto, sexto ano que não são alfabetizados, e que é uma dificuldade e

alunos que são alfabetizados, que são letrados eu acho e que não compreendem as coisas né? Você passa, dá determinada atividade, determinado enunciado e não consegue entender o que que é pra fazer, não consegue por no papel, eu acho que isso é uma dificuldade né, dificuldade de aprendizagem [...] (R11).

[...] sabe que eu não penso tanto nas cognitivas né? Eu não consigo pensar tanto nas cognitivas porque talvez eu não compreenda elas na sua totalidade. Sei que existem, mas mesmo a pessoa que tem uma dificuldade dessa aí, eu acredito que você consiga produzir deslocamentos dela né, claro, salve exceções, algumas com grau mais elevado, enfim, mesmo assim você consegue produzir.. você consegue alfabetiza-los, você consegue fazer com que se estabeleça uma outra relação com o seu meio social em que consiga conduzir ele pra esse outro ponto. Talvez eles têm maior dificuldade mas você consegue [...] (R13).

- perspectiva processual, como obstáculo:

[...] Eu acho que tem dificuldades que [...] tem outras origens, [...] origens afetivas, que tem a ver com os bloqueios [...] (R6).

[...] na Física a gente tem aquela questão que eles tem pré-conceito, então Física é difícil, eu acho que isso já se torna uma dificuldade de aprendizagem porque ele acha que Física é difícil, que ele não vai conseguir aprender e aquilo parece que bloqueia ele pra começar a aprender Física. Então, essa não deixa de ser uma dificuldade de aprendizagem, num conceito que ele criou, uma barreira que ele mesmo criou pra aprender Física [...] (R7).

- perspectiva processual, como uma insuficiência:

[...] falando da minha parte né, da oitava série, que é a parte de Química, que são coisas muito abstratas né, aqueles alunos que às vezes não conseguem [...] desenvolver sei lá, esse

pensamento abstrato sobre tal assunto eles tem mais dificuldade de compreender [...] então tem dificuldades nesse sentido (R1)

[...] aquele que não muda de comportamento [...]. Mas eu penso que a dificuldade de aprendizagem passa pela incapacidade de mudar a tua visão sobre o que está sendo trabalhado, se preocupar, ou seja, não mudar aquilo ali que tenha me informado, pouco importa na minha vida [...] (R4).

[...] pode ser às vezes de uma aula não vista, que ficou defasada para a vida inteira, entende? [...] (R5).

[...]têm alunos que vão ter dificuldade, que vão empacar na Matemática, aquilo que vai ser um problema pra ele: ‘não, eu não consigo ir além por causa da Matemática’, então acho que isso seria a dificuldade de aprendizagem, aquela pedrinha que vai ficar incomodando ele de entender completamente um contexto, às vezes até mesmo de ir em frente no conteúdo, entender o resto por causa daquela pedrinha que ficou ali incomodando (R7).

[...] às vezes a dificuldade de aprendizagem tá mais ligada nesse campo de que tu não consegue atingir, aquele assunto porque tu não consegue relacionar ele com nada, então. Aí claro, eu tô falando numa aplicação de um conhecimento mas de repente até num conhecimento mais metódico, ou métodos pra resolver tal coisa [...] (R9).

- Perspectiva processual, como interferência:

[...] ou uma aula mal dada por um professor que você não conseguiu aprender e não sentiu que tinha dificuldade (R5).

[...] tem a questão emocional também porque se eu não estiver muito bem como indivíduo, não tiver saudavelmente, é...emocionalmente saudável eu acho que isso dificulta um pouco porque você

não consegue se focar muito né, até por mais que você tente se você não tiver emocionalmente estável, tiver com algum problema, alguma coisa nesse sentido, vai... vai ser um empecilho... porque você está desfocado, não consegue ter aquele foco [...] (R8).

[...] a maior dificuldade de aprendizagem que existe, que eu percebo é a falta de interesse, né? [...] a falta de interesse é a maior dificuldade na aprendizagem [...] (R10).

• perspectiva interdependente, como desadaptação:

[...] é como o aluno, [...] a dificuldade que ele tem pra assimilar determinado conteúdo, pra aprender aquele conteúdo. A gente tem algumas habilidades né? Muitos alunos com habilidades pra sei lá, pra português, outros pra Matemática, outros pra história, e eu vejo que muitos alunos não, não tem algumas afinidades, por exemplo, com a Matemática. E essas afinidades às vezes eu acho que causam algumas dificuldades. (R2).

[...] fatores afetivos eles geram dificuldades de aprendizagem também, tá? [...] (R6).

[...] a dificuldade de aprendizagem eu acho que é você, é a pouca tolerância a achar o que não estou procurando. [...] claro, na vida de todo dia, tem coisas que a gente tem dificuldade de aprender porque são como objetos complexos mesmo, porque a ciência, a Física quântica, por exemplo [...] que está fundamentada na Matemática. Você tem duas coisas que se sobrepõem ali, que é a Matemática e a Física de um nível complexo. Então nesse caso a dificuldades de aprendizagem é por causa do objeto em si que é extremamente complexo. Mas no contexto que a gente esta falando, que é o contexto da sala de aula, pelo amor de Deus, não é difícil o que tem ali. É estupidamente simples. [...] Claro, fica difícil, a essência não é complicada, daí o objeto recortado, se torna complexo, no modo como ele é apresentado, porque as crianças são imaturas, não

é a natureza dele não é complexa, mas a aprendizagem se torna, pela situação em que a criança está tentando se apropriar disso. Nesse caso, a dificuldade que eu tô te definindo é a dificuldade de aprendizagem do conteúdo escolar numa sala de aula de uma escola padrão. Essa dificuldade de aprendizagem eu acho que é a intolerância a aprender, a encontrar respostas a coisas que eu não procurando (R12).

- perspectiva interdependente, como discrepância:

[...] eu acho que é isso: é ter essa visão crítica de saber o que que eu tô aprendendo né, e o que que eu faço com isso que eu aprendi. Não é só resolver simplesmente uma equação Matemática: é saber explicar o que que tá acontecendo. E o aluno que não consegue transformar isso pra mim, por exemplo, [...] na Biologia, na época que eu lecionei no ensino médio, ficar cobrando até o vestibular: ‘qual é a classe da minhoca?’ Aí tu fala: ‘oligoqueta, poliqueta ou erudina?’ Aí o mais importante da minhoca, que era o que o aluno precisava saber, ele não sabe: qual é a importância da minhoca no ecossistema? O que é que ela faz de importante? Perfura o solo, a areia, produz húmus. E tu acaba criando cobrança do aluno e às vezes ele acha que é mais importante decorar que a classe da minhoca é oligoqueta, entendeu? [...](R3).

[...] tem essa coisa de criar, de querer se criar um status pro conhecimento científico, muitas pessoas propagam isso mas é... e isso gera uma dificuldade de aprendizagem, entendeu? Essa fonte, que a gente chama de fonte efetiva.

[...] a dificuldade de aprendizagem [...] pode estar relacionada eu acho com a aptidão de cada um. Tem gente que tem mais aptidão com a lógica, com as exatas, tem outros que preferem mais as línguas, a leitura né, e também com o prazer eu acho, além dessas questões né, o prazer de você ‘tal coisa eu gosto mais’[...] (R8).

[...] não conseguir atingir o método, mas se eu não consegui atingir o método é porque eu não relacionei ele com alguma coisa que eu possa colocar em ação né? Então a dificuldade, ela começa a partir daí: tu não consegue estabelecer relações com aquilo que tu estás aprendendo e não consegue então, se tu não consegue estabelecer as relações, tu não consegue desempenhar aquele papel né? (R9).

• Perspectiva funcional, como algo inerente à aprendizagem e/ou à vida:

[...] a dificuldade de aprendizagem ela reside pra mim nessa não possibilidade de deslocamento né? [...] Pra mim a dificuldade reside aqui: muitas vezes você não consegue produzir esse deslocamento por conta dos vários fatores que nós temos: barreiras sociais, pouco tempo pra se dedicar a reflexão, entra muito cedo no mercado de trabalho... isso pra mim caracteriza dificuldades né? (R13).

Sendo assim, podemos verificar que as crenças dos professores sobre dificuldades de aprendizagem são muito pessoais e relacionadas, em sua maioria, à sua experiência em sala de aula. Verificamos que a origem das crenças, aqui vistas como concepções, sobre dificuldade de aprendizagem são muito amplas e que mesmo um professor, pode ter várias crenças sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas com várias perspectivas analisadas simultaneamente. Essas crenças podem interferir na relação professor-aluno e aluno-aprendizagem nem sempre de maneira positiva, visto a gama de definições pessoais sobre dificuldades de aprendizagem.

Após os professores definirem aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, a entrevistadora falava que também existem as dificuldades de aprendizagem específicas e citava exemplos como a dislexia, discalculia e o TDAH. O que surpreendeu foi que apenas duas professoras relataram que conheciam o termo discalculia, sendo que uma delas não sabia explicar o que era e a outra conhecia, pois teve uma aluna que apresentava esta dificuldade de aprendizagem específica. Esta questão está apresentada como relato de experiência.

Questão 13: Você já teve alguma experiência com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem (específicas)?

O respondente 1 relatou que trabalhou com alunos com dificuldades de aprendizagem, uma aluna com dislexia e um aluno com paralisia cerebral. Como professora, se sente frustrada e relata que é difícil trabalhar com uma aluna com dislexia pois ela não compreende as coisas, não consegue responder a um exercício sozinha. Compara até mesmo a capacidade da aluna com dislexia com a capacidade de aprendizagem do aluno com paralisia cerebral, dizendo que, ao contrário dela, apesar de seus problemas, ele apresenta uma boa aprendizagem. Quanto à aluna com dislexia, a professora se mostrou impaciente em relação a aprendizagem da aluna e sua fala é revoltada ao se referir que a menina só avançou na escola devido a progressão automática, onde o aluno é aprovado com restrição e frequenta aulas de reforço no contra turno do período em que estuda. Relata também que é muito difícil dedicar um tempo a aluna com dislexia pois também tem outros alunos que precisam dela na turma, fazendo uma crítica ao fato de que a aluna não tem direito a um professor auxiliar, como o aluno com paralisia possui. Na visão de R1, a aluna com dislexia precisaria muito mais de um professor auxiliar, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, do que o aluno que possui, no caso, com paralisia cerebral. Expõe também não há rótulos sobre essa aluna em relação a dificuldade de aprendizagem, mas os alunos não possuem paciência em relação a essa aluna com dislexia e que, a opinião dos professores em relação a essa aluna é a mesma que a sua: que não sabem o que ela faz naquele ano e que sentem até mesmo pena da aluna. Sendo assim, no relato da professora, duas crenças sobre dificuldades de aprendizagem foram identificadas: na perspectiva disfuncional, sendo uma relacionada a concepção de dificuldade de aprendizagem gerada por uma patologia (dislexia) enquanto outra, por uma deficiência (paralisia cerebral). No depoimento da professora foi dado o exemplo de um aluno que tem um bom aprendizado (o aluno com paralisia cerebral) ao compará-lo com sua aluna com dislexia:

[...] ele tem um super bom aprendizado assim, ele consegue aprender as coisas, ele consegue na hora que você tá explicando, ele consegue comentar em cima do seu assunto, fazer relações que só quem tá entendendo aquilo que o professor tá falando consegue fazer essas relações [...]

Deste modo, pode-se identificar como a professora age em sala de aula sob a perspectiva de sua crença sobre o que é aprendizagem. Para Pajares (1992), as crenças são fortes indicadores sobre como as pessoas agem. Assim, verificamos no relato de sua prática, a crença de que a aprendizagem ocorre quando o aluno compreende o conhecimento que ela, como professora, está tentando ensinar e saiba onde aplicar o conhecimento adquirido.

O respondente 2 acredita que muitos alunos possuem dificuldades de aprendizagem, que ele observa isso através da resolução de exercícios, do desenvolvimento do raciocínio, mas que muitas dessas dificuldades não são diagnosticadas, apesar do professor perceber que há alguma dificuldade com determinado aluno. O professor relata em sua experiência que a surdez, mesmo não sendo uma dificuldade de aprendizagem, acaba gerando no aluno uma dificuldade:

[...] esse ano [...] eu tenho surdez, do Huguinho né, ele até consegue acompanhar as coisas, mas aquilo que eu passo é outra pessoa que passa pra ele, o entendimento que ela... o que ela pega aqui ela passa pra ele. E às vezes nem sempre é na forma que deveria ser né e ela também tem algumas dificuldades né, então [...] traz algumas complicações isso né?

Pelo professor acreditar que a explicação que chega ao aluno não é a mesma explicação dada pelo professor e sim uma interpretação desta explicação feita por uma intérprete, que por sua vez também pode não ter compreendido direito o conteúdo. Podemos classificar a crença deste professor para essa dificuldade de aprendizagem gerada pela interpretação em uma perspectiva interdependente, como discrepância entre capacidade e desempenho, “concebida como uma diferença entre aquilo que o aluno aprendeu e aquilo que estaria ao seu alcance em função das suas capacidades intelectuais” (GONÇALVES, 2002, p. 216), e também, nesta mesma perspectiva, como desadaptação aluno – professor, ocasionadas pelas dificuldades de comunicação entre professor e aluno (GONÇALVES, 2002). Quando perguntado sobre conhecer o termo de discalculia, esse professor de Matemática afirmou não conhecer e acredita que, quanto mais informações sobre as dificuldades de aprendizagem o professor conhecer, mais rapidamente o professor poderá ajudar o aluno a superar essa dificuldade. Quando perguntado sobre existir alguns rótulos sobre os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou eles sofrerem algum tipo de

preconceito, o professor admitiu que existe um rótulo por parte de alguns professores em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e este acaba sendo uma maneira de, no meio de tantos alunos, identificar o que não evolui, que não se envolve nas atividades, que não aprende, ao contrário do que expôs R1.

Por sua vez, o respondente 3, no momento em que a entrevistadora explicava sobre as dificuldades específicas, ele foi o único que citou outra dificuldade: a dislalia. Esse professor, em momento anterior da entrevista também mencionou alunos com surdez (porém, não com o mesmo contexto de R2, e sim como na perspectiva disfuncional, ou seja, a crença de que a dificuldade de aprendizagem existe devido a limitações específicas em competências básicas, como no caso, a fala), baixa visão (novamente na perspectiva disfuncional, como deficiência) e alunos cadeirantes como alunos com dificuldades de aprendizado. Em certo momento, mencionou sobre sua aluna surda e a avaliação:

Por que por exemplo, nós temos uma aluna surda que eu faço prova normal com ela [...] ela faz a mesma prova que os outros alunos fazem e ela vai melhor que os outros alunos que não são surdos [...]

No depoimento acima nota-se que a surdez não interfere na aprendizagem, apesar do professor entrevistado encarar como tal. O professor relatou também casos em que lecionou para alunos com dislexia e com TDAH, sendo este último, um aluno específico que por algumas aulas compareceu fazendo uso do metilfenidato. Quanto ao aluno com dislexia, esse professor apresentou uma auto avaliação negativa, por não conseguir atingir um resultado positivo na aprendizagem de seu aluno, que se mostrava desmotivado e usava a dislexia (diagnosticada) como “muleta” para nem ao menos tentar aprender, ou seja, o aluno aceitou sua dificuldade e se acomodou (o que tanto foi discutido por todos os professores quando eu perguntei se cada um devia aceitar suas próprias dificuldades). Além de aparentemente a família desse aluno não participar da vida escolar do aluno, estando desamparado quanto ao apoio familiar para recorrer em suas dificuldades. Nessa perspectiva, podemos ver as crenças dos professor sobre dificuldade de aprendizagem em uma perspectiva disfuncional, como patologia (a dislexia propriamente dita), a dificuldade de aprendizagem gerada pela desmotivação (em uma perspectiva

processual, como insuficiente motivação). Quanto ao aluno com TDAH (também uma dificuldade na perspectiva disfuncional, como patologia), o professor mostrou-se inconformado com a falta da parceria escola-família, onde o aluno apresenta um comportamento hiperativo e necessita de medicação. Nas poucas vezes que compareceu à escola medicado, o professor relatou que o aluno conseguiu ficar quieto, prestar atenção e até tentar resolver os exercícios propostos, rotinas que sem a medicação se tornam impossíveis na sala de aula para esse aluno, na ótica do professor. Além de demonstrar-se decepcionado com a falta de comprometimento da família para com os alunos, o professor também demonstra insatisfação a falta de apoio e comunicação existente dentro da escola para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Quanto ao preconceito sofrido por esses alunos e se possuem rótulos dados pelos colegas ou professores, o professor citou que existe preconceito sim, em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, e entre os colegas esses alunos “[...] são tachados de burro”, mas que entre os professores eles não são rotulados nem sofrem preconceito. Quanto à experiência profissional e as dificuldades de aprendizagem, esse respondente contou que ficou 15 anos afastado da escola e que, antigamente não existia um diagnóstico para “essas coisas”, então as dificuldades de aprendizagem eram mais relacionadas a falta de visão (perspectiva disfuncional, como deficiência), por exemplo, diferente das várias dificuldades que são diagnosticadas hoje.

O relato do respondente 4 é sobre os mesmos alunos do respondente 3. Eles trabalham na mesma escola, porém lecionam disciplinas diferentes. É possível observar que as características dos alunos com dificuldade de aprendizagem (dislexia e TDAH) são vistas com olhares semelhantes pelos dois professores, de um modo geral, mas há especificidades sobre cada um desses alunos sob a ótica de cada professor. Por exemplo, R4 não tem clareza sobre a compreensão que o aluno com dislexia tem sobre sua dificuldade de aprendizagem e, assim, não consegue afirmar se o aluno assume sua dificuldade e a usa como uma bengala, e por alguns momentos o professor conseguiu identificar um avanço na aprendizagem por parte do aluno, definida pelo professor como “momentos de crescimento”. Quanto ao preconceito relatado por R3, esse professor afirmou que o aluno, mesmo sem perceber se torna vítima de *bullying*. No depoimento desse professor, é possível notar também a insatisfação à postura da escola diante dos alunos com dificuldades de aprendizagem, expondo que o aluno é de

responsabilidade de toda a escola, não somente do professor. Novamente, como em R1, foi exposto que seria importante que os alunos com dislexia pudessem ter um acompanhamento em sala de aula por um professor auxiliar, favorecendo assim sua aprendizagem, através de um atendimento individualizado, porém, na sala de aula. Ao ser questionado sobre o TDAH, o professor respondeu que a hiperatividade está presente na maioria dos alunos da sala de aula, mas não pode afirmar se é o mundo tecnológico que permite fazer muitas coisas ao mesmo tempo que está levando a isso. Após essa colocação, o professor relata sua experiência quanto ao aluno com TDAH, relatando que quando medicado o aluno até resolveu exercícios no quadro. Mais uma vez, assim como em R3, destacando a falta de parceria escola-família e também, acrescentando a falta de importância que o conhecimento tem na vida de muitas famílias. Além da dislexia e do TDAH, que aparecem no discurso do professor em uma perspectiva disfuncional, relacionado à patologia, não foi possível identificar novas crenças sobre dificuldades de aprendizagem para esse professor no decorrer do relato de sua experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem.

A respondente 5 relatou que tinha em uma de suas turmas uma aluna com déficit de atenção. Na visão dessa professora, a aluna usa o déficit de atenção como muleta e além disso tenta fazer com que a escola se adapte a ela, e de acordo com o discurso da professora, a aluna que deve se adaptar a escola, para justificar a preguiça que a aluna tem em estudar. A professora afirmou que não está preparada para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem e disse que “[...] a gente não tem formação nenhuma pra isso, então jogam lá e tipo, te vira [...] é bem trágico assim, na sala de aula, com esses que tem essas deficiências já com laudo e tal”. Quando perguntada sobre a menina ser medicada para o tratamento do déficit de atenção, a professora revelou que a menina oficialmente não tinha laudo, não era diagnosticada porque os médicos que a avaliaram não encontraram nada que os levassem a diagnosticar como déficit de atenção mas, por uma escolha pessoal, a aluna se auto diagnosticou com déficit de atenção e usa isso como muleta. Podemos refletir então sobre o acesso à informação que temos hoje, através da televisão, internet, livros, revistas e o uso a que cada um lhe dá em relação ao ser conveniente ou não naquele momento. Confesso que diante do termo utilizado pela professora em um primeiro momento, relacionando com preguiça, fiquei perplexa, mas depois, consegui entender o seu comentário: a aluna realmente não quer aprender, e para não ser tachada de preguiçosa, ela mesmo assumiu o

rótulo de aluna com “déficit de atenção”. Voltando ao que a professora falou, apesar de saber que não há diagnóstico e tentar dar o mesmo atendimento a todos os alunos, ela acaba focando mais nessa aluna, tentando ajudar, fazer com que ela se esforce e saia do rótulo que criou. Assim como os outros professores já citaram, a falta de colaboração entre escola-professor em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem dificulta a compreensão da real dificuldade e a aprendizagem do aluno. Deste modo, no discurso de R5 foi possível identificar algumas crenças sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas à perspectiva disfuncional, como patologia (déficit de atenção), na perspectiva processual, pela interferência comportamental (preguiça).

A respondente 6 afirmou, em seu relato de experiência, trabalhar com vários alunos com dificuldades de aprendizagem. Entre elas, podemos citar a dislexia, o TDAH, síndrome de Down, hidrocefalia, hipocefalia. A dislexia e o TDAH, como já discutidos, representam as crenças com perspectivas disfuncionais relacionadas à patologia. Por sua vez, a síndrome de Down, a hidrocefalia e a hipocefalia correspondem às crenças sobre dificuldades de aprendizagem também na perspectiva disfuncional, porém, como uma deficiência. Quanto ao aluno com dislexia, a professora contou que ele tinha muita dificuldade para ler e como ele já sofria preconceito e exclusão por parte dos colegas. Sendo assim, quando precisava ler um parágrafo de um texto em voz alta, pedia para que esse aluno treinasse a leitura para não sofrer com o preconceito e treinando, ele conseguia ler o parágrafo. Relatou também a história de um menino que tinha problemas com a escrita e na fala, sendo que o problema na escrita ela acredita que pode ter relação com o problema de visão que o aluno apresenta e consegue perceber que muitas vezes a dificuldade que ele apresenta em resolver alguma equação é a mesma dificuldade da turma, mesmo com suas limitações. Como meios para ajudar esse aluno em específico, a professora admitiu que já amenizou a prova dele, para ele conseguir resolver, bem como durante as explicações dos conteúdos, muitas vezes ela precisou mudar o vocabulário para que o aluno compreendesse os termos que ela estava usando. Quanto à dislexia, relatou também o caso de um colega de faculdade, disléxico, que aprendeu a ler e escrever na quinta série e ingressou e se formou na graduação com a professora e que passou por vários julgamentos pelos colegas sobre como que um professor poderia ser disléxico. Quanto ao ensinar alunos com síndrome de Down, hidrocefalia, hipocefalia, a

professora relatou que trabalhou com esses alunos em um projeto social, cuja mentora possui mais de 40 filhos adotivos, através de um projeto de extensão da universidade. Citou que, neste projeto, além dessas dificuldades, existiam também crianças que tinham tido derrame, crianças soropositivo, que sofreram violência Física, violência sexual, crianças cujos pais biológicos eram envolvidos com drogas. Para ela, esses problemas eram tão graves que se a criança apresentasse uma dislexia, essa dificuldade passava despercebida. Disse também que todos esses problemas pessoais, que a professora chamou de “traumas psicológicos” que os alunos apresentavam influenciavam na aprendizagem e com essa experiência a professora desabafou que:

[...] eu acho que eu criei uma sensibilidade assim para a coisa, mas falta ainda formação pra mim entende? Eu não sei como lidar, não sei mesmo, não faço a mínima ideia de como eu vou lidar com algumas dificuldades assim, com alguns casos que vão aparecer que muitas vezes a gente trata como dificuldade

Quanto ao TDAH, durante a conversa pode-se perceber certa semelhança com o relato de R5: a professora (R6) teve uma aluna que queria ser diagnosticada com TDAH! Porém, ao contrário da aluna de R5 que aparentemente tinha preguiça, a aluna de R6 era esforçada mas apresentava muita dificuldade e queria ser diagnosticada com TDAH porque acreditava que o comportamento da escola para com ela seria diferente, porque ela valorizava o estudo mas não conseguia evoluir. A professora citou então que essa situação de ter dificuldades, se esforçar e não conseguir acompanhar, é comum quando se muda de escola e a escola nova exige um pouco mais dos alunos, e o aluno novo não consegue acompanhar o ritmo, que foi o que aconteceu com essa aluna e a fez mudar de escola novamente. Isso vem ao encontro do que Gonçalves (2002) discorreu, de que muitas vezes a pessoa apresenta uma dificuldade de aprendizagem mas nunca descobre que possui essa dificuldade pois o nível de exigência que lhe é pedido não atinge o nível necessário para desenvolver ou apresentar a dificuldade de aprendizagem, colocando o indivíduo em uma situação de não saber lidar com a dificuldade quando essa ocorre. No caso da aluna dessa professora, ela acabou trocando de escola, pois não conseguiu enfrentar suas dificuldades (que não necessariamente seria o TDAH, como foi exposto). Ainda em relação ao TDAH, a professora trouxe à tona uma discussão que existe entre os diagnósticos do TDAH para alunos

franceses e para alunos americanos: os franceses veem o TDAH como um problema social, enquanto os americanos como um problema biológico. Como problema social, a professora relatou que buscam-se soluções que se baseiam no tratamento que você tem, em relação aos pais, família e sociedade, enquanto que visto como um problema biológico, a solução é medicalizar. Assim, critica o Brasil que afirma estar indo para “o lado dos norte americanos”, onde as crianças tomam o remédio (metilfenidato) e justificam para os professores que é “pra ficar mais concentrado” e que não se buscam outras alternativas para buscar essa concentração. Sendo assim, foi possível observar no relato dessa professora que as dificuldades de aprendizagem, além de serem abordadas por ela como crenças em uma perspectiva disfuncional (patológica e deficiência), outros fatores também geram dificuldades de aprendizagem: uma criança que não sabe nem se vai ter o que comer não consegue se interessar em aprender; crianças como já citadas, com histórico de abusos, agressões, violências, drogas (também consideradas crenças sobre as dificuldades de aprendizagem, em uma perspectiva processual, por interferência de valores, interferência situacional, interferência emocional, interferência de fatores socioeconômicos e culturais, interferência comportamental, insuficiente atenção e concentração) apresentam problemas que muitas vezes escondem as dificuldades de aprendizagem mais específicas.

No relato da respondente 7, podemos encontrar a experiências com diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem: discalculia, TDAH (relacionadas à crenças sobre dificuldades de aprendizagem sob a perspectiva disfuncional, como patologia) e paralisia cerebral (na perspectiva disfuncional, como deficiência). Em relação à discalculia, essa professora, até o momento da entrevista, foi a primeira a afirmar que conhecia o termo e que já tinha lecionado para uma aluna com discalculia. Relatou que, antes disso, não conhecia o termo e que teve que pesquisar para conseguir compreender o que era a dificuldade e, assim, ajudar a aluna na aprendizagem de Física, que envolve tanto os símbolos como conceitos matemáticos. Contou que, com o que ela pesquisou e com as conversas com a aluna, conseguiu reunir argumentos para conversar com os outros professores no conselho de classe, visando uma avaliação diferente para a aluna, que estava repetindo o ano pela quarta vez e naquele ano já tinha passado por três escolas. A professora se mostrou decepcionada com os professores e a orientação pedagógica porque nenhuma atitude em relação a aluna foi tomada e a aluna acabou por trocar de escola. Quanto ao aluno com paralisia cerebral, a

professora relatou que ele não escrevia, não falava, mas compreendia o conteúdo, obtendo bons resultados na avaliação (que por sua vez, ou era adaptada ou feita oralmente e o aluno apontava em uma prancheta qual opção era a correta). Quanto aos alunos com TDAH, a professora relatou que um deles estava no 5º ano do ensino fundamental e com a correção de fluxo, pela idade que ele possuía, ele havia sido “promovido” para o 1º ano do ensino médio. Assim, além da hiperatividade, toda a defasagem em relação aos conteúdos anteriores prejudicaram o aluno, mas que na sua disciplina, mesmo sendo necessário muita paciência em relação ao comportamento dele e esforço, quando relacionado à aprendizagem, conseguiu prender a atenção e fazer com que ele aprendesse alguns conteúdos de Física. Relatou que várias vezes encontrava esse aluno nos corredores e ele falava que tal professor não queria ele em sala de aula. A professora se mostrou indignada ao relatar que o aluno permanece várias aulas fora, sem que o professor permita que ele entre e a equipe pedagógica da escola não tomou conhecimento do que estava acontecendo. Mais uma vez, ressalto aqui a falta de comunicação que existe dentro da escola e também, a um grosso modo, o que R4 também destacou, que o aluno não é só responsabilidade do professor e sim de toda a escola. De um modo geral, em todos os casos citados foi observado o esforço desenvolvido pela professora para favorecer a aprendizagem destes alunos: buscando diversificar nos métodos de ensino, fazendo adaptações (como o lançamento de projéteis através da bocha, para o aluno com paralisia cerebral), tentando motivar os alunos. Quanto ao preconceito ou a serem rotulados, R7 relata que no caso de paralisia cerebral, seu aluno não sofreu nenhum tipo de preconceito, pelo contrário, era o “queridinho” da turma, mas em relação ao TDAH, seus alunos foram rotulados negativamente, inclusive pelos professores. No caso desse relato, é notável que a falta de informação sobre o aluno e sua dificuldade se faz presente nas escolas, o que nos faz questionar sobre até que ponto a escola (equipe pedagógica, direção, professores) estão colaborando para o processo de aprendizagem desses alunos. Quanto às crenças sobre dificuldades de aprendizagem que foram apresentadas por essa professora, foi possível além das já citadas, identificarmos em seu discurso as crenças relacionadas à ausência dos conteúdos anteriores, podendo ser classificadas sob uma perspectiva interdependente, pela discrepância entre o ritmo de trabalho do aluno e o tempo de aprendizagem médio da turma; em uma perspectiva processual, bem como insuficiência ao nível dos conhecimentos anteriores. Algumas

crenças surgiram no sentido da dificuldade de aprendizagem pela correção de fluxo que existiu, na perspectiva processual, por interferência situacional e/ou interferência comportamental e/ou interferência emocional. Também podemos identificar a crença de desadaptação aluno-professor, no caso do professor que não permitia que o aluno assistisse sua aula, prejudicando o sucesso e gerando defasagens no aprendizado, em uma perspectiva interdependente para as crenças sobre dificuldades de aprendizagem.

No relato de R8, a professora expôs sua experiência com um aluno com dislexia, mas apresentou essa dificuldade de aprendizagem por um lado positivo, diferente de R3 por exemplo, que vê seu aluno com dislexia conformado com sua condição. A professora contou que, na sua experiência, foi possível observar o esforço por parte do aluno para conseguir acompanhar os conteúdos seguindo o ritmo da turma. Este aluno estudava em uma escola particular, os pais desse aluno eram pessoas com nível superior e que acompanhavam de perto o processo de aprendizagem e a vida escolar do filho, buscando sempre incentivá-lo, visando enfrentar e/ou superar sua dificuldade. Essa importância que é dada pela família à aprendizagem e à superação da dificuldade do filho, relacionando a participação efetiva na vida escolar, nos faz lembrar do aluno citado pro R3 e R4: podemos comparar aqui o desenvolvimento de um aluno com dislexia cuja família participa da vida escolar do filho e o desenvolvimento de um outro aluno com dislexia, cuja família não se envolve, não apoia e não participa da sua vida escolar do aluno. Podemos pensar no contexto social ao qual está inserido e o acesso a informações disponíveis pelos pais: será que apresenta influência na aceitação da dificuldade e na busca por sua superação? Outra questão que chamou a atenção, comparado a outros relatos (R3, R4, R5, R7) é que a possível falta de comunicação entre equipe pedagógica, direção e professor, não é só um “problema” do ensino público: a professora contou que não foi informada que o aluno era disléxico, disse que descobriu por acaso, em uma conversa na sala dos professores e que em momento algum a equipe pedagógica informou o diagnóstico do aluno. Podemos então comparar e observar que a falta de informação repassada aos professores pela equipe pedagógica nem sempre é um problema decorrente da escola pública: no ensino privado também existe essa falta de comunicação. Em relação ao tipo de trabalho desenvolvido com o aluno com dislexia, se era diferenciado, a professora afirmou que tinha um olhar diferente para sua prova, mas que na explicação dos conteúdos ele compreendia mais do que algumas pessoas que não apresentavam

dificuldades de aprendizagem. Pode-se notar também, neste relato, que R8 acredita que a maior dificuldade em Química vem da Matemática. Assim, podemos considerar, na perspectiva processual de Gonçalves (2002), a concepção de dificuldade de aprendizagem como insuficiência, seja insuficiência ao nível dos conhecimentos anteriores, ou a nível de aquisição-compreensão.

No relato de R9, a professora respondeu que já lecionou para dois alunos com dislexia, mas que na Matemática “eles conseguiam desenvolver o que era esperado dentro da disciplina” e a crença da professora sobre a dislexia e a Matemática é de que o aluno disléxico apresenta até mais facilidade na Matemática do que alunos que não são disléxicos. Ela relatou que só descobriu que esses dois alunos eram disléxicos em conselhos de classe, e como nas suas aulas não eram focadas em escrita, não conseguiu observar esses alunos a ponto de identificar algum problema, o que ela acredita que foi mais fácil para a professora de português, que lida diretamente com a escrita dos alunos. Quanto ao preconceito ou rótulos em relação a esses alunos, a professora mencionou que entre os professores não existiu, ao contrário, demonstravam muita preocupação em conseguir um diagnóstico mais preciso e encaminhar esses alunos para algum tratamento, com fonoaudióloga, por exemplo. Quanto à percepção da professora, de que na Matemática os alunos disléxicos não apresentem dificuldade, pode ser justificado pela não ocorrência da discalculia junto à dislexia. Assim, o aluno disléxico apresenta dificuldades no reconhecimento ou decodificação das palavras (MUÑOZ et al, 2005), portanto, se a professora explicava para esses alunos oralmente os exercícios, os conteúdos (e o que o depoimento nos traz é que sim), os alunos com dislexia não apresentariam problemas em relação aprendizagem de Matemática.

Quanto a R10, o professor relatou conhecer o termo dislexia, mas nunca teve nenhuma experiência com alunos com dificuldade de aprendizagem (em sua crença, a dificuldade de aprendizagem é relacionada com falta de interesse, como já citado na questão 11). Quando perguntado sobre o TDAH, relatou a experiência de sua esposa, também professora: “[...] ela sempre diz que estão enchendo as crianças de remédio, que todo mundo tá hiperativo, aí ficam tudo dopado na sala e que é bem notório, bem visível assim a criança que toma, que chega a assustar né?” Podemos aqui, relacionar os depoimentos de R3 e R4 em que o aluno com TDAH, quando medicado se concentrou, participou das atividades e tentou resolver exercícios, no caso da aula de

R4, para isso, até se dirigiu ao quadro pra solucionar o problema. É possível também não nos preocupar com essa situação de medicalização excessiva, como exposto por R6.

No relato de R11, a professora falou que trabalhou com um aluno com dislexia. Na situação, os professores suspeitavam que o aluno era dislético mas que ele só foi diagnosticado no final do ano letivo e a professora expôs que pouco pode fazer por ele, tanto em atendimento individualizado quanto na preparação de um material ou aula diferenciada, justificando que não sabia como agir em relação a um aluno dislético. Antes de ser diagnosticado, a professora se sentia frustrada em relação a sua atuação como professora pois mesmo tentando, o aluno não se envolvia nas atividades propostas. Lembra que chegou até mesmo a pensar que o aluno estava agindo “por má vontade”, recordando que algumas vezes esse aluno apresentou comportamento rebelde. Quanto ao uso de rótulos, a professora relata que não existia rótulos específicos, mas existiam comentários sempre que se mencionava o nome do aluno: “ah, aquele que não faz nada né?”; “Ih, aquele”. Quanto aos colegas, por já conhecerem seu histórico e que apresentava alguma dificuldade, ele era discriminado e excluído dos trabalhos em grupo, tornando a situação “chata”, segundo a professora. Após o diagnóstico, R11 relata que a equipe pedagógica ofereceu materiais sobre a dislexia, conversando sobre o que cada professor poderia trabalhar com o aluno. Perguntei sobre as características encontradas na letra desse aluno, pois a dislexia disidética, por exemplo, é caracterizada por um problema de origem visual (CIASCA et al, 2003) e podemos atribuir a letra espelhada ocorrente na escrita de pessoas com dislexia a essa definição. A professora relatou que a letra dele era bem diferente, levando-a a pensar que o aluno não era alfabetizado, e que na maioria das vezes não era possível entender o que o aluno escrevia. A sua letra era invertida, o que chamou a atenção da professora, que não compreendia como ele era capaz de escrever daquele jeito. A professora aproveitou a entrevista para desabafar sobre a dificuldade que encontra para trabalhar com alunos com deficiências (cerebral, múltiplas). O que frustra essa professora, nesse sentido é que com alguns desses alunos, que são acompanhados por uma professora auxiliar, ela não consegue fazer com que esse aluno, em algum momento, em alguma aula, mesmo com atividades adaptadas, consiga acompanhar a turma. E para ela, a escola para esses alunos está sendo somente um lugar de socialização, e na sua opinião, a escola é muito

mais que isso. Assim, ela relata que é muito difícil trabalhar com alunos com deficiências mais severas.

A respondente 12 está afastada das salas de aula e contou que nunca trabalhou com alunos com dificuldades de aprendizagem. Fala que nem sempre o que vemos como dificuldades de aprendizagem pode ser uma dificuldade e sim uma opção da pessoa, como ocorre em pessoas que são resistentes à leitura, por exemplo. Assim, R12 utiliza o momento para fazer uma crítica à medicalização, no caso do aluno que apresenta TDAH e começou seu discurso dizendo que acredita que existam pessoas com problemas neurológicos que interferem na aprendizagem formal da escola (podemos observar a perspectiva disfuncional, como patologia), mas que essas pessoas podem ter facilidade em outras coisas, não relacionadas a aprendizagem escolar. Por outro lado, acredita que pessoas com muita facilidade na aprendizagem escolar nem sempre apresentam facilidade em outras aprendizagens, citando os *nerds* (termo utilizado pela professora), que sabem todos os conteúdos escolares, mas não conseguem se relacionar com outras pessoas, podendo desenvolver uma sociopatia e resultar nos massacres que assistimos pela televisão, de alunos que pegam uma arma e saem matando todo mundo que eles encontram pela frente. A professora questiona sobre os valores atuais, e insere assim o assunto da medicalização: “[...] a gente entende que não se apropriar do conteúdo escolar é um problema e ter uma sociopatia não é um. Então, para quem não se apropria do conteúdo escolar eu compro e infiltro esse medicamento goela abaixo [...]”. A professora acredita que as dificuldades de aprendizagem não podem ser consideradas doenças, que o uso indiscriminado de remédios que ela nota é porque as pessoas buscam sempre conquistar as coisas pelo lado mais fácil. Acredita que há algo de ordem biológica ou Química, mas que as dificuldades também estão servindo como justificativa para outros problemas, como por exemplo, a criança que não aprende por causa da separação dos pais e é diagnosticada com TDAH. Neste relato é possível observar a presença do tratamento do TDAH como algo de ordem biológica, utilizando a medicalização, como foi também relatado por R6. Em relação ao depoimento da professora, acredito que a medicalização para o TDAH está mesmo banalizada e em minha experiência como professora, em duas escolas da rede pública municipal é que a escola já vê a medicalização da criança, aquela que não para quieta, a que não quer estudar porque trouxe um brinquedo, a que desafia o professor, a que briga com os colegas, por exemplo, como solução para que os

alunos, como citado por R10, se acalmem, se concentrem e não perturbem o ambiente escolar. Há casos em que o uso do medicamento é indispensável, claro, mas acredito, como a professora R12, que a criança deve ser criança e que se, como ela citou, após a separação dos pais a criança apresenta dificuldades de aprendizagem, nem sempre é relacionada com o TDAH e sim com o momento que a criança está enfrentando, que traz a separação dos pais como mais importante no momento do que a aprendizagem dos conteúdos escolares. Ao conversar com um neurologista de Florianópolis, ele também relatou que as pessoas estão usando a informação sobre os medicamentos de modo até mesmo abusivo, contando que é comum pessoas (não só pais consultando seus filhos, como também é comum a presença de adultos) que apresentam um discurso de “falta de concentração” já pronto e se dão um auto diagnóstico de TDAH, sugerindo ao médico a utilização do metilfenidato como solução para os seus problemas (podemos trazer aqui o caso das alunas de R5 e R6 que se auto diagnosticaram com TDAH). Ou seja, como relatou R6, os brasileiros estão fazendo com que o TDAH seja um problema biológico e não um problema social, adentrando na concepção norte-americana voltada para a medicalização como solução para esse transtorno.

O professor R13, em seu depoimento, relatou ser disléxico, sem um diagnóstico médico mas afirmou que uma amiga, psicóloga, detectou em suas coisas as características da dislexia, como a escrita, citada anteriormente. O professor não apontou qual o tipo de dislexia que possui, mas relatou que sua dislexia é em grau moderado. Relatou que nem só na escrita as características da dislexia aparecem, mas que no caso dele, a escrita é característica de um sujeito com dislexia, com a ausência de algumas letras na composição da palavra, textos com palavras faltando. O professor contou então sua experiência dos tempos em que era aluno da escola básica, sob o olhar que ele tem hoje sobre a época e dificuldade apresentada: para ela, os tempos mudaram e naquela época não existiam esses diagnósticos de hoje. Conta que perguntou sobre como foi sua aprendizagem no início da vida escolar para sua mãe, pois era muito pequeno e não se lembra dos problemas enfrentados, e ela disse para ele que sofria muito por ele não conseguir ler, acompanhar um texto e seu problema maior era em relação a caligrafia. O professor relata que hoje compreende a atitude de uma professora e uma assistente de sala que na época sentiram que ele apresentava alguma dificuldade e tentaram ajudar. A professora permitiu que ele fosse à sua casa e lecionava aulas de reforço para ele, enquanto

que a assistente de sala o levava para seu outro local de trabalho para acompanhá-lo nos deveres. Essas atitudes foram tão marcantes na vida dele que em homenagem à professora, colocou o mesmo nome dela em uma de suas filhas. Em relação a sua visão hoje, como professor, aos alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, o professor relata que muitas vezes os pais chegam na escola pedindo um atendimento diferenciado para o filho, que tem TDAH e que quando o laudo é pedido, desconversam, e não voltam mais a escola. Relata também que quando há de fato uma dificuldade, e o laudo com o diagnóstico é apresentado, ele se reúne com a família e apresenta quais serão os tipos de aprendizagem propostas para determinada dificuldade do aluno.

Assim, foi possível verificar nos relatos dos professores sobre a experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem, diversas crenças sobre a aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem, as suas angústias, frustrações e sucessos buscando favorecer a aprendizagem de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem e a crítica ao TDAH e sua medicalização, bem como as estratégias utilizadas visando a aprendizagem dos alunos, principalmente com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Questão 14: Sua graduação o instruiu sobre as dificuldades de aprendizagem?

Para Ferreira-Alves e Gonçalves (2001, apud Gonçalves, 2002), a formação de professores deve atuar no sentido de conscientizar os professores sobre a complexidade dos processos relacionados ao conhecimento e aprendizagem, torná-los mais flexíveis e mais disponíveis para compreender e compartilhar suas diferentes perspectivas.

Deste modo, nos propomos a ouvir os relatos dos professores ao perguntar sobre a instrução que tiveram na graduação sobre as dificuldades de aprendizagem:

Olha, eu lembro que a gente teve em alguma matéria assim, comentar que começaram algumas coisas de dislexia, comentaram algumas coisas de TDAH, comentou né? Mas foi bem vagamente assim, eu acho que por exemplo a gente deveria ter uma disciplina, sei lá 'educação especial', e aí como é que tu trabalha quando o aluno é assim. [...] Na graduação não tive, comentaram sobre isso, mas não teve assim, por exemplo: 'ah, se ele

tiver isso o que que você pode fazer?’ Eu acho que faltou isso, tá: eu saber o que é, eu posso olhar na internet agora, né, o saber, alguém vir e de repente ensinar pra gente ‘ó, se ele tiver dislexia o que que você pode fazer, como é que você pode trabalhar’, com certeza teria sido muito mais interessante. A gente sente falta e aliás, às vezes, eu converso com outros professores, Matemática, história, geografia, todos comentam a mesma coisa: que na graduação deles, eles não tiveram uma disciplina relacionada a isso, que eles consideram que seria interessante, de ficar o semestre inteiro trabalhando com mais dificuldades pra realmente aprender (R1).

É, a gente teve disciplinas, eu lembro da psicologia lá que a gente teve disciplinas relacionadas, algumas dificuldades, mas nada muito intenso, de uma forma sempre muito superficial isso (R2).

Não [...] ainda mais eu que sou mais velho que tu! Era só metodologia de ensino e... didática, ia pra sala de aula em algumas escolas do município, pra preparar aula, dar aula e ficava só nisso. E aquelas leis né, 5692 que na época era (risos) recitada, era só mesmo teoria e mandavam a gente ler mas pouca prática, pouca orientação nesse sentido. Eu acho que isso evoluiu né? A educação evoluiu nesse sentido agora [...] (R3)

Sim, sim. Eu tive inclusive algumas cadeiras tratavam de psicologia. De psicologia I, psicologia II [...] Eu acho até que o professor deveria ter um conhecimento maior de psicologia na sua prática. E algumas informações da minha época, eu fiz minha graduação na UFSC, na década de 80, eu me lembro muito bem: não compreendia na época que eu era acadêmico as dificuldades que eu teria depois, seria a interação, seria a linguagem, o nível - o teu nível de acadêmico pro nível de uma criança, e ter a capacidade de voltar, abaixar o teu nível, ir e voltar numa determinada informação

que tu tá trabalhando[...] E o meu curso foi um bom curso (R4).

Não, não lembro. De verdade eu não lembro. Mas eu acho até que não [...] (R5)

As disciplinas da graduação, não. Eu também tive psicologia da educação só com as teorias da aprendizagem: Skinner e aquela coisa toda lá né? Muito distante, descolada da nossa realidade. Totalmente descolada (R6).

Bastante. [...] Falou, os meus professores assim, como foi licenciatura então a todo ponto eles ficavam ensinando a gente a como dar aula: ‘ó, o aluno vai fazer uma aula de laboratório, às vezes o aluno consegue entender’. Eu lembro que o meu professor sempre contava a história de uma menina que pedia assim, ele falando que ela não conseguia entender, tinha que calcular a velocidade eu acho que entre o primeiro e o nono quantos segundos tinha e ela não conseguia entender. Aí ele disse assim: ‘Olha só, esse azulejo do chão aqui ó, vou contar’ e aí ficou ‘Quantos tem?’ ‘ah, tanto’ ‘então isso é o tempo’; o tempo todo eles falam sobre dificuldades de aprendizagem, a questão da falta da Matemática, a questão da falta da leitura porque a interpretação de texto, a questão do professor também saber fazer se explicar e a gente o tempo inteiro questionava ‘como é que a gente vai fazer o aluno aprender Física se o aluno não tem interesse?’, que são dificuldades que vão oferecer dificuldades de aprendizagem. O tempo inteiro a gente discutia isso na faculdade (R7).

Não, eu acho que não. A gente teve assim cadeiras mas assim, muito pouco [...] nada aprofundado assim. Até sobre educação assim eu fui aprender mais na especialização que tive assim o primeiro contato com o construtivismo, com a didática das Ciências, história e filosofia da ciência. Foi lá que eu fui compreender um pouquinho mais e agora no mestrado, mas na graduação, nada assim que

eu me lembre assim, nada tão profundo que me faça ter recordação de que ‘ah, isso eu vi na faculdade’. Não. Foi bem assim, superficial (R8).

De forma alguma. Achei bem carente nesse sentido. E eu acho que é um curso muito forte assim de conteúdo da Matemática em si, mas pouco ela te prepara assim pro professor. Tu vai aprender muito no teu dia a dia ali, dando aula mesmo, aliás quando tu primeiro tu entra numa sala de aula, tu sente um choque né, porque realmente é muito diferente do que tu espera. Então tem a parte do domínio de classe, tudo isso aí tu vai construindo mas eu acho que [...]. o curso de Matemática [...] onde eu fiz, prepara para ser um bom matemático mas não um bom professor. Eu acho que isso aí só a tua vivência, só a tua experiência e com o que tu vai construindo mesmo, teus conceitos ali, que vão te ajudar porque a universidade só dá o pontapé no conteúdo mesmo. Achei bem precária essa parte de metodologia de ensino que tem, mas eu não achei muito interessante não, era mais leitura sobre concepção pedagógica e tal, mas com a metodologia em si, eu fiquei bem frustrada (R9).

Que eu lembre não (R10).

Para falar a verdade não lembro muito assim, já faz algum tempinho, mas eu lembro que tive uma disciplina que a gente fez alguma coisa em torno de seminários, teve alguns temas, sobre a questão de aprendizagem e apresentou algum seminário em relação a isso, mas foi só né, não teve mais nada um pouquinho mais aprofundado (R11).

No relato dos professores foi possível observar que só dois deles se sentem satisfeitos com relação a instrução recebida em sua graduação sobre as dificuldades de aprendizagem. Os outros respondentes alegaram que durante o curso estudou vagamente ou até mesmo nada sobre o tema. Podemos assim verificar que as crenças destes professores podem ter sido adquiridas antes ou durante a graduação, mas não foram nem mesmo debatidas, questionadas, verificadas. Como as crenças se

apresentam em alguns casos como resistentes, é possível que as crenças desses professores perdurem por todo o seu trajeto dentro da escola.

Questão 15: Ao que (ou a quem) você recorre, caso um aluno esteja apresentando dificuldades de aprendizagem?

Essa questão visou elencar onde o professor pesquisa (se pesquisa) sobre dificuldades de aprendizagem, como lhe surgem dúvidas ou procura desenvolver algum trabalho específico com alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, podemos verificar que os professores entrevistados recorrem:

Eu converso na multimeios [...] daí às vezes eu vou na supervisora, [...] na orientação ou vê com outros colegas [...] Então a gente vai conversando com colegas, supervisão, pessoal da multimeios, com quem a gente puder na escola (R1).

O que a gente faz com isso, é o que eu procuro fazer, sempre: vínculo com orientação educacional, com supervisão, que às vezes tem algumas dicas. [...] eu procuro dentro do possível também algumas coisas ou na internet ou algum livro que fala sobre isso, procuro dar uma olhada pra ver se eu posso estar ajudando esse aluno (R2).

Olha, eu tenho conversado mais com as auxiliares de ensino [...] elas me ajudaram muito, foram o braço direito [...] porque o mínimo que eu consegui fazer acho que foi graças a parceria das auxiliares de ensino senão, estaria muito mais perdido do que eu estive esse ano (R3).

[...] eu pesquisei, eu li, eu assisti filmes, eu fui buscar essas informações. As informações que foram passadas durante a minha formação, a minha prática de professor também foram superficiais e técnicas (R4).

[...] a gente tem as orientadoras, que acho que elas devem ter formação em pedagogia, são pedagogas e tal mas, não, ninguém dá um apoio. E eu não cheguei a pesquisar também porque eu resolvi

tratar ela como todo mundo e trabalhar na... pegar no pé, sabe? (R5)

[...] eu peguei e comecei a seguir umas páginas no Facebook de síndrome de Willians, de Asperger, associação brasileira de... entendeu? Que daí eles colocam, postam umas coisas legais que daí tu tá lá no teu [...] Facebook e aparece. Aí eu leio as matérias que saem, até essa do TDAH eu li numa dessas publicações entendeu? Mas assim, é muito difícil pra gente elaborar material didático, entendeu? Eu não sei, não conheço entende? E a gente fica muito na reclamação, te confesso isso (R6).

Internet, mas [...] só fiz algumas leituras superficiais mesmo, não cheguei a fundo (R7)

Já, já li bastante sobre isso. [...] Tenho lido muito, mas muito na área de Matemática mesmo né, a concepção Matemática [...]. Então eu acompanho assim, falando bastante sobre dificuldade de aprendizagem, sobre metodologia tenho lido (R9).

[...] tento pesquisar para saber interagir, o que ele pode ou não pode, alguma coisa eu tento dar uma lida sim (R11).

Na escola ao Espírito Santo (risos). Ninguém na escola. Ontem nós conversávamos e isso no final do conselho: a escola não tem estrutura, não tem nem uma sala pra atender uma mãe, pra atender uma criança, um menino, uma menina que vá falar sobre seus problemas, conversar... não tem divisória... as profissionais lá tão mais preocupadas... das coisas burocráticas da secretaria... a secretaria pede relatório a todo momento... o excesso de controle entende? Tem que contar ali com o feeling né, sentimento na hora ali de que essa pessoa tá mais ligada com aquela pessoa que é mais ligada naquela pessoa e aí você vai na pessoa e faz as pontes, você encaminha. Do contrário, tu morre ali, na çaça. (R13)

Os professores usam diversos meios de pesquisa, desde internet, livros, conversa com outros professores, apoio da equipe pedagógica para buscar compreender a dificuldade de aprendizagem e ajudar o aluno no seu processo de aprendizagem. A sala multimeios, citada por R1, existe na rede municipal de educação de Florianópolis e oferece atendimento educacional especializado para alunos de escolas públicas municipais da cidade que apresentam deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (FLORIANÓPOLIS, 2010). Quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, estes não se enquadram nos critérios para atendimento da sala multimeios. O professor auxiliar de educação especial, citado também por R3 como auxiliar de ensino, também é um cargo existente na rede municipal de ensino de Florianópolis que visa a auxiliar o aluno que apresenta deficiência ou transtorno do espectro autista nas atividades escolares, com o objetivo de “estimular a autonomia e a independência dos alunos com deficiência e transtorno do espectro autista” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 4). Foi possível também observar que alguns professores pesquisa em livros, assistem filmes, buscam informações por meio de redes sociais, conversam com a equipe pedagógica buscando informações sobre o aluno e como favorecer a aprendizagem em alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Questão 16: Para você, os termos “dificuldades DE aprendizagem” e “dificuldades NA aprendizagem” apresentam alguma diferença?

Esta questão surgiu pela curiosidade em verificar se os professores compreendem os termos dificuldade de aprendizagem e dificuldade na aprendizagem de modo semelhante ou diferente. Pode-se notar que mesmo parecidos, em alguns professores o termo pode gerar dúvidas.

Olha, eu entenderia como sendo a mesma coisa, que tem dificuldade pra conseguir alcançar esse processo que é de compreender o conteúdo, de compreender o que está sendo explicado, de relacionar. [...] Eu entenderia a mesma coisa (R1).

Deixa eu ver [...] dificuldade de aprendizagem é uma coisa que já veio, já tá com a pessoa, entende? Aquela dificuldade que eu te falei, de ter que fazer 3 ou 4 vezes a lista porque tem uma dificuldade de cognição. E dificuldade na

aprendizagem é essa de que ele tem capacidade sim, mas não prestou atenção ou não veio pra aula e daí aquilo ficou sabe? É o que foi adquirido no percurso que não foi explicado direito, esse tipo de coisa (R5)

[...] eu acho que dificuldade de aprendizagem parece mais adequado. Porque [...] na parece que é só numa. A coisa [...] é só uma? É, uma das... ah, não sei, [...] talvez de a gente fala em Física né? Dificuldade na aprendizagem dos conceitos de... percebi dificuldade na aprendizagem de... na aprendizagem... eu não sei se eu vejo diferença no termo, talvez eu utilizaria [...] dependendo da frase né? Eu lia qual o termo o na ou de ficaria melhor (R6)

[...] pra mim é a mesma coisa. Até pode ser diferente mas pra mim não (R7).

Dificuldades de aprendizagem pode ser que esteja mais relacionado com aqueles alunos, neurológica talvez? Não sei, um palpite né, indo pela palavra e dificuldade na aprendizagem é naquela determinada situação de ensino que o professor tá fornecendo, talvez aquilo o aluno não tá conseguindo ter a aprendizagem, tá com dificuldade naquela aprendizagem assim, não tá conseguindo desenvolver. Acho que pode ser mais nesse sentido assim, num fator mais externo talvez (R8).

Acho que tem por que parece assim, que quando tu coloca o DE aprendizagem, tem uma dificuldade que é maior né, geral assim de aprender geral. E NA aprendizagem eu consigo ver de alguma coisa específica né? É o que eu consegui reparar (R9).

Dificuldade de aprendizagem, dificuldade na aprendizagem. Aparentemente, quando soa, parece que tem e aí você pensa, eu acho que não. De aprender, acredito que não (R11).

É uma questão de semântica né? Não, não são sinônimos não, acho que tem diferença. A gente usa às vezes de uma questão semântica: dificuldade de aprendizagem, dificuldade na aprendizagem, mas tem, tem diferença. A dificuldade na aprendizagem acredito estar mais ligada a essa questão mais patológica, enfim. Aí alguma não compreensão desse caminho cognitivo dessa criança, desse sujeito né, e aí você tem essa. Se você não compreende qual o caminho que pode seguir com ele então você tá trabalhando com dificuldade na aprendizagem dele. E assim, da aprendizagem eu acho que deixa mais ligado as outras, outros questões sociais né, que a gente tem isso vai produzindo né, falta de condições pra que ele consiga acessar esse conhecimento, fazer esse deslocamento cultural , então aí se tem, se estabelece barreiras né? (R13).

Assim, foi possível observar que para alguns professores, dificuldades de aprendizagem e dificuldades na aprendizagem são sinônimos (R1, R7 e R11). Para alguns professores, a dificuldade de aprendizagem é quando o problema é do aluno (no caso como as dificuldades específicas) e dificuldade na aprendizagem é relacionada a aprendizagem de um conteúdo específico (R8, R5). Por outro lado, alguns professores acreditam que quando se fala dificuldade na aprendizagem é que estamos nos referindo às dificuldades específicas e dificuldades de aprendizagem é a que ocorre em relação a algum conteúdo (R9, R13). Quanto à R6, ela afirmou que dependendo a situação, pensaria no termo mais adequado e utilizaria.

De um modo geral, com a segunda parte do questionário foi possível identificar crenças sobre aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, a instrução recebida na formação (graduação) dos professores sobre dificuldades de aprendizagem, bem como sua prática como professor e sua relação com alunos com dificuldades de aprendizagem e como suas crenças se mostram presentes no cotidiano escolar.

Em relação à aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, as crenças observadas em relação a aprendizagem, em sua maioria, focam na transmissão-recepção-aplicação do conteúdo como definição pessoal para o que é aprendizagem, aparentando estar consolidada no meio escolar. Já em relação às dificuldades de aprendizagem, foi possível

verificar que a definição sobre dificuldade de aprendizagem não é consolidada entre os professores entrevistados. Essa não consolidação pode se dar pelo vasto número de informações sobre dificuldades de aprendizagem que existe em livros, internet e também pela falta de uma definição mais específica, como já citada na revisão bibliográfica.

Durante a entrevista, por ser semi-estruturada, foi possível acrescentar algumas perguntas que emergiam na conversa. Assim, em algumas entrevistas os professores foram questionados também se há alguma relação entre dificuldade de aprendizagem com falta de interesse e preguiça.

Eu acho que colabora. Que às vezes assim, vamos dizer: tem dois alunos que tem dificuldade, tipo aquele cálculo né, aquela Matemática básica que agora na parte ali do começo do ano da oitava série os dois tem dificuldade com aquilo ali. O aluno que tem vontade ele vai ficar indo atrás, vai ficar me chamando, ele vai ficar tentando até ele conseguir. E o outro não, o outro viu 'ai, não consigo fazer. Ai, talvez só uma vez' ou mesmo assim 'ai, não consigo mesmo, então deixa aí, eu não sei fazer, eu sou burro', o aluno tem mania de falar 'ah, eu não consigo fazer então deixa aí'. E a motivação e dificuldade os dois podem ter, claro, então essa dificuldade vai ser dificuldade dos dois, os dois vão ter essa dificuldade mas às vezes se você tem a vontade pra transpor essa dificuldade, eu acho que isso já é uma grande passo, porque mesmo que eu fique dizendo 'não, faz, você consegue', fico incentivando da mesma forma que eu incentivaria o outro, 'ai, não, não, professora, eu não vou saber fazer não, não vou fazer não, deixa pra lá, não sei o que'. Eu não posso pegar a mão do aluno, um lápis e obrigar ele a fazer né? (R1)

Bastante. Bastante, eu acho que é a maioria dos que tem dificuldade é isso, porque eles não, eles não pensam pra frente, eles pensam em ter nota para passar e têm ainda os que se não passar eles já sabem que podem entrar com recurso, que o estado pode abonar esse recurso, então eles levam na brincadeira, a maioria leva na brincadeira e

acham que no final do ano o professor vai passar todo mundo e não é o que acontece. E por isso que, em todas as turmas eu tenho 50 por cento de recuperação (R5).

Sim, sim, sim, sim! Sim! [...] Eu já tive uma situação dessa e tive uma situação que eu tive que mostrar pro professor o que que era. Tive que mostrar o que que era! 'Você não sabe o que que é isso, você não sabe'. (R13)

Nas respostas de R1 e R5, é possível observar que há relação entre dificuldade de aprendizagem e preguiça, falta de interesse. O que nos leva a pensar que, muitas vezes, mesmo o aluno apresentando uma dificuldade de aprendizagem, diagnosticada, sob a ótica desses professores é uma desculpa para não realizar as atividades, não aprender, não demonstrar interesse. Por outro lado, sob o olhar de um professor disléxico, existe essa relação e que já precisou mostrar para um professor o que é ter essa dificuldade. Assim, podemos relacionar essa relação existente entre dificuldade de aprendizagem e preguiça ou falta de interesse com o preconceito que foi admitido por vários professores em relação aos alunos com essas dificuldades, e por consequência, a possível presença de rótulos, que também surgiu como uma pergunta adicional da entrevista, onde para os professores

É, 'ele não aprende, mas ele não se mexe, mas ele não'. Nós temos um caso agora na 94, um aluno que ele não se envolve pras coisas, não faz as coisas, ele fica ali parado, não incomoda, não atrapalha, nada, mas ele não tem evolução. E eu percebi no conselho hoje que pô, esse aluno, tenho que cutucar ele para fazer alguma coisa [...] todos os professores contam com a mesma, queira ou não queira acaba criando um rótulo sim. Se fala daquele aluno logo te vem a cabeça: 'ele não evoluiu, ele não vai adiante, ele não faz as coisas', mas eu tenho certeza que esse aluno (batendo na mesa com as mãos) tem algum problema que a gente não consegue ver nas nossas aulas. Tenho certeza disso (R2).

São porque eles eram alunos problema na escola, alunos que incomodavam, alunos que faziam bagunça, alunos que ficavam chamando os pais o

tempo inteiro porque sempre aprontavam alguma coisa. Eu acho que sim, se cria rótulos negativos (R7).

Não, não tinha um rótulo em si específico mas tinha assim: ‘ah, é o Kiko né?’, ‘ah, aquele que não faz nada né?’, ‘ih, aquele!’, então já era conhecido pelos professores como aquele aluno que não fazia nada, que não queria, então, não tinha um nome específico mas... a gente já sabia. [...] os colegas não envolviam ele né, já sabiam [...] eu acho até que ele tentava muitas vezes fazer, mas, desistia por não conseguir, até pelos colegas não o incluírem no grupo e ele ficava sempre de fora. A gente tentava até incluir, ficava aquela situação chata né, mas tinha bastante dificuldade (R11).

Tem dos outros professores e dos alunos também, tem dos dois lados: professor que às vezes tá esgotado, cansado, não tem formação suficiente, tem alguma pobreza intelectual muito grande, rotula, consegue ver às vezes até rótulo que precisa de um pouco mais de cuidado, quando o rótulo é preconceituoso, exige um pouco de cuidado mas às vezes deixa escapar ‘aquele negão, aquela neguinha, aquele pobre, aquele bicha’ [...]quando é um caso assim, desse tipo ali, de problema né, sobre problema, aí tem sim, tem um preconceito inclusive de ignorar a existência da pessoa, não dar atividade e dar nota pra pessoa. E os alunos como sabem também tem: não querem fazer trabalho junto (R13).

Foi possível notar que o uso de rótulos, bem como o preconceito, não é uma relação específica de aluno-aluno, como também surge entre os professores em relação a determinado aluno. Ao ser rotulado, penso que o aluno com dificuldade de aprendizagem, que muitas vezes já apresenta uma baixa auto estima pela sua condição, ao se dar conta de que é rotulado ou sofre preconceito também por parte dos professores, tem sua motivação atingida, o que prejudica ainda mais o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Outra pergunta que surgiu no decorrer de algumas entrevistas, questionou alguns respondentes se a dificuldade de aprendizagem ela pode ser gerada por um conteúdo específico. Caso sim, qual conteúdo? Pode afetar uma turma inteira? Quanto às respostas:

É. Esse de oitava série, as questões de Química, essa coisa de começou a falar em átomo, estrutura de átomo, fala em número atômico, aquelas que tem a setinha lá no número atômico, número de massa, essa questão às vezes eles não entendem mesmo. E às vezes eu vejo que é até em coisa de Matemática básica assim, você vai fazer uma conta sei lá, levando que você tem lá o cálculo da densidade né, sei lá, massa sobre volume, ai meu Deus! Pedi pra calcular volume eles já não sabem né? [...] aí eu sei que Química é claro, pela abstração [...] de eles não conseguir às vezes lidar com coisas que eles não enxergam, que eles não podem tocar, que eles não podem ver e que eles tem que acreditar que existe quando todo mundo diz que aquilo ali existe, que é assim e essa questão ali do básico né, de conta básica. Mesma coisa do português assim, às vezes eu faço minhas questões que eles ‘ai professora, eu não sei fazer, não entendi’, aí quando eu relia a questão e quando eu explicava aquela questão ‘ah é isso? Ah, então isso é fácil!’. Então o problema também deles é muito interpretação, é entender o que tá sendo perguntado. Nossa! Como isso tem problema aqui! [...] eles leem o texto e eles não conseguem associar que ‘ah, essa parte então tá relacionada àquela pergunta’ ou explicar bem o que está sendo dito em uma questão de interpretação, de Matemática básica além da abstração é bem complicado (R1).

Bastante. Principalmente matéria de segundo ano, que é físico-Química porque [...] a maioria não sabe fazer uma regra de três, não sabe transformar, não sabe dividir e multiplicar por mil, passar dividindo e passar multiplicando, são coisinhas básicas que eles deviam ter aprendido antes e às vezes não foi por falta do professor não ensinar. Foi porque eles não aprenderam e não se preocuparam... porque eu percebi que eu dei

revisão disso, ensinei de novo e eles continuam não aprendendo. Então, uns 80 por cento não aprenderam de novo, então é uma coisa que eles não tem [...] porque dizer ‘a gente não aprendeu porque falta Matemática básica e a gente não sabe’. Não, porque eu ensinei de novo, coisas que [...] não eram da minha matéria e tudo, mas eu ensinei como fazia e mesmo assim eles não tão dando conta. Então, eu acho a matéria do segundo ano uma matéria mais complicada, onde tem mais dificuldade de aprendizagem por causa disso e também porque precisa de bastante interpretação das questões e eles tem bastante dificuldade em interpretar (R5).

Pode, pode. Na Física a gente tem conteúdos assim, que a gente vê que tu trabalha um conteúdo e aquele conteúdo os alunos dizem ‘ah, que fácil, que bom’, até aconteceu isso agora no primeiro ano que eu trabalhei vetores assim, força normal, sobe pra cima e pra baixo e ‘ai professora, que fácil’, eu disse ‘então vamos fazer uma provinha só desse conteúdo’, [...] a maioria tirou dez na prova. Eu disse ‘vou fazer pra ajudar vocês na nota né?’ e em compensação tem outros conteúdos que realmente são mais complexos, precisam de mais associações, ou precisa de uma base maior, ou você vai ter que lembrar de um outro conteúdo que você viu lá no início do ano, então tem conteúdo que apresentam mais dificuldade pro aluno do que outros (R7).

Eu acho que é a parte da físico-Química, que é onde tem os cálculos né, tem um pouquinho de Física ali no meio, aí precisa de interpretação. No primeiro até que eles tem assim um pouquinho de dificuldade mas acho que não é tão gritante como é no segundo assim pra eles, é bem maior. Tanto é que tem alunos assim que no primeiro ano, no segundo ano né, eles dizem assim ‘ah professora eu ia tão bem no primeiro ano, só tirava nota boa, agora o que o que tá acontecendo?’ E eu acho que tá mais relacionada com a questão da Matemática, nesse sentido. [...] no segundo ano que é onde tem

mais conceitos e cálculos esse é o mais difícil (R8).

Podemos observar que as dificuldades nos conteúdos de Química e Física são em sua maioria atribuídas à dificuldade dos alunos em relação a Matemática, o que nos leva a refletir sobre como está sendo trabalhada a Matemática nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio. Por sua vez, a abstração existente em conteúdos de Química também podem gerar dificuldades de aprendizagem: nem todo aluno consegue compreender o que é abstrato, não tem a noção espacial, não consegue visualizar mentalmente algo que está sendo explicado, concordando com R1.

No final da entrevista, foi perguntado aos entrevistados se tinham mais alguma coisa que gostariam de falar: ou sobre a entrevista; ou sobre algo que deveria ter falado e não falou; algum questionamento, enfim, o espaço era para eles se manifestarem:

É, a aprendizagem na verdade é um processo constante né, acho que cada um de nós deve se considerar um eterno aprendiz. Aquela pessoa que acha que já aprendeu tudo está equivocada. Estará sempre aprendendo. E a pessoa precisa se entender desse jeito, que sempre está aprendendo. Cada aula que eu dou eu estou aprendendo: aprendendo mais, fazendo uma leitura diferente sobre aquilo que eu fiz. Eu tive a oportunidade durante a minha vida acadêmica de dar aula para minhas 3 filhas, vi todas as três. Tiveram sucesso, não têm nenhuma dificuldade em Matemática, mas elas tinham meu apoio em casa. Acho fundamental que todo pai, sejam bons em Matemática ou em outra área de conhecimento, é importante que os pais deem atenção aos filhos, escutem, tenham a visibilidade do que que está acontecendo na escola, se eles conseguem tirar dos seus filhos ‘o que que tá acontecendo na escola? Está provocando alguma transformação em você a escola? Tem alguma coisa de novo?’ Se você pedir pro seu aluno todo dia ‘aprendeu alguma coisa de novo hoje’, ele vai dizer ‘aprendi’, ótimo. Aquele que diz que aprendeu é aquele que participou da aula. Então todo dia a gente tá aprendendo. Não só com os alunos como com esses dificultadores (R4).

É, eu vejo bastante diferença, eu consigo diferenciar bastante a minha época de escola com a época que a gente tá vivendo. É uma época bem difícil porque ao mesmo tempo que eles tão muito ligados na internet dentro da sala de aula mesmo não podendo, a gente não consegue dar conta com 40 alunos mexendo no celular e tal. E também os pais, eles (celular) desfocam muito a atenção e os pais eles são muito ausentes, são poucos pais que vem aqui pra querer como o filho tá, pra perguntar para o professor como ele tá se comportando, como que ele tá aprendendo e daí no fim do ano eles vêm para botar a culpa no professor, esse tipo de coisa. Então assim, eu vejo a família bem distante, não sabendo o que os filhos tem e essa falta de atenção deles, sabe, de tá... eu não... de verdade, dá até uma agonia de ver o que que vai se tornar a faculdade, quem é que vai entrar na faculdade. Esses alunos que eu tenho aqui eu não vejo eles - muitos eu não vejo na faculdade porque eles não tem... ou eles vão aprender isso na faculdade: a passar por esses limites que eles tem ou a faculdade vai ter que se adequar a essa nova geração que tá vindo e aí vai ser bem... vai ser uma perda muito grande na qualidade dos profissionais. Eu acho que é uma época bem... ou tudo muda ou, vai mudar para o lado pior, assim, vai ter que se adequar a eles e isso não vai ser bom (R5).

Não, não, eu gostei bastante dessas coisas que falam sobre isso. Acho que é bastante útil (R6).

É, meu último recado aí. Não, que eu não, eu não gosto da expressão que é usada, que é a famosa 'dar aula': 'ah, eu vou lá dar uma aula, eu vou lá dar uma aula'. Eu costumo brincar que é o seguinte: que nem a prostituta dá, ela vende, tá? Que que eu digo, então, eu não vou lá dar uma aula: eu vou lá lecionar, eu vou lá ministrar uma aula. O professor vem dizendo em dar aula, dar aula, quem dá é de graça, vale pouco né? Lá em casa, quando rasga uma camisa, eu falo pra minha

mulher ‘ah, vamos dar essa camisa’, porque já não vale quase nada. Eu deveria mesmo dar uma camisa correta né, mas não é o que se passa, ou seja, quando rasga uma camisa eu vou doando, vou dando. Então o professor já tá há 50 anos dando aula no Brasil, dando aula e chegou a essa desvalorização. Alguém já perguntou para um médico: ‘Ow, tu vai dar consulta agora a tarde? Tu vai dar?’. Vê, liga para um médico que é teu amigo para ele dar uma consulta pra ti. Não vai dar uma consulta pra ti. Ele não vai te dar um atestado. Né? Ele vai cobrar por aquilo, pra passar o conhecimento dele pra ti. E é isso que falta pro professor: se impor. ‘Não, não vou dar aula!’; ‘Não, eu não dou aula, eu vendo aula. Eu vendo meu conhecimento, eu vendo aquilo que eu estudei, eu vendo aquilo que eu fui buscar’. É um verbo simples, uma coisinha simples, é foi só ir falando que foi se desvalorizando (R10).

Não, acho que não. Bom, muito bacana essa pesquisa, espero que vocês consigam não só finalizar e levar adiante né, e tomara que isso reflita na rede de alguma forma já que tu é professora da rede né? Que chegue lá nos gestores e os gestores sensibilizem. A gente tem muito pra aprender, eu gostaria de aprender mais né, gostaria de a partir do momento que eu me livrar do programa né, do doutorado essas coisas assim, eu tiver capacitação, formação nessa área com certeza eu vou fazer porque se você faz parte nessa vida de professor ajudá-los também, entender, compreender mais, com certeza (R13).

O que pode-se notar é que, para alguns professores (R4, R5 e R10), o espaço na entrevista serviu para um desabafo, onde um dos professores (R4) defendeu a importância da aprendizagem e também o valor da relação família-escola-aluno no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Neste depoimento me chamou muito a atenção o termo “dificultadores” que o professor utilizou para se referir aos alunos com dificuldades de aprendizagem: discordo do termo, um tanto quanto um rótulo utilizado, pois ao meu entender, esse termo se refere a aquele que dificulta e o aluno com dificuldade de aprendizagem ele não

dificulta sua aprendizagem, ele simplesmente tem dificuldade em aprender. R5 se mostrou preocupada com a situação dos alunos, que não assumem responsabilidades, não estudam e compara sua época de escola com a atual, alegando que na sua época as pessoas tinham mais responsabilidade, e respeitavam a figura do professor e que hoje a família está muito distante da escola. R10 utilizou o espaço para relatar algo pessoal, não relacionado à aprendizagem, mas sim a profissão de professor e o seu descontentamento com o termo “dar aula”. Acredito que tenha sido um pouco equivocado, neste momento do trabalho, visando dificuldades de aprendizagem trazer essa discussão a tona. Por outro lado, pode-se verificar um professor desmotivado com a profissão, buscando justificativas externas para tal. Em relação a R6 e R13, o espaço foi usado como lugar para valorização do trabalho executado, indo ao encontro dos seus discursos apresentados nas entrevistas sobre motivação.

De um modo geral, podemos observar que a maioria dos professores entrevistados acreditam que a aprendizagem é relacionada ao conhecimento repassado ao aluno e ao modo como este se apropria do conhecimento, bem como o utiliza em seu cotidiano. É notável a crença de que o professor é o “detentor” e “mediador” do conhecimento. A função do professor é prover o aluno, através da mediação, desse conhecimento que ele possui (R1, R2, R3, R5, R7, R9, R12)

Foi possível identificar, também, algumas crenças relacionadas à aprendizagem. Por exemplo, a crença da aprendizagem relacionada com a inteligência, em que a inteligência se resume a capacidade de resolver problemas (R10). Ou a crença referente à aprendizagem relacionada com a mudança do comportamento do aluno em sala de aula: quando o aluno consegue aprender, o comportamento dele em sala de aula é outro, ele passa a ter mais interesse (R4). Ou, ainda, crenças relacionadas à aprendizagem como a capacidade de percepção e de desenvolvimento de um senso crítico (R8, R13), bem como a crença de que a aprendizagem é relacionada com decoreba (ou não decoreba) também é observada (R6, R11).

Quanto à dificuldade de aprendizagem, foi possível observar que os professores entrevistados apresentam crenças relacionadas à perspectivas apresentadas por Gonçalves (2002): perspectivas disfuncionais (centrada no aluno), perspectiva processual (centrada no processo de aprendizagem), perspectiva interdependente (centrada na interação do aluno entre o processo de aprendizagem e a situação ou contexto de aprendizagem) e perspectiva funcional (centrada no

resultado originado pela dificuldade, no contexto do processo de aprendizagem ou no contexto de vida ao qual o aluno está inserido).

No que se refere à perspectiva disfuncional, foi possível observar no diálogo com os professores as crenças relacionadas a presença de um fator neurológico no aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem (R1), a não distinção da dificuldade de aprendizagem de uma deficiência ou patologia (R4, R5, R6, R11, R13). Podemos observar que nas crenças analisadas, alguns professores acreditam que exista as dificuldades de aprendizagem centradas nesta perspectiva mas que não são as únicas (R6, R13).

Quanto às crenças relacionadas à dificuldade de aprendizagem sob a ótica da perspectiva processual, podemos observar crenças voltadas à insuficiência (quando as dificuldades são originadas em limitações em alguma área diretamente relacionada com o processo de aprendizagem), como a dificuldade de visualização do abstrato (R1), falta de motivação (R4, R8, R9, R10), insuficiência ao nível dos conhecimentos anteriores (R5, R7, R8), aptidão para determinadas áreas do conhecimento (R8), insuficiência de métodos de estudo (R9), insuficiência de aquisição-compreensão (R9) Podemos observar também crenças na perspectiva processual voltadas à interferência e ao obstáculo. As crenças relacionadas à interferência emergem das relações do professor e o método de ensino – interferência instrucional (R5), das relações afetivas - interferência emocional (R6) e na falta de interesse dos alunos – interferência de valores (R10). Quanto às crenças relacionadas às dificuldades de aprendizagem na perspectiva processual voltadas ao obstáculo, ocorrendo uma interrupção no processo de aprendizagem pela interrupção da aprendizagem e necessidade de conteúdos de outras disciplinas (R7).

Em relação às crenças com perspectiva interdependente, os professores entrevistados apresentaram crenças sobre dificuldade de aprendizagem como desadaptação do aluno perante o processo de aprendizagem (R2, R6, R12). Quanto à diferença ou discrepância, foi possível verificar a presença de crenças relacionadas à discrepância entre o que se aprendeu e o que é exigido (R3) bem como a discrepância entre currículo e os interesses de cada aluno (R3, R8), e a discrepância entre capacidade e desempenho (R9)

Na perspectiva funcional, as crenças sobre dificuldade de aprendizagem apresentadas pelos professores são inerentes à aprendizagem e/ou à vida (R6, R13). No discurso dos entrevistados não

foram encontradas crenças referentes ao desafio ou oportunidade na perspectiva funcional.

Apenas com a análise descritiva das entrevistas, já é possível, estabelecer algumas relações entre aspectos da formação profissional e acadêmica dos entrevistados nas suas crenças pessoais sobre ensino e aprendizagem de conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas, podemos observar que dentre os entrevistados, apenas um professor relatou que a sua graduação o instruiu para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem (R7). As crenças apresentadas pelos professores, de um modo geral, são formadas então não pela influência de seus cursos de origem, sua formação, mas sim, como propõe Moraes (2008), no contexto cultural no qual o indivíduo, neste caso o professor, se insere, se tornando construções coletivas correspondentes aos modelos assumidos pelos indivíduos em sua vida diária. Deste modo, podemos observar a similaridade em alguns discursos, como por exemplo, em dois dos três professores de Química, que citaram que as dificuldades de aprendizagem em Química muitas vezes ocorrem pela falta de base dos conteúdos da Matemática (R5, R8). Para Bejarano e Carvalho (2003), as crenças voltadas ao meio educacional se originam durante o período em que o futuro professor se encontra na educação básica. Assim, podemos acreditar que as crenças desses professores foram formadas antes mesmo de ingressarem na universidade, sendo também resistentes à mudanças (PORLÁN, 1992), algumas dessas crenças podem nunca ter passado por uma desconstrução ou modificação.

Quanto à atuação, para Custódio et al (2012), as crenças determinam o pensamento, o planejamento e a ação dos professores. Sendo assim, podemos observar nos relatos de experiência sobre o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem específicas essa relação. Por exemplo, R1 acredita que a dificuldade de aprendizagem é uma característica do aluno que o impede de aprender ou que dificulta muito a aprendizagem. Assim, podemos observar que o planejamento do professor para trabalhar com os alunos com dificuldade de aprendizagem é o mesmo que para trabalhar com os alunos sem dificuldades, visto que o professor, mesmo com instrução para fazer atividades e avaliações diferenciadas com o aluno, cita que não consegue separar uma aula para essa aluna e acaba por passar as questões no quadro, para todos os alunos e o aluno com dificuldade de aprendizagem (no caso, dislexia) não consegue copiar. Por fim, a ação do professor, que se sente frustrado por não conseguir dar uma atenção

especial ao aluno e também diante da não evolução da aprendizagem do aluno. Podemos observar também que o professor, antes mesmo de conhecer o aluno, se disse apavorado por trabalhar com um aluno com dislexia. Trazendo essa relação para a formação do professor, este relata que sentiu falta na sua graduação de instrução de como trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem, mesmo específicas, como a dislexia.

Por outro lado, R7 acredita que as dificuldades de aprendizagem pode ser originada em um pré-conceito que o aluno possui sobre determinada disciplina, ou até mesmo em relação a outras disciplinas, como na Física que se utiliza a Matemática. Quanto ao trabalho com as dificuldades de aprendizagem específicas, o pensamento do professor é voltado para a avaliação diferenciada destes alunos. Quanto ao planejamento, o professor expressou que dependendo do aluno e sua dificuldade, o planejamento da disciplina e a ação do professor, o conteúdo quando possível é adaptado para tal aluno, como por exemplo, o aluno com dificuldade motora que compete no esporte “bocha” adaptada e o professor relacionou alguns conteúdos de Física ao esporte. No caso dos alunos com TDAH, o professor buscou dar um atendimento individualizado para os alunos na sala.

Podemos então concluir que, mesmo que as crenças sejam formadas anteriormente ao ingresso na universidade, seria de fundamental importância que as dificuldades de aprendizagem fossem trabalhadas nos cursos de formação. Deste modo, mesmo possuindo suas crenças particulares, os professores poderiam identificar meios de trabalhar com esses alunos, visando a aprendizagem. É o que podemos notar comparando os relatos de R1 e R7, onde no primeiro caso, a graduação não abordou o tema dificuldades de aprendizagem enquanto que na graduação de R7, este tema foi abordado. É possível também notar neste caso, a presença da influência do professor universitário na formação ou reestruturação das crenças dos professores: R7 cita que na sua graduação “[...] o tempo todo eles falavam sobre dificuldades de aprendizagem, a questão da falta da Matemática [...]” e no seu discurso, quando pergunta-se o que ele entende sobre dificuldade de aprendizagem, a presença da “falta da Matemática” se faz presente, resgatando em sua crença a de um outro professor, corroborando que as crenças são construídas no meio social ao qual o indivíduo se insere, como já citado.

4.2.3. Análise das relações entre as respostas dos entrevistados

Ao analisarmos a entrevista de R1, podemos encontrar crenças sobre a existência das dificuldades de aprendizagem, a dificuldade ou impedimento da aprendizagem de determinado conteúdo apresentada por alunos com dificuldades de aprendizagem, a relação falta de interesse versus dificuldade de aprendizagem, a crença de que o número de alunos e o tempo de aula impede de atender os alunos individualmente, que a aceitação da sua dificuldade não significa acomodação. R1 acredita que para aprender não é preciso fazer sacrifícios mas que é necessário esforço e dedicação. Até essa parte da entrevista, R1 se mostrou buscando justificativas para sua atuação como professora perante alunos com dificuldade de aprendizagem. Buscou relacionar as dificuldades de aprendizagem com falta de interesse do aluno e com o insucesso do professor perante o esforço realizado visando a aprendizagem desse aluno. Porém, não apresentou estratégias adotadas para trabalhar com estes alunos, nem se há ou não um planejamento diferenciado para alunos com dificuldade de aprendizagem. No momento em que foi perguntado se “se aprende menos quando as dificuldades são criadas”, R1 assume que, essas dificuldades podem ser criadas pela maneira como o professor explica determinado conteúdo e que o professor evolui neste quesito com o passar dos anos, ou seja, a experiência do professor causa um amadurecimento ou até mesmo um contato maior com o conteúdo e faz com que este aprimore sua explicação, o que pode facilitar a aprendizagem do aluno. R1 também assume que, quando a maioria da turma não aprendeu a matéria, precisa rever a forma com a qual explicou o conteúdo, não se isentando novamente da não aprendizagem dos conceitos de sua disciplina. Quanto à relação família-escola, as crenças de R1 giram em torno da participação efetiva dos pais na escola e que se os pais valorizam a escola e a aprendizagem do filho, o filho seguirá o exemplo da família. Quanto ao motivar o aluno, mesmo sem a participação da família, R1 assume que sua experiência em sala de aula é pouca (4 anos) e que ainda não possui essa capacidade, ou seja, não consegue motivar todos os alunos. Quanto ao atender às necessidades individuais de cada aluno, a resposta de R1 foi um tanto quanto contraditória: anteriormente, usou a justificativa da sala lotada para não conseguir atender individualmente cada aluno, mas quando perguntada novamente, no decorrer da entrevista, se “embora o professor trabalhe em sala de aula com cerca de 40 alunos, ele podem atender a muito das

necessidades individuais destes alunos”, a professora afirma que consegue atender algumas das dificuldades individuais dos alunos. O que chamou a atenção foi o fato de até certo momento da entrevista, esse “atender individualmente” era negado pelo fato de ter muitos alunos em sala e agora, quando utilizado em uma pergunta específica, o professor consegue. Sendo assim, a crença de que o número de alunos em sala influencia no atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem não pode ser identificada para esta professora, podendo valer-se do que for conveniente para justificar seu ponto de vista no momento, ou a crença ainda não está estabelecida. Quanto à motivação do aluno, R1 acredita que não pode motivar todos mas também não pode ficar parada: é preciso tentar ao menos motivar os alunos. Quando perguntado sobre a aprendizagem, R1 apresenta a crença de que o professor é o mediador do conhecimento e o aluno constrói um conhecimento e a aprendizagem existe quando ele sabe no que utilizar aquele conhecimento. Quanto à dificuldade de aprendizagem, R1 relaciona o não desenvolvimento do conteúdo por determinado aluno à falta da capacidade de abstração para entender o conteúdo, apresentando suas crenças de dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva processual, como insuficiência; e também se referindo a dificuldades neurológicas, apresentando então sua crença de dificuldade de aprendizagem na perspectiva disfuncional. Ao relatar sua experiência com alunos com dificuldade de aprendizagem específicas ou diagnosticadas, o que pode-se notar no relato da professora é a falta de preparo para trabalhar com uma aluna com dislexia, bem como a falta (ou perda) de interesse da professora em tentar ajudar essa aluna. Em certo momento da entrevista, a professora contou que quando soube que em determinada turma teria uma aluna com dislexia ficou apavorada, e mesmo tentando no início motivar a aluna, viu que não estava obtendo um resultado positivo. R1 culpa o sistema de ensino pela progressão automática e pelo fato da aluna estar no 6º ano sem estar totalmente alfabetizada. Em alguns momentos da entrevista a professora compara esta aluna com um outro aluno que apresenta dificuldade motora: o que podemos verificar que, mesmo sendo dificuldades diferentes, o professor acaba por relacionar os dois alunos e compará-los por apresentar algum tipo de dificuldade. Novamente, a falta de informação se faz presente. Mesmo buscando ajuda de outros profissionais e tirando dúvidas com a sala multimeios, colegas professores e equipe pedagógica, a professora relata sentir pena da aluna, mas com a turma cheia (novamente a contradição sobre atender determinado número de

alunos) não é possível atender a aluna com dislexia. Indo ao encontro com o relato de R1 sobre sua formação e dificuldades de aprendizagem, para essa professora a graduação deveria ter ensinado como lidar com determinadas dificuldades: o que fazer, como trabalhar com um aluno que apresenta dislexia, por exemplo. R1 também foi questionada se a dificuldade de aprendizagem pode ser gerada por um conteúdo específico. Como a entrevistada é professora de Ciências, licenciada em Ciências Biológicas, relacionou as dificuldades de aprendizagem voltadas aos conteúdos de oitava série (agora nono ano), referentes à Química e à Física e à abstração que envolve esses conteúdos. Além disso, também citou a falta de interpretação e a falta da Matemática básica, levando a sua crença de dificuldades de aprendizagem, agora de um conteúdo específico, para a perspectiva processual de insuficiência e de obstáculo. Outro questionamento feito foi sobre rótulos ou preconceitos sofridos por seus alunos com dificuldades de aprendizagem: de acordo com R1, não só ocorre entre os colegas como também entre os professores, ou seja, há um rótulo para definir tal aluno e também há preconceito, exclusão dos colegas em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem. Além de afetar a aprendizagem, a autoestima e a motivação do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem também podem ser afetadas. Essa “rotulação” ao meu ver, é decorrente da falta de informação sobre as dificuldades de aprendizagem.

Ao analisar a entrevista de R2, podemos observar as crenças de que as dificuldades de aprendizagem existem e é preciso tentar superá-las e se esforçar para atingir os alunos que apresentam essas dificuldades, mesmo sabendo que nem sempre é possível. Acredita também que, se as dificuldades existem, elas podem ser superadas e para ocorrer a aprendizagem, o termo sacrifício é muito pesado, o que precisa ser feito é se dedicar (algumas pessoas precisam se dedicar mais, outras menos). Quando à relação família-aluno, R2 acredita que apesar da presença da família na vida escolar do aluno ser importante, não se pode responsabilizar só os pais em relação a aprendizagem do aluno. O professor também concorda com essa resposta quando se refere à motivação do aluno: para ela, não dá para responsabilizar só os pais, é necessário que a escola também faça seu papel perante a aprendizagem do aluno. Quando questionado sobre atender as necessidades individuais dos alunos em uma turma de 40 alunos, R2 acredita ser possível mas que depende muito de cada turma, ou seja, para ela se a turma for

grande mas colaborar é possível, em contrapartida, em uma turma pequena sem colaboração, não é possível atender as necessidades individuais de cada aluno. Para esse professor, então, em relação ao atendimento individual dos alunos, a crença é de que o número de alunos não é um fator determinante. Quanto ao motivar o aluno, a crença deste professor é de que o objetivo do professor é levar o aluno ao “entendimento, à motivação”. Quanto à definição de aprendizagem, novamente podemos verificar o papel do professor como mediador do conhecimento e o aluno como receptor, visando aplicar o conteúdo aprendido no seu cotidiano. Quanto ao que é dificuldade de aprendizagem, o professor acredita que é a dificuldade que o aluno apresenta para assimilar determinados conteúdos, atribuindo a isso o desenvolvimento de diferentes habilidades por cada indivíduo. Deste modo, o professor aborda as dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva interdependente, com a crença de desadaptação do ensino-aprendizagem. Quanto ao relato de seu trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ou não, o professor relata casos de dificuldades básicas em Matemática (nenhum caso diagnosticado), dificuldades normais no decorrer da aprendizagem, mas também acaba por citar o caso de um aluno surdo. Para o professor, a dificuldade desse aluno se dá no momento da tradução do conteúdo pelo intérprete de Libras (língua brasileira de sinais): o professor explica e na “tradução” para o aluno surdo, muito se perde e o aluno acaba apresentando uma dificuldade de aprendizagem gerada por essa dificuldade na comunicação, pois o que se passa nem sempre é traduzido literalmente e cada um entende uma explicação a sua maneira, no caso, a explicação do interprete para o aluno surdo não é neutra. R2 trabalhou com alunos com TDAH: afirmou que um deles, conseguia aprender quando estava calmo e não aprendia quando estava agitado, mas não sabia responder sobre o uso do remédio (metilfenidato) para a hiperatividade. Deste modo, me questiono: como que o professor pode atender às necessidades individuais dos alunos se muitas vezes não lhe é repassado quais são as necessidades especiais que esses alunos apresentam? No uso do metilfenidato acredito ser de extrema importância o conhecimento do professor em relação a essa medicação e ao uso dela por determinado aluno, até mesmo para observar as reações e acompanhar seu desenvolvimento. Em minha experiência de escola, apesar de pequena, vi casos em que a escola omite diagnósticos e até mesmo a orientadora educacional omite da escola em que trabalha e sua filha estuda o fato de a menina fazer uso do medicamento para ver se

“os professores notam algo diferente”. Até quando vamos esperar para ter uma relação mais aberta nas escolas e poder, assim, nos dedicar melhor à aprendizagem de determinado aluno? Muitas vezes somente o esforço do professor não consegue dar conta de um universo muito maior que gira em torno do aluno e sua aprendizagem. Acredito ser função da escola, como um todo, se envolver no desenvolvimento da aprendizagem de nossos alunos, sejam eles com dificuldades de aprendizagem ou não. Quando questionado sobre a instrução que teve sobre dificuldades de aprendizagem em sua graduação, o professor disse que viu algo sobre dificuldades de aprendizagem muito superficialmente, em psicologia da educação e que nota, pelos novos professores, que, mesmo se passando 20 anos, a instrução que é recebida na graduação é a mesma. E afirma ainda que, quando precisa de informação sobre dificuldades de aprendizagem, recorre à internet e na escola, à equipe pedagógica e aos colegas. Quando perguntado se os alunos com dificuldades de aprendizagem possuem algum rótulo entre os colegas e os professores, o professor afirmou que sim, e que este rótulo acaba por vir em mente sempre que se refere ao determinado aluno. Novamente, será que os rótulos não influenciam no modo como o professor lida com os alunos com dificuldades de aprendizagem? Durante a conversa foi possível observar que existe diferença na relação dos professores com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e professores com alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem. Mais uma vez, acredito que a falta de informação se faz presente e os professores precisam compreender melhor o que são as dificuldades de aprendizagem para não prejudicar a aprendizagem desses alunos. Com mais esclarecimento os professores poderiam até mesmo contribuir no combate ao bullying que também ocorre com esses alunos.

Em relação á entrevista de R3, foi possível perceber que o professor utiliza os termos dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais como sinônimos, podendo encontrar em seu discurso falas comparando a dificuldade em ensinar alunos com dislexia, baixa visão, surdo, como se todos apresentassem a mesma dificuldade. Para este professor, ao contrário dos outros dois já discutidos, as dificuldades de aprendizagem impedem sim, de obter o sucesso, se referindo ao seu sucesso como professor, de não conseguir motivar o aluno, de saber que o aluno apresenta dificuldades e se sente impotente perante a situação. Esse professor interpretou a questão relacionando ao seu sucesso e não

ao sucesso do aluno (como R1 e R2). Deste modo, não se isentou do processo de aprendizagem nem apareceu como coadjuvante no processo de aprendizagem, mas sim como um participante efetivo e fundamental no processo de aprendizagem. Quando questionado se “cada um tem que aceitar suas próprias dificuldades”, R3 acredita que, dependendo da idade do aluno, ele não tem consciência do que é essa dificuldade e de que está apresentando uma dificuldade. Quanto ao sacrifício, se é necessário para aprender, R3 acredita que, mesmo para quem gosta de estudar, aprender sempre é um sacrifício, além de persistência. Ao ser questionado se “se aprende menos quando dificuldades são criadas”, o professor responde pelo contrário, é através dessas dificuldades que são criadas que se ensina o aluno a ter um senso crítico, a analisar, a ser reflexivo. Se não houver a reflexão durante a aprendizagem, para R3 o que ocorreu não foi a aprendizagem e sim a reprodução do que o professor falou. Em relação ao professor não saber explicar determinado conteúdo da melhor forma, esse professor discordou totalmente e disse que, se pelo menos um aluno compreender, então aquela explicação é válida e que faltou esforço por parte dos alunos, deste modo, se isentando da responsabilidade na aprendizagem, o que é contraditório com o que foi por ele mesmo exposto anteriormente sobre a importância do professor nesse processo. Quanto às perguntas sobre família-aluno, o professor aproveitou para fazer uma relação sobre a questão salarial, sendo assim, foi retirado do roteiro por não fazer parte dos interesses da pesquisa. Quanto ao atender às necessidades individuais em uma turma com 40 alunos, o professor destaca que, mesmo reduzindo para 30 ou 35, é impossível atender a todos. Em relação ao que entende por aprendizagem, para R3 é a transformação de uma informação em algo significativo, podendo utilizar no cotidiano. O que podemos notar é que esse professor não utilizou o termo conhecimento ao se referir a aprendizagem, mas sim informação, podendo assim questionar se a visão de R3 sobre o papel do professor é de que este ensina ou somente repassa informações? Deste modo, a crença sobre o papel do professor na aprendizagem do aluno não se torna explícita. Quanto à dificuldade de aprendizagem, é quando o aluno não consegue utilizar o que está aprendendo, justificando na diferença dos interesses dos alunos com os currículos apresentados, bem como as aptidões de cada aluno para determinada área do conhecimento. Em relação à sua experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem, o professor citou o caso de um aluno que apresenta dislexia mas que usa sua dificuldade como muleta, ou seja, a

justificativa para tudo é que ele é disléxico. Neste caso, o professor observa a falta de interesse e a preguiça deste aluno, usando o termo acomodado. Resgato então aqui a questão “cada um tem que aceitar suas dificuldades” e a relação dos respondentes até agora com o termo acomodação: a pessoa deve lutar para superar seus obstáculos, suas dificuldades, mas não se acomodar e usar isso como muleta, como é o caso deste aluno. O professor relata que apresenta atividades diferenciadas para esse aluno, mas que suas tentativas para favorecer a sua atividade não dão resultados. R3 também leciona para um aluno com TDAH, diagnosticado e que deveria ser medicado mas que a mãe prefere que o filho faça uso do medicamento só em casa pois ela não “dá conta”. Assim, é possível observar a falta de colaboração e parceria da família e da escola, e que a escola mesmo buscando fazer essa ligação não consegue pela falta de informação ou até mesmo pela isenção de responsabilidade dos pais sobre os filhos. Para essa mãe, é melhor que o filho não aprenda do que ele perturbar em casa. É possível notar a frustração e a indignação na fala desse professor sobre a falta de apoio e colaboração da família. Quanto ao rótulo nos alunos com dificuldades de aprendizagem, o professor relatou algo interessante: nesta escola, o aluno com dislexia não tem um rótulo pelos professores nem pelos alunos, mas ele se rotulou como deficiente, o que mais uma vez comprova a sua acomodação e podemos ir ao encontro do que este mesmo professor disse, de quem nem sempre a criança tem consciência da dificuldade que apresenta.

Analisando a entrevista de R4, podemos perceber sua crença de que a aprendizagem de Matemática é relacionada a resolução de atividades de Matemática, que por sua vez, se baseiam em procedimentos científicos. Para esse professor, o sucesso escolar do aluno será refletido em sua vida profissional. Em relação à aprendizagem por alunos desinteressados ou motivados, o professor acredita que, mesmo o professor se esforçando, mudando a metodologia, o interesse em aprender tem que partir do aluno, pois se ele não se interessar pelo conteúdo, não irá aprender. Quanto ao aceitar suas próprias dificuldades, o professor apresenta a crença de que se você reconhece uma dificuldade, você deve se submeter a mudanças de comportamento para superá-las. Este discurso vai ao encontro de Gonçalves (2002), para qual a dificuldade, além de ser um obstáculo, é também uma oportunidade para solucionar ou descobrir algo diferente. Nesse caso, as mudanças a serem feitas devem levar a recuperação,

incentivo, estímulo e força por parte do aluno. Quanto ao aprender menos quando as dificuldades são criadas, o professor traz a tona a questão do erro: para ele, as dificuldades oferecem a oportunidade de crescimento e a partir do momento que o aluno consegue reconhecer seu erro, admite que errou e busca compreender o que errou, ocorre a aprendizagem. Essa valorização do erro na aprendizagem, apresentada por R4, vem de acordo com uma perspectiva construtivista, na qual os erros são valorizados e concebidos como elemento essencial no processo de aprendizagem, contradizendo o senso comum de que quanto menos se erra, mais se aprende (GONÇALVES, 2002). Quanto ao professor explicar ou não da melhor forma, influenciando na aprendizagem do aluno, R4 destaca um fator importante, muitas vezes não trabalhado: a linguagem que o professor usa. É conhecido em nosso meio que os alunos nem sempre apresentam a mesma linguagem que o professor, que a linguagem que o professor apresenta é diferente da linguagem que o aluno vivencia, com a presença de muitos termos técnicos que muitas vezes acabam gerando dificuldades de aprendizagem nos alunos, pois não compreende e não conhece os significados destes termos. Nessa perspectiva, podemos identificar a crença de dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva interdependente, com desadaptação cultural e de comunicação (GONÇALVES, 2002). Nas questões relacionadas à relação família-aluno, no processo de aprendizagem, o professor apresenta a crença de que, mesmo o pai não ensinando em casa mas se fazendo presente no processo de educação do aluno, já está colaborando com a aprendizagem de seu filho. Quanto ao motivar os alunos e promover a aprendizagem, mesmo sem o envolvimento da família, R4 acredita que é um desafio para o professor, mas que é possível, aproveitando mais uma vez para reforçar suas crenças sobre a importância da escola e da aprendizagem na vida futura, profissional do aluno, tentando torna-lo um cidadão crítico. Quando questionado ao número de alunos por turma e se é possível em uma turma com 35 ou 40 alunos atender individualmente as dificuldades dos alunos, o professor acredita que não. Como justificativa, apresenta a questão do tempo limitado de uma aula, mas essas dificuldades podem ser resolvidas de um modo geral, quando a dúvida apresentada por um é a dúvida de muitos, mas desse modo, não é um atendimento individualizado. Ressalta também que nem sempre o aluno possibilita que o professor o ajude, mesmo quando o professor se propõe a isso. Quanto à definição pessoal de aprendizagem, R4 acredita que a aprendizagem é a mudança de comportamento. Deste modo, sua visão corrobora com Gonçalves

(2002), para a qual a aprendizagem significa mudança: ao se falar de aprendizagem, é pressuposto que algo mudou ou está para mudar. Quanto à definição pessoal de dificuldade de aprendizagem, o professor acredita que esta ocorre pela incapacidade de mudança. Assim, apresenta também uma perspectiva processual, referente à crença de insuficiência no que concerne à motivação e também em uma perspectiva disfuncional, relacionadas à patologias e deficiências. Quanto à experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem, este professor, por trabalhar na mesma escola que R3, cita o mesmo caso do aluno com dislexia, porém, sob o olhar desse professor, em alguns momentos é possível observar um esforço por parte do aluno em relação a aprendizagem, mas em alguns momentos este aluno deixa tudo de lado. Ele acredita que isso se dá pela consciência que o aluno tem do problema e utiliza o termo “bengala” para se referir a como o aluno assume sua postura de apresentar uma dificuldade de aprendizagem. Nesse caso, o aluno não busca mudar, não corre atrás da mudança, como o professor acredita que deve ser feito quando o aluno sabe que apresenta uma dificuldade de aprendizagem, já citado anteriormente. Quanto ao aluno com TDAH, o discurso de R4 foi semelhante ao de R3, o que remete a falta de importância da educação na vida da família, ou seja, o importante não é o aluno aprender, mas sim não incomodar em casa. O que acontece na escola, sob a ótica dos professores R3 e R4 em relação ao discurso da mãe desse aluno, é que é um problema da escola e não da família. Essa falta de parceria família-escola prejudica o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Quanto à sua formação, o professor relata que teve algumas disciplinas voltadas para a área da psicologia da aprendizagem, mas acredita que o professor deve ter um conhecimento maior em psicologia, indo além dessas disciplinas, para poder compreender melhor o cotidiano de uma sala de aula.

Na análise da entrevista de R5, é possível observar que o sucesso do aluno e/ou do professor na aprendizagem de sua disciplina (Química) depende de como os alunos compreendem a Matemática e interpretam os textos e enunciados de exercícios. Essa crença se refere à dificuldade de aprendizagem em uma perspectiva interdependente, onde há uma desadaptação, concebidas como dificuldades pessoais de adaptação do aluno ou dificuldades em reorganização de esquemas, conceitos prévios, crenças e pressupostos do aluno. Quanto a obter bons resultados com alunos desmotivados ou que apresentam problemas na escola, R5

acredita que se o professor conseguir atingir pelo menos um desses alunos ele poderá dizer que teve êxito em seu esforço. Quanto à aprendizagem como sacrifício, R5 acredita que para aprender é necessário muito sacrifício, esforço físico e trabalho braçal na resolução de exercícios para conseguir aprender determinado conteúdo. A crença dessa professora é de que, quanto mais se resolve um exercício, mais se aprenderá com ele. Quanto ao professor saber ou não explicar da melhor forma determinado conteúdo, para R5 isso acontece, o professor precisa também correr atrás e ter várias “opções” de explicação para determinado conteúdo, mas de nada adianta o esforço do professor se o aluno também não buscar compreender e ir atrás do conteúdo, tentando superar suas dificuldades. Neste caso, podemos verificar que ao mesmo tempo que o professor assume que há diferentes tipos de explicação e elas podem interferir positiva ou negativamente sobre a aprendizagem de determinado aluno, podemos perceber que ao falar sobre o aluno buscar o conteúdo, se esforçar, que depende muito dele, acaba por tentar isentar a influência da explicação do professor na aprendizagem do aluno. Podemos perceber crenças relacionadas ao papel do aluno perante a aprendizagem, de que nada é possível sem o esforço do aluno e que o professor é somente um transmissor de conteúdos e conceitos, que a aprendizagem se dá efetivamente pelo aluno e não necessariamente com o auxílio do professor. Quanto à relação família-aluno, a professora acredita que existe uma relação sim, em relação a aprendizagem mas sua crença mesmo se fundamenta no fato de existirem alunos independentes, que mesmo sem a presença da família eles superam suas dificuldade e se estes alunos conseguem aprender, todos podem conseguir. Por outro lado, quanto à motivação do aluno, mesmo que a família esteja presente, com as modernidades do mundo atual o professor pode não obter sucesso em relação a motivação o aluno para a aprendizagem, pois as distrações como celular, redes sociais são mais interessantes que os conteúdos escolares e por mais que o professor se esforce, busque alternativas, os alunos não se motivam. Quanto à definição de aprendizagem, novamente o aprender está relacionado com o saber aplicar determinado conteúdo no cotidiano, como também citado por R1, R2 e R3. Em relação à dificuldades de aprendizagem, a professora apresenta a crença baseada na perspectiva processual de insuficiência de conteúdos anteriores, e também em relação à interferência instrucional, relacionando a dificuldade ao professor ou método de ensino, bem como uma perspectiva disfuncional, onde a dificuldade de aprendizagem é concebida como uma deficiência ou patologia. Em relação ao lecionar

para alunos com dificuldades de aprendizagem, podemos observar que R5 relaciona a dificuldade de aprendizagem de determinada aluna também como uma muleta, usando uma desculpa para não aprender, não se esforçar, e afirma que a aluna tem preguiça de estudar. Ao observarmos esse posicionamento, podemos questionar se o método que o professor está transmitindo o conteúdo é o adequado para atender determinada dificuldade de aprendizagem e favorecer a aprendizagem de conceitos por determinada aluna. O que R5 apresenta é que em seu discurso, a professora relata dar uma atenção a mais para a aluna, mas o que podemos ver, no decorrer desse discurso, é que o método é o mesmo, só a cobrança para a aprendizagem que é diferente, ao querer tirar a aluna da acomodação de “tenho déficit”. Mais uma vez, a falta de informação se faz presente e também, a falta de apoio dentro da própria escola: segundo a professora, a equipe pedagógica só repassa o laudo e cada professor deve buscar meios para favorecer a aprendizagem de determinado aluno com alguma dificuldade de aprendizagem. É possível observar também no discurso de R5 que a sua graduação não a instruiu para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem. Para essa professora foi perguntado se há relação entre dificuldade de aprendizagem com desinteresse, preguiça e ela relaciona essas características à maioria dos seus alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Mais uma vez, a falta de informação se faz presente: o aluno pode não se interessar ou não fazer o exercício, ou a atividade não por preguiça, mas por não conseguir compreender determinado assunto, determinada explicação e isso vai desmotivando o aluno e acaba até mesmo a firmar rótulos como preguiçoso ou desinteressado. Nestes casos, é preciso que o professor busque algo que motive o aluno e o traga de volta para a sala de aula, favorecendo sua aprendizagem. Quanto à dificuldades de aprendizagem serem geradas por um conteúdo específico, a professora acredita que os conteúdos de Química do segundo ano do ensino médio, referentes à físicoQuímica naturalmente geram dificuldades de aprendizagem pois dependem muito da Matemática básica. Em seu relato, se isenta da responsabilidade sobre as dificuldade de aprendizagem desses conteúdos atribuindo a “culpa” pela não aprendizagem ao professor que deveria ter ensinado a base, no caso a Matemática. Só que através desse discurso, resolveu ensinar estes conteúdos e pode observar que a “culpa” não é do professor, porque, mesmo depois de explicar o conteúdo, resolver os exercícios de Matemática, quando parte para a físico-Química os alunos não conseguem aprender. Podemos então encontrar uma dificuldade de

aprendizagem relacionado ao como saber utilizar conhecimentos anteriores em determinado conteúdo, em uma perspectiva processual.

Ao analisar a entrevista de R6, é possível observar a crença de que as dificuldades de aprendizagem não impedem o aluno de ter sucesso, mas são barreiras ou obstáculos para que esse sucesso seja alcançado. Quanto ao professor obter sucesso diante de alunos desmotivados e desinteressados, R6 afirma que o professor é capaz de elaborar atividades que desenvolvam no aluno tal motivação. Portanto, podemos perceber a crença de que a motivação extrínseca do aluno é mais fácil de ser atingida pelo professor do que a motivação intrínseca. Quanto ao aceitar as próprias dificuldades, novamente nos deparamos com a questão de que aceitar sim, mas o aluno não deve se acomodar diante de tal dificuldade. Em relação à aprendizagem como sacrifício, a crença pessoal da professora é que estudar não envolve sacrifício, é algo prazeroso, mas tem consciência de que nem todo mundo interpreta assim, criticando o sistema de ensino tradicional que não vai ao encontro dos interesses atuais dos alunos, mantendo-os em uma sala de aula todos os dias, sem dinâmicas diferentes, sem aulas práticas, sem desenvolver as habilidades de cada aluno. Quanto às dificuldades que são criadas, R6 interpreta essas dificuldades como desafios propostos aos alunos e acredita ser necessário para desenvolver a aprendizagem do aluno, relatando que lança os desafios em suas aulas de Física para os alunos buscarem soluções. Quanto à explicação do professor influenciar na aprendizagem de determinado conteúdo, R6 enfatiza que influencia e muito mas que cada aluno também deve descobrir uma maneira em que ele consegue aprender, como fazendo esquemas, resumos, desenhos. Apesar de ressaltar a importância do aluno descobrir como melhor aprender, R6 não se isentou, como professor, da influência que a explicação dos seus conteúdos favorece ou não a aprendizagem dos alunos. Em relação à família-aluno, a crença dessa professora é de que a família deve oferecer um suporte na aprendizagem do aluno, e que esse suporte não significa ter conhecimento de todos os conteúdos ensinados, mas sim uma participação ativa na vida escolar do aluno. Acredita também que o professor, mesmo sem o apoio da família, pode influenciar na motivação do aluno, mas novamente as tecnologias atuais como celulares, internet se fazem presentes e podem aparecer como barreira na motivação do aluno. Acredita também que valorizar o que o aluno está fazendo, o quanto ele está evoluindo também colabora para aumentar a motivação para aprender do aluno. Quanto ao número de

alunos em uma sala de aula e ao atendimento das necessidades individuais, R6 acredita que indiferente do número de alunos, nem sempre é possível conhecer cada aluno, cada dificuldade e muitas vezes, alguma característica acaba passando despercebida em sala de aula. Acredita também que a responsabilidade em identificar as necessidades individuais é de todos os professores, em conjunto e não individualmente, ou seja, identificar as dificuldades de aprendizagem é uma responsabilidade da escola, como um todo e não de um professor específico. Quanto à aprendizagem, novamente aparece a crença de que a aprendizagem é saber usar um conceito, neste caso científico, como citado por R6 no cotidiano. Quanto à dificuldades de aprendizagem, essa professora trabalha com várias crenças, como algo cognitivo do impede o aluno de desenvolver suas habilidades, a falta de base em alguma disciplina, por exemplos. Foi possível encontrar em seu discurso referências às dificuldades de aprendizagem nas crenças relacionadas à perspectiva disfuncional, como patologia ou deficiência; à perspectiva processual, como discrepância e interferência; e à perspectiva interdependente, como desadaptação. A experiência profissional e o contato com alunos que apresentavam diversas dificuldades influenciaram na formação dessas crenças, mais uma vez concordando de que as crenças são formadas em um contexto social. A cada experiência que essa professora teve, ela conseguiu adaptar melhor suas crenças no que acredita ser dificuldade de aprendizagem. Dentre as dificuldades de aprendizagem encontradas em seu percurso pedagógico, a professora já trabalhou com alunos com TDAH, dislexia e também com algumas síndromes, como a de Willians e Down. A professora relatou que apresenta métodos diferenciados de aprendizagem para os alunos com e sem dificuldades de aprendizagem e que busca motivar todos os alunos, tentando criar ambientes de aprendizagem e desenvolver a habilidade de cada um. A professora relatou que conseguiu êxito em determinados casos mas, em que alguns, mesmo se esforçando, mesmo buscando, lutando para ajudar o aluno, não conseguiu fazer com que ele fosse adiante, tendo casos em que o aluno até mesmo abandonou a escola. Quanto à instrução sobre dificuldades de aprendizagem oferecida na sua graduação, a professora relatou que não obteve nenhuma informação, e que um dos seus colegas era dislético e os professores também não sabiam como trabalhar com tal aluno. Nesse caso, podemos destacar que aparentemente não só os professores de ensino básico precisam de informações sobre dificuldades de aprendizagem, mas também no meio acadêmico.

Ao analisar à entrevista de R7 podemos observar que a professora relaciona o sucesso do aluno em Física com o saber ou não conceitos matemáticos e sua aplicação. Ou seja, a crença apresentada pela professora é de que a aprendizagem de Física depende basicamente da aprendizagem de Matemática. Quanto ao esforço do professor para atingir bons resultados com alunos que apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados, a professora acredita que se o professor realmente quer obter um bom resultado, ele consegue, mas que o aluno também deve permitir ser ajudado. Em relação ao aluno aceitar que tem uma dificuldade, esta professora discorda e acredita que se o aluno aceita que tem uma dificuldade de aprendizagem ele automaticamente se acomoda, o que impede de superar essa dificuldade. Em relação ao professor saber ou não explicar determinado conteúdo, o professor admite que existem várias formas de explicação, que a aprendizagem depende também do aluno mas que existe também muitos professores que explicam errado os conteúdos, prejudicando a aprendizagem de seus alunos. Quanto à relação família-aluno, essa professora diz que é notável que ao término do ensino fundamental os pais se isentam da responsabilidade no processo de aprendizagem do aluno, não acompanhando mais a vida escolar do filho. Por outro lado, acredita que a postura da família também influencia no comportamento do filho na escola: se a família admite todas as atitudes, positivas e negativas do filho, este não terá um bom comportamento na escola, se respaldando sempre na proteção da família, o que acaba por prejudicar a aprendizagem deste aluno e até mesmo em questões relacionadas à motivação. Novamente é possível observar, em R7, a impossibilidade de atender às necessidades individuais dos alunos em uma turma lotada, tanto em uma escola pública como em uma particular, mesmo tendo número de alunos menores por turma. Atribui essa impossibilidade ao tempo de cada aula e às particularidades de cada aluno. Quanto à motivação, novamente se faz presente o discurso de que se o aluno não quer, o professor pode tentar, buscar motivar esse aluno, mas nem sempre terá bons resultados. Quanto à definição de aprendizagem, para R7 podemos observar que a crença é no sentido de que a aprendizagem ocorre quando o aluno encontra algo novo e consegue absorver, compreender e transformar em uma linguagem própria. Novamente, o papel do erro aparece como fundamental no processo de aprendizagem, como já discutido em R4. Em relação à dificuldade de aprendizagem, a professora cita que é quando o aluno não consegue aprender, mas que isso pode se dar, analisando seu discurso, em uma perspectiva

processual, como um obstáculo que impede de aprender ou como insuficiência ao nível dos conhecimentos anteriores, novamente aparecendo a Matemática básica como vilã na aprendizagem dos conceitos científicos, neste caso, em Física. Quanto à experiência com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas, essa professora trabalhou com alunos que apresentavam discalculia, dislexia, TDAH. Citou também que já trabalhou com um aluno com paralisia cerebral. No discurso dessa professora podemos analisar um esforço em pesquisar sobre determinadas dificuldades, adaptar conteúdos para cada dificuldade, buscar motivar o aluno para superar sua dificuldade. A professora atribui sua prática de ensino para esses alunos como resultado da sua graduação, que abordou os temas referentes à dificuldades de aprendizagem, ensinando como deve se trabalhar com determinadas dificuldades apresentadas pelos alunos. A professora relata que sente que os outros professores não conseguem trabalhar com esses alunos e isso acaba criando estereótipos e rótulos negativos sobre eles. Cita que tem professor que prefere deixar o aluno na rua, sem assistir aula, do que tentar compreender qual dificuldade é apresentado. Ao meu ver, essa não deve ser a postura correta de um professor, que deveria investir na aprendizagem de seu aluno, buscando meios para favorecer essa aprendizagem e não simplesmente se isentar da responsabilidade sobre esse aluno não permitindo que ele assistisse as aulas. A professora relatou que a equipe pedagógica não sabia que o professor estava tendo essa atitude, o que nos leva a acreditar que há falhas nesse sistema de acompanhamento dos alunos pela equipe pedagógica. Mais uma vez, a falta de informação e comunicação se faz presente e contribui para desmotivar o aluno que naturalmente já se apresenta desmotivado por se sentir diferente perante a aprendizagem.

Na entrevista de R8, podemos relacionar o sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem à aprendizagem de conceitos anteriores, novamente atribuindo a crença de que se o aluno não aprendeu Matemática básica, não consegue interpretar um texto, ele não terá sucesso em sua disciplina, no caso desta professora, Química. Para R8, mesmo que o professor se esforce, ele nem sempre conseguirá bons resultados com alunos que apresentam problemas ou dificuldades na escola porque esses problemas podem estar além do entendimento do professor, relacionados a aspectos da vida pessoal do aluno que podem interferir negativamente na sua aprendizagem. Quanto ao aceitar suas próprias dificuldades, novamente o discurso se repete: o aluno deve

aceitar suas dificuldades mas não se acomodar diante delas. Quanto ao professor não saber explicar determinado conteúdo da melhor forma para favorecer a aprendizagem dos alunos, R8 discute que é possível, mas justifica utilizando o currículo engessado do ensino médio que segue os mesmos moldes dos currículos das universidades, e que nem todos os professores conseguem aproximar esse currículo da realidade do aluno. Podemos então verificar que as dificuldades de aprendizagem causadas por essa não adaptação do currículo podem ser enquadradas na perspectiva interdependente, como discrepância entre o currículo e os interesses individuais do aluno. Para R8, a aprendizagem é quando o indivíduo melhora a capacidade de compreender as coisas, desenvolvendo um senso crítico e internalizando determinado conhecimento. Quanto à definição para dificuldades de aprendizagem, R8 relaciona com a aptidão de cada um para determinada área do conhecimento e relaciona também que a dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada com a característica emocional do aluno. Deste modo, em seu discurso, podemos encontrar crenças sobre dificuldades de aprendizagem na perspectiva processual, como insuficiência ao nível de conhecimentos anteriores e como interferência emocional; na perspectiva interdependente podemos encontrar a discrepância entre o currículo e o interesse dos alunos. Em relação à experiência de lecionar para algum aluno com dificuldade de aprendizagem, a professora citou que trabalhou com um aluno com dislexia. No caso desse aluno, diferente do aluno apresentando por R3 e R4, o aluno se esforçava e conseguia acompanhar o ritmo da turma. A professora fez a observação de que esse aluno estudava em uma escola particular e que os pais eram pessoas com nível superior e que buscavam sempre incentivar o filho, visando superar sua dificuldade. Isso nos faz refletir sobre a importância que é dada pela família à dificuldade do filho, relacionando a participação efetiva na vida escolar. Quando questionada sobre como foi informada que tal aluno apresenta dislexia, ela disse que descobriu por acaso, em uma conversa na sala dos professores e que, em momento algum, a equipe pedagógica informou o diagnóstico do aluno. Podemos então comparar e observar que a falta de informação repassada aos professores pela equipe pedagógica nem sempre é um problema decorrente da escola pública: no ensino privado também existe essa falta de comunicação. Quando questionada sobre como trabalhava com esse aluno, a professora citou que tinha um olhar diferente para sua prova, mas que na explicação dos conteúdos ele compreendia mais do que algumas pessoas que não apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Em relação à instrução sobre dificuldades de aprendizagem recebida durante a graduação, a professora relatou que não foram trabalhados tópicos a esse respeito. Quando questionada se conteúdos específicos geram dificuldades de aprendizagem, R8 apresentou os conteúdos relacionados à físico-Química (como R5), justificando também a dificuldade em Matemática básica e também a Química do carbono, relacionando a dificuldade que os alunos apresentam de visualizar o abstrato. Assim, podemos encontrar crenças de dificuldade de aprendizagem relacionadas ao como saber utilizar conhecimentos anteriores em determinado conteúdo, em uma perspectiva processual e também, como impedimento ou obstáculo, ao não conseguir visualizar o abstrato quando se trata da Química do carbono.

Na entrevista de R9, podemos observar que a crença sobre o sucesso do aluno com dificuldade de aprendizagem se refere à divisão de responsabilidades no processo de aprendizagem entre o professor e o aluno, mas quando o sucesso é relacionado ao sucesso do professor, esse se dará somente com alguns alunos, não importando o quanto o professor se esforce. A professora acredita que existem professores que não dominam o conteúdo e, assim, dificultam a aprendizagem dos alunos. Quanto à relação família-aluno, no processo de aprendizagem e na vida escolar, a professora relata que com o ritmo de vida atual as famílias estão se ausentando da escola. Em minha prática diária, percebo muito isso, sendo que alguns pais acreditam que a escola é um “depósito” de crianças, onde ele não precisa se preocupar com quem ela vai ficar naquele período em que está trabalhando. Desse modo, pouco importa para algumas famílias se a criança está ou não aprendendo, o que importa é que ela tenha onde ficar. É possível notar bem essa situação em dias em que as escolas suspendem as aulas: pais ligam e aparecem revoltados cobrando uma postura da escola e dizendo que não têm onde deixar os filhos. Sendo assim, indo ao encontro da fala de R9, esta acredita que sem a participação da família é possível motivar um aluno, mas acaba sendo algo muito mais difícil de se conseguir. Ao definir aprendizagem, novamente nos deparamos com a recepção de um conteúdo e o saber relacionar e aplicar no seu cotidiano. Em relação à dificuldades de aprendizagem, é quando o aluno não consegue aplicar o conhecimento em seu cotidiano. Assim, as crenças sobre dificuldades de aprendizagem se baseiam em uma perspectiva interdependente, com discrepância entre capacidade e desempenho; em uma perspectiva processual, como insuficiência de aquisição-compreensão; insuficiência

de métodos de estudo e insuficiente motivação. A professora relata que teve a experiência de lecionar para um aluno disléxico, mas que essa dificuldade não impediu a aprendizagem, pois o aluno apresentava facilidade no conteúdo e se não fosse pela professora de português, que relatou que o aluno era disléxico, a professora não saberia nem identificaria a dificuldade no aluno. Podemos notar aqui que a dislexia é voltada especificamente para letras e no caso dos números, não impede a aprendizagem de conceitos matemáticos, não interferindo no modo como o aluno visualiza os números. A professora relata que seu curso de graduação não a instruiu para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem e que quando precisa, recorre a internet para pesquisa sobre esses assuntos.

Na entrevista de R10, podemos observar novamente a crença de que, o professor pode ajudar o aluno, mas, se o aluno não quiser ser ajudado, o professor não atingirá seus objetivos, não conseguirá motivar o aluno. Quanto ao aceitar as dificuldades, o professor acredita que você pode até aceitar mas tem que lutar para superar essas dificuldades. Novamente, mesmo o professor não tendo falado abertamente, podemos observar que o aceitar não deve ser sinônimo de acomodação. Quando questionado sobre a necessidade de sacrifícios para aprender, o professor diz que sim. Podemos notar em seu discurso que ele acredita que para obter qualquer coisa é necessário fazer algum sacrifício e nesse caso, trazendo para a aprendizagem, se você a tem como obtenção de algo, de um conteúdo, ela também precisa de sacrifícios. Quanto ao criar dificuldades, se influencia ou não na aprendizagem, esse professor acredita que sim, mas se sente frustrado ao não poder lançar desafios, pressionar os alunos em uma escola particular, onde a direção pressionava para que o professor facilitasse o conteúdo, diferente da escola pública, onde era livre para desenvolver seus conteúdos. Quando ao professor conseguir ou não motivar o aluno, esse professor questionou que só é possível motivar se a pessoa que está tentando fazer isso também está motivada e que nem sempre o professor está motivado. A desmotivação do professor também pode influenciar na aprendizagem dos alunos. Esse professor trabalhou com 65 alunos em uma sala e acredita que o número máximo ideal por turma gira em torno de 25 alunos, pois é mais fácil para interagir entre os grupos, quando for preciso. Mas, e as dificuldades individuais de cada aluno? Em uma metodologia de atendimento de grupos, se não for bem orientada, muitas dificuldades poderão passar despercebidas, pois como sabemos, na

maioria dos grupos, dois ou três alunos acabam desenvolvendo toda as atividades. É preciso ter um olhar mais atento e verificar como está sendo desenvolvida a atividade e se essa metodologia realmente favorece o atendimento do professor aos alunos e a aprendizagem de cada um. Quanto à motivação do aluno, foi possível notar uma contradição no discurso de R10: anteriormente, citou que o professor precisa estar motivado para poder motivar o aluno, então nem sempre é possível obter bons resultados. Questionado novamente sobre a motivação, o professor acredita que o professor é um eterno motivador, que motivar o aluno faz parte da profissão do professor. Assim, podemos constatar que as crenças em relação à motivação não estão estabelecidas para este professor. Quanto à definição de aprendizagem, o professor a relaciona com inteligência, mas apresenta o mesmo discurso de outros professores entrevistados: o aluno aprende quando ele sabe onde e quando utilizar determinada informação. Quanto à dificuldade de aprendizagem, esse professor relatou que a maior dificuldade é a falta de interesse. É com essa visão que podemos imaginar e justificar atitudes como a do professor relatado por R7 que não deixava o aluno com dificuldade de aprendizagem assistir suas aulas. A falta de informação faz com que professores acreditem que se um aluno não aprende é porque falta interesse, há preguiça. É nesse sentido também que são criados os rótulos e surge o preconceito relacionado aos alunos com dificuldades de aprendizagem pelos professores. Gonçalves (2002) relaciona a falta de interesse em determinado conteúdo com dificuldade de aprendizagem em uma perspectiva processual, como interferência de valores, ou seja, quando a aprendizagem é dificultada pela influência nociva de outros fatores, no caso aqui, a falta de informação que leva a pensar que o aluno apresenta não dificuldade de aprendizagem, mas falta de interesse. Claro que existe falta de interesse, mas o que o professor faz para contornar isso? R10 citou que nunca trabalhou com alunos com dificuldades de aprendizagem, então não foi possível analisar sua prática pedagógica diante dessas dificuldades.

Na entrevista de R11, foi possível identificar a crença de que o sucesso do professor, diante de um aluno com dificuldade de aprendizagem não depende somente do professor mas também de toda a escola e de como esta possibilita uma intervenção para a aprendizagem dos conteúdos. Por outro lado, podemos analisar que o professor, ao ter esse discurso, acaba por responsabilizar a falta de apoio da escola

quando não há sucesso na aprendizagem de determinados conceitos e conteúdos por alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esse discurso de lançar a responsabilidade da aprendizagem para outros, isentando a sua responsabilidade como professor também apareceu no momento em que foi questionado sobre a existência de explicações diferentes para determinado conteúdo: a professora relatou que existe, que alguns professores não têm domínio de conteúdo, mas que a dificuldade pode estar presente no aluno, que pode não querer aprender ou apresentar outros problemas, como a distração. Quanto à possibilidade do professor tenha sucesso com a aprendizagem de um aluno que apresenta dificuldades ou está desmotivado, mesmo sem a participação da família, a professora acredita que não é possível motivar esses alunos, diferentemente do que foi exposto por outros professores até agora. Para R11, a motivação e a aprendizagem desses alunos depende do uso de recursos que não são oferecidos pela escola. Mais uma vez, destaca que a falta de apoio na escola, relacionada à orientação pedagógica, e também a falta de recursos físicos, estruturais, prejudicam a motivação do aluno e no sucesso de sua aprendizagem. Sem esses, nem sempre é possível que o aluno aprenda determinado conteúdo. Para R11, a crença de aprendizagem é baseada no conceito que é transmitido ao aluno e que esse, ao recebe-lo, consegue te questionar. Quanto à dificuldade de aprendizagem, a professora não tem uma definição, mas cita exemplo, de alunos que chegam no 6º ano sem saber ler, ou que são letrados mas não compreendem as coisas. Para ela, isso é a dificuldade de aprendizagem. Levando esses exemplos para as crenças sobre dificuldades de aprendizagem, podemos encontrar a perspectiva disfuncional, relacionada à deficiência, onde é pressuposto a existência de déficits ou atrasos de desenvolvimento e limitações específicas na realização de competências básicas. R11 trabalhou com um aluno com dislexia: antes de conhecer o diagnóstico do aluno, se sentia frustrada por não conseguir atingir aquele aluno. Um fato interessante é que, a partir do momento em que se soube do diagnóstico do aluno, a equipe pedagógica deu algumas dicas de como trabalhar com aquele aluno, diferente do que foi exposto pelos outros entrevistados. Mas, mesmo tendo essas informações, a professora relatou que, por ser final do ano, pouco se pode fazer pelo aluno. Podemos então questionar: ela relata que todos os professores notavam que tinha algo diferente, que a escrita era espelhada e que não conseguiam atingir tal aluno. Será que esse encaminhamento não poderia ter ocorrido antes? A equipe pedagógica tomou conhecimento sobre o que estava se passando com esse aluno ou

os professores ficaram utilizando a desculpa da falta de interesse do aluno para justificar seu comportamento? Essas questões não ficaram esclarecidas durante a entrevista.

Ao analisar a entrevista de R12 podemos observar algumas críticas ao sistema de ensino e às dificuldades de aprendizagem: R12 acredita que o professor é o agente causador das dificuldades de aprendizagem, pois o aluno consegue lidar com outros assuntos, outros problemas fora da sala de aula, observando uma crença com perspectiva interdependente, de discrepância entre currículo e interesse do aluno. Para R12, o sucesso do professor diante da aprendizagem do aluno não se dá no modo como o professor explica, mas sim ao modo como o aluno aprende. Quanto ao sacrifício, se este é necessário para que ocorra a aprendizagem, a crença de R12 se refere à aprendizagem de conceitos relacionados à ciência, para a qual é necessário muito sacrifício para aprender determinado conteúdo. Quando questionada se “se aprende menos quando dificuldades são criadas”, a professora discorre que o papel do professor é de facilitador da aprendizagem e não de dificultador, e, se o professor criar dificuldades, ele estará atrapalhando a aquisição de conhecimento pelo aluno. Quanto ao tipo de explicação dada para determinado conteúdo, R12 defende a crença de que não existe explicação boa ou má, o que existe é explicação. E para ela, nem a explicação deveria existir, o conhecimento formal deveria ser por descoberta, porque a explicação por explicação, na ótica dessa professora, será esquecida, só a descoberta resulta na aprendizagem. Sobre a motivação, se o professor pode motivar o aluno, R12 parte da crença que o professor é que deve saber para o que o aluno tem motivação, indo ao encontro dos interesses do aluno e não o aluno ter motivação para aquilo que o professor quer ensinar. Assim, a aprendizagem se dá como uma construção conjunta e não somente uma recepção de conceitos. Quanto à aprendizagem, a crença de R12 se ao conseguir se apropriar de alguma coisa, a uma aquisição do ensino. Quanto à dificuldade de aprendizagem, a professora acredita que é causada pelo próprio objeto em si que é complexo, utilizando com exemplo dificuldades de aprendizagem relacionadas à Física quântica. Por outro lado, acredita que a dificuldade de aprendizagem do conteúdo escolar em uma escola é a intolerância a aprender, a procurar respostas para coisas que não se procura. Apesar de ser uma definição um tanto quanto confusa, podemos observar as crenças na perspectiva interdependente, baseadas na dificuldade de aprendizagem como

desadaptação do ensino-aprendizagem). Quanto ao trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem, a professora relatou que nunca trabalhou mas faz uma crítica ao uso do metilfenidato: usado para dopar, para tirar o interesse do aluno de todo o mundo ao redor e focando na escola (na visão de R12). Para ela, o uso indiscriminado do medicamento é relacionado à busca das coisas pelo lado mais fácil, ou seja a pessoa quer aprender mas não quer passar ter sacrifícios, como já citado.

Na entrevista 13, foi possível analisar a experiência do professor, buscando exemplificar com suas vivências as questões a ele feitas. Para este professor, as dificuldades de aprendizagem não impedem o aluno de ter sucesso, bem como o professor pode sim obter bons resultados com alunos que apresentam problemas na escola e estão desmotivados. Nesse sentido, o professor acredita que esses problemas, quando relacionados à dificuldade de aprendizagem, podem ser superados quando o professor dá um suporte ao aluno que apresenta essa dificuldade. Quanto ao aceitar suas próprias dificuldades, o discurso de R13 pode ir ao encontro de R3: o aluno nem sempre faz uma autocrítica, muitas vezes é imaturo para entender sua própria dificuldade. Quando perguntando se para aprender é necessário fazer sacrifícios, acredita que sim, e que, a partir do momento que você abdica de alguma coisa que lhe traz conforto, você está fazendo um sacrifício. Quando perguntado se o aluno aprende menos quando as dificuldades são criadas, o professor traz à tona outros tipos de dificuldade que até então não foram relatadas e influenciam na aprendizagem tanto quanto as dificuldades até aqui relatadas pelos outros entrevistados: o caso da situação psicológica e social do aluno. Por exemplo, citou que, para uma menina ou menino que sofreu abuso, as aulas de Ciências referentes à educação social podem ser entendidas como dificuldades. Para o aluno que passa fome, que passa frio, que não tem material escolar, o conhecimento é o menos importante. Então, nesse caso, essas dificuldades existem e acabam prejudicando a aprendizagem do aluno. Neste entrevistado, a preocupação com a vida social dos alunos, com os acontecimentos e com a história de vida é bem presente, o que leva a concluir que para este professor, a escola está além da explicação do conteúdo e da relação professor-aluno na sala de aula. Quanto ao professor saber ou não explicar determinado conteúdo, R13 acredita que o que existe são problemas de comunicação: cada um entende o conteúdo de um jeito, uns melhor pela linguagem, outros por desenhos, outros por mapas

conceituais. Nesta perspectiva podemos analisar e considerar que R13, como professor, acredita que cada aluno é único, com características únicas, e que o modo como cada aluno aprende é diferenciado. Quanto à relação família-aluno, o professor acredita que os pais devem construir um ambiente favorável para a educação dos filhos e, como eu já havia discutido, esse professor trouxe à tona a percepção de muitos pais de escola como “depósito” de crianças, não se envolvendo nas atividades relacionadas a vida escolar do filho. Quanto ao conseguir motivar o aluno mesmo sem a colaboração da família, o professor acredita que sim, mas como R11, acredita que a estrutura da escola muitas vezes não possibilita que o professor esteja motivado também. Quando perguntado sobre o que é aprendizagem, o professor acredita que é quando ocorre um deslocamento cultural, onde o indivíduo entende a sociedade, seus problemas e constrói um novo referencial para esses problemas. Neste sentido, podemos notar uma crença mais voltada para a aprendizagem da vida em sociedade do que a aprendizagem de um modo geral, ou de conteúdos específicos da escola. No que concerne à dificuldade de aprendizagem, é a falta dessa possibilidade de deslocamento cultural, relatando que sabe que existem dificuldades cognitivas mas que não são tão significativas quanto esse não deslocamento cultural. Se analisarmos a sua crença de dificuldades de aprendizagem, podemos enquadrar a perspectiva funcional, inerente a aprendizagem e/ou à vida. Ao ser perguntado sobre sua experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem específica, esse professor afirmou ser disléxico, mesmo não diagnosticado por um profissional competente para isso. O interessante é que, neste mesmo depoimento, o professor faz uma crítica a mãe de uma aluna que sabe que a filha apresenta dificuldades de aprendizagem, mas não busca nem mesmo um diagnóstico e um tratamento, fica somente no que ela pensa que a filha tem. Só que isso também acontece com o professor: alguém falou que ele tem dislexia, mas não foi feito um diagnóstico concreto. Ele se baseia em suposições de que as características que ele apresenta na escrita, na omissão de letras é a dislexia, porque alguém, em algum momento, falou que ele era disléxico.

É possível, com esta análise, estabelecer algumas relações entre aspectos da formação profissional e acadêmica dos entrevistados nas suas crenças pessoais sobre ensino e aprendizagem de conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas. Por exemplo, podemos verificar que as crenças de aprendizagem dos professores são

referentes à transmissão, recepção e aplicação do conteúdo estudado no cotidiano (R1, R2, R3). É possível também observar as crenças dos professores relacionadas a dificuldades de aprendizagem originadas em outras disciplinas, como para R5, R7 e R8 que justificam as dificuldades de aprendizagem em suas disciplinas nos conteúdos de Matemática e na interpretação textual.

Além disso, foi possível analisar a influência das crenças dos entrevistados sobre o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas para alunos com dificuldades de aprendizagem. Por exemplo, foi possível analisar que os professores, mesmo sabendo das dificuldades de aprendizagem e da necessidade de um atendimento diferenciado, acabam por utilizar o mesmo conceito de aprendizagem de transmissão-recepção para todos os alunos (R1, R11).

5. CONCLUSÃO

As dificuldades de aprendizagem, indiferente do nome ou da origem, estão presentes nas nossas salas de aula. Diante disso, foi possível observar a necessidade de alguns professores em debater, discutir e aprender sobre o assunto. Muitos alunos são colocados na sala de aula e, como foi possível observar, os professores em sua maioria nem tomam conhecimento por parte da escola de que tal aluno apresenta determinada dificuldade. O aluno com dificuldade de aprendizagem não é só responsabilidade do professor, mas sim da escola como um todo e toda informação disponibilizada irá favorecer na relação mais próxima da aprendizagem, que existe na sala de aula, entre o professor e o aluno.

Assim, o presente trabalho teve o objetivo de analisar as crenças de professores de Ciências e Matemática sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.

Em atendimento ao primeiro objetivo específico, foram identificadas e descritas as crenças de professores de Ciências e Matemática sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. As crenças referentes à aprendizagem ainda são voltadas para a transmissão e recepção de conteúdos, e o saber aplicar no cotidiano, como foi possível observar em R1, R2, R3, R5, por exemplo). Quanto às dificuldades de aprendizagem, foi possível encontrar crenças relacionadas a perspectivas disfuncionais (como em R1 e R4, por exemplo), a perspectivas processuais (como em R7, por exemplo), a perspectivas interdependentes (como em R8, por exemplo) e a perspectivas funcionais (como em R4, por exemplo). Por sua vez, em atendimento ao segundo objetivo específico, foram estabelecidas relações entre aspectos da formação profissional e acadêmica dos professores de Ciências e Matemática nas suas crenças pessoais sobre ensino e aprendizagem de conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas; como possível observar a influência da formação na condução do processo de ensino-aprendizagem para alunos com dificuldades de aprendizagem como, apresentado por R7, que teve em sua formação acadêmica disciplinas relacionadas a dificuldades de aprendizagem. No discurso dessa professora, é possível notar a influência dos seus professores universitários na formação de suas crenças: ela relata que, para o professor, as dificuldades em Física são originadas na Matemática básica, crença essa que hoje também é apresentada por essa professora. Foi possível observar também, em alguns relatos, que graduação cursada não abordou as dificuldades e

aprendizagem e isso faz falta no cotidiano do professor (R1, R8, R9, por exemplo).

Por fim, visando atender ao terceiro objetivo específico, foi analisada a influência das crenças de professores de Ciências e Matemática sobre o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos presentes nos conteúdos de suas disciplinas para alunos com dificuldades de aprendizagem, foi possível verificar que as crenças determinam o pensamento, o planejamento e a ação dos professores — por exemplo, na entrevista de R1, podemos encontrar a crença de que a dificuldade de aprendizagem é uma característica do aluno que o impede de aprender ou que dificulta muito a aprendizagem. Assim, podemos observar que o planejamento do professor para trabalhar com os alunos com dificuldade de aprendizagem é o mesmo que para trabalhar com os alunos sem dificuldades, visto que o professor, mesmo com instrução para fazer atividades e avaliações diferenciadas com o aluno, cita que não consegue separar uma aula para essa aluna e acaba por passar as questões no quadro, para todos os alunos e o aluno com dificuldade de aprendizagem (no caso, dislexia) não consegue copiar (fortalecendo a sua crença de que a dificuldade de aprendizagem impede o aluno de aprender). Por fim, a ação do professor, que se sente frustrado por não conseguir dar uma atenção especial ao aluno e também diante da não evolução da aprendizagem do aluno.

Deste modo, podemos sugerir que em um próximo trabalho, seja analisada a atuação do professor em sala de aula para com os alunos com dificuldades de aprendizagem, visando a compreensão da relação de crenças e práticas do professor de Ciências e Matemática sobre o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos para alunos com dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cinthia Soares de. **Dificuldades de aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Matemática. Universidade Católica de Brasília, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Washington, DC: 1995. Disponível em: <http://goo.gl/6Fiht>
- ANDRADE, Cristiane Ruth Mendonça de, et al. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).** *RevMed Minas Gerais*, 2011; 21(4): 455-464.
- ANSELMO, Fernanda Cozendey, CARVALHO, Rubens. *Utilização de software básico como instrumento de ensino/aprendizagem de estudantes de Biologia em nível fundamental que apresentam ou constatam grau de dislexia ou dificuldade de ascensão cognitiva.* In: **Anais do IV Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica.** Campos dos Goytacazes, RJ, 2012.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências sociais.** 6 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. (Série Didática).
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde.** Tradução de Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BECKER, Fernando. *Vygotski versus Piaget – ou sociointeracionismo e educação.* In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Tornando-se professor de Ciências: crenças e conflitos.** *Ciênc. educ.* (Bauru) [online]. 2003, vol.9, n.1, pp. 1-15.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Professor de Ciências novato, suas crenças e seus conflitos.** *Investigações em Ensino de Ciências*, 2003, V8(3), pp. 257-280.

BERNARDI, Jussara; STOBÄUS, ClausDieter. **Discalculia: conhecer para incluir.** *Rev. Educ. Espec. Santa Maria*, v. 24, n. 39, p. 47-60, jan./abr. 2011. Disponível em:
<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

BERTOTTI, Mauro. Dificuldades conceituais no aprendizado de equilíbrios químicos envolvendo reações ácido-base. *Quím. Nova* [online]. 2011, vol.34, n.10, pp. 1836-1839.

BISO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.

BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional.** *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 1999, vol.12, n.2, pp. 361-376.

BOSSA, Nádia A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** (Recurso eletrônico). Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOSSOLAN, M. **Dificuldades de aprendizagem: Levantamento bibliográfico e análise de estudos na Unicamp.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BRUNER, Jerome S. **O processo da educação.** Tradução de Lólio de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974. (Atualidades Pedagógicas).

BRUNER, J. S. **Sobre a teoria da instrução.** São Paulo: Phorte Editora, 2006.

BRUNER, Jerome S. **Uma nova teoria de aprendizagem.** Tradução de Norah Levy Ribeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1976.

CAPELLINI, Simone Aparecida; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas; CIASCA, Sylvia Maria. **Medidas de desempenho escolar:**

avaliação formal e opinião de professores.*Estud. psicol.(Campinas)* [online]. 2004, vol.21, n.2, pp. 79-90.

CARDOSO, F. L., BELTRAME, T. S., & SABBAG, S. **Prevalência de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em relação ao gênero de escolares.** *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 9(1), 52-59, 2007.

CARDOSO, M. S. et al. *As dificuldades de aprendizagem dos conhecimentos químicos pelos estudantes do ensino médio: a perspectiva dos professores.* In: **Anais do XV Encontro Nacional de Ensino de Química.** Brasília, 2010.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. **Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita.***Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2003, vol.16, n.3, pp. 427-434.

CARVALHO, H. W. P. de, et al. **Ensino e aprendizagem de Química na perspectiva dinâmico-iterativa.** *Experiências em Ensino de Ciências.* vol.2, n.3, pp. 34-47, 2011.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; REIS, Idalci; NORI, Marina Campos. **Problemas na educação Matemática do ensino fundamental por fatores de dislexia e discalculia.** *Vi. En.,* v. 02, n. 08 p. 66-72, mar/set. 2010.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa.** 2.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2006.

CIASCA, Sylvia Maria; CAPELLINI, Simone Aparecida; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. *Distúrbios específicos de aprendizagem.* In: CIASCA, Sylvia Maria (org). **Distúrbios de aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CID, Marília e NETO, Antônio J. **Dificuldades de aprendizagem e conhecimento pedagógico do conteúdo: o caso da genética.***Enseñanza de las Ciencias,* Núm. Extra, p. 1-5, 2005.

CORREA, Sônia Maria Barbosa. **Probabilidade e estatística**. 2 ed. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003. Disponível em: http://estpoli.pbworks.com/f/livro_probabilidade_estatistica_2a_ed.pdf

CORREIA, Mônica F. B.; LIMA, Anna Paula Brito; ARAUJO, Claudia Roberta de. **As Contribuições da Psicologia Cognitiva e a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar**. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2001, vol.14, n.3, pp. 553-561.

CRUZ, Sônia Aparecida Belletti; STEFANINI, Maria Cristina Bergonzoni. 2005. **Dificuldades de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental: intervenções do professor**. *Olhar de Professor* 8: 151-170.

CUSTÓDIO, José Francisco; CLEMENT, Luiz; FERREIRA, Gabriela Kaiana. **Crenças de professores de Física do ensino médio sobre atividades didáticas de resolução de problemas**. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 11, Nº 1, 225-252 (2012).

DOCKREL, Julie e MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma abordagem cognitiva**. Tradução de Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.

EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e psicologia histórico-cultural**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.121-146, jan./abr. 2010.

FARIZ, Miguel D. et al. *Comportamento agressivo e terapia cognitivo-comportamental na infância*. In: CABALLO, Vicente E.; SIMÓN, Miguel Ángel. **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente - transtornos específicos**. Tradução de Sandra M. Dolinsky. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2007.

FIOLHAIS, Carlos; TRINDADE, Jorge. **Física no computador: o computador como uma ferramenta no ensino e na aprendizagem das Ciências Físicas**. *Rev. Bras. Ensino Fís.* [online]. 2003, vol.25, n.3, pp. 259-272.

FONSECA, Vitor Da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2ª ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FLORIANÓPOLIS. Documento orientador da educação especial na rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/gcaM3L>

GAGNÉ, Robert Mills. **Como se realiza a aprendizagem**. Tradução de Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro (RJ): Livros Técnicos e Científicos, 1971.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, v.9, pp.51-75, 1998.

GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Todd, F. **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 2ª reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDAN, André; VECCHI, Gerard de; **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. Tradução de Bruno Charles Magne. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GLEITMAN, Henry. **Psicologia**. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. Tradução de Danilo R. Silva.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos*. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). (pp. 11-28)

GOMES, Cristiano Mauro A.; BORGES, Oto. **Avaliação da validade e fidedignidade do instrumento crenças de estudantes sobre ensino-aprendizagem (CrEA).** *Ciências e Cognição*, v. 13, n. 3, p. 37-50, 2008.

GONÇALVES, Maria Dulce R. M. **Concepções científicas e concepções pessoais sobre o conhecimento e dificuldades de aprendizagem.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2002.

HAMBURGER, Ernst W.. **Ensino de Ciências.** *Parc. Estrat. Ed. Esp.* Brasília-DF, v. 16, n. 32, p. 481-491, jan-jul 2011.

JUNIOR, Antônio Fernandes Nascimento; SOUZA, Daniele Cristina de. *A confecção e apresentação de material didático-pedagógico na formação de professores de Biologia: o que diz a produção escrita?* In: **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Florianópolis, 8 de novembro de 2012.

MACEDO, Adriana Miranda; PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros;. **Problemas de aprendizagem: um novo olhar psicopedagógico.** *Educação*, Santa Maria, p. 113-127, Nov. 2011. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4330>. Acesso em: 23 Jun. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINI, Mirella Lopez; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental.** *Interação em Psicologia*, 2002, 6(2), p. 149-156.

MEDEIROS, E. P. N. et al. *Dificuldades de aprendizagem em Química: contribuições do grupo PET Química aos alunos do curso técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.* In: **Anais da 63ª Reunião Anual da SBPC**, Goiânia, 2011.

MELO, M. R.; NETO, E. G. L.; *Dificuldades de ensino e aprendizagem dos modelos atômicos em Química*. In **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras - SE, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MONTAGNINI, M. I.; *Dificuldade de aprendizagem da escrita, operatoriedade e metodologia de ensino: algumas relações possíveis*. In: **Anais do VI Seminário de Pesquisa dos Professores e VII Jornada de Iniciação Científica da UNUCSEH**, Anápolis, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. *Ciênc. educ.* (Bauru) [online]. 2006, vol.12, n.1, pp. 117-128.

MORAES, Roque. Teorias implícitas. In: MORAES, Roque (Org.) **Construtivismo e ensino de Ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 3ª ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio; PINTO, Adriano de Oliveira. **Dificuldades dos alunos na aprendizagem da Lei de Ampère, à luz da teoria dos modelos mentais de Johnson-Laird**. *Rev. Bras. Ensino Fís.* [online]. 2003, vol.25, n.3, pp. 317-325.

MUÑOZ, Juana et al. *Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos de aprendizagem*. In: CABALLO, Vicente E.; SIMÓN, Miguel Ángel. **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente - transtornos específicos**. 1ª reimp. Tradução de Sandra M. Dolinsky. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2007.

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES - *Definition of Learning Disabilities*. 1990. Disponível em: <http://goo.gl/67MyE>

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky: um dialogo possível**. Trabalho de Conclusão de

Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

OLEIRINHA, Elisa de Fátima Valério. *O desenvolvimento cognitivo e social na adolescência: Escola e sociedade – Relato de intervenções pedagógicas*. In: GARCIA, Ana Gracinda Queluz; BOLFERR, Maura Maria Morais de Oliveira (orgs), **Educar: Lemas, temas e dilemas**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

OLEIRINHA, Elisa de Fátima Valério. *A docência e o ofício do professor*. In: GARCIA, Ana Gracinda Queluz; BOLFERR, Maura Maria Morais de Oliveira (orgs), **Educar: Lemas, temas e dilemas**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo (SP): Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução de Ana Maria Netto Machado. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes e DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem**. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) [online]. 2009, vol.13, n.1, pp. 75-85.

PAJARES, M.F. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct**. *Review of Educational Research*, 1992, 62, 3, 307–332.

PALMA, S.A.C. **Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos**. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2009, 8, 2, 505-526.

PENTEADO, W. M. A. *Dificuldades de aprendizagem e remediação*. In: PENTEADO, W. M. A. (Org). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

PENTEADO, W. M. A. et al. *Objetos educacionais*. In: PENTEADO, W. M. A. (Org). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

PEREIRA, M.P.B.A. **Dificuldades de aprendizagem em Equilíbrio Químico I e II**. *Quím. Nova*, v. 12, n. 2, 1989 (a).

PEREIRA, M.P.B.A. **Dificuldades de aprendizagem em Equilíbrio Químico I e II**. *Quím. Nova*, v. 12, n. 3, 1989.(b).

PEREIRA, Luluzinha Maria Ribeiro. **Concepções e obstáculos de aprendizagem no estudo da Reprodução Humana em crianças do 1º C.E.B. do meio rural**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança, Promoção da Saúde e do Meio Ambiente).Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna Universidade do Minho, Braga, 2004.

PEREIRA, Clarisse de Sá Carvalho. **Conversas e controvérsias: Uma análise da constituição do TDAH no cenário científico e educacional brasileiro**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em História das Ciências e da Saúde), Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2009.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2. Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Tradução: Juan Acuña Llorens 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry; et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA, E. M. B.; *O processo ensino-aprendizagem: modelos e componentes*. In: PENTEADO, W. M. A. (Org). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

ROHDE, L.A. et al. - **ADHD in a school sample of Brazilian adolescents: a study of prevalence, comorbid conditions and impairments**. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 38:716-22, 1999.

ROHDE, L. A. et al. **Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil.** *J Bras Psiquiatr*, 56(2): 94-101, 2007.

ROQUE, N. F.; SILVA, J. L. P. B.. A linguagem Química e o ensino da Química orgânica. *Quím. Nova* [online]. 2008, vol.31, n.4, pp. 921-923.

SANTOS, V. M.; **Dificuldade de aprendizagem e a formalização do conhecimento: um olhar sobre o saber sistematizado.** Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Católica de Brasília, 2005.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Construção do conhecimento e ensino de Ciências. Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 55, jul./set. 1992. pp. 16-22.

SILVA, Juan de Dios Arias. **Problemas de aprendizaje.** Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional (Faculdade de Educação), 2003a.

SILVA, Rita de Cassia da. **Uma reflexão sobre o trabalho docente a partir da análise do conceito de crenças.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. Vol.23, n.2, pp. 6-13, 2003b.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas: TDAH: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SISTO, F. F. *Dificuldade de aprendizagem.* In: SISTO, F. F. e BORUCHOVITCH, E.(Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** 5ª ed.Petrópolis: Vozes, 2007.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa; **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. C. A.; **Algumas concepções sobre a dificuldade de aprendizagem na educação de jovens e adultos.** Monografia (Especialização em desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade Aberta do Brasil/ Universidade de Brasília, 2011.

SOARES, I., BEJARANO, N.. **Crenças dos professores e formação docente.** *R. Faced, Salvador*, n.14, p.55-71, jul./dez. 2008 .

STEFANINI, Maria Cristina Bergonzoni; CRUZ, Sônia Aparecida Belletti. **Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.** *Educação*, v. 29, n. 1, 2006.

TALIM, Sérgio Luiz. **Dificuldades de aprendizagem na terceira Lei de Newton.** *Cad. Cat. Ens. Fís.*, v. 16, n. 2: p. 141-153, ago. 1999.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural.** *Psicol. estud.* [online]. 2007, vol.12, n.3, pp. 531- 540.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision, 2010** –Disponível em: <http://goo.gl/njJXT>

ANEXOS

ANEXO A – “Questionário de Atribuições de Causalidade”
 (QAC-P - desenvolvido pelas professoras Mirella Lopez Martini
 Fernandes Paiva e Zilda Aparecida Del Prette).

ITENS

Quando o aluno não consegue aprender é porque os pais não colaboram com o estudo dos filhos em casa.

Quando grande parte dos meus alunos tira boas notas é porque a matéria foi fácil

Quando um aluno estuda a matéria, mas tira uma nota ruim na prova, é porque não teve sorte.

Se um aluno não aprende a explicação da matéria é porque não tem capacidade

Para adequar o ensino às crianças mais pobres preciso exigir menos delas em sala de aula.

A inteligência das crianças é praticamente constante e, portanto, elas não ficam mais inteligentes com o tempo

Se um aluno não aprendeu a explicação da matéria é porque o professor não soube explicar da melhor forma

Mesmo que eu me esforce, não terei bons resultados com aqueles alunos que apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados.

Quando o aluno não é motivado por si só, o professor pouco pode fazer por ele

Todo professor pode conseguir que seu aluno esteja motivado e aprenda na escola, mesmo que a família não coopere para isso.

Embora o professor trabalhe em sala de aula com cerca de 40 alunos, ele pode atender muito das necessidades individuais destes alunos.

A escola pode ajudar a promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos

Muito da aprendizagem dos alunos depende do meu aperfeiçoamento contínuo

**ANEXO B - “Questionário de Crenças sobre
Dificuldades de Aprendizagem”**
(QCDA -desenvolvido pela pesquisadora portuguesa
Maria Dulce Ribeiro Miguens Gonçalves)

-
- A. As dificuldades na aprendizagem impedem-nos de ter sucesso.
-
- B. Alguns alunos nunca sentem dificuldades na aprendizagem.
-
- C. A aprendizagem é feita de problemas que é preciso ultrapassar.
-
- D. Para conseguir aprender é preciso fazer sacrifícios.
-
- E. Aprende-se menos quando nos criam dificuldades.
-
- F. As dificuldades só existem na nossa cabeça.
-
- G. Se as coisas forem demasiado simples, não se aprende nada.
-
- H. Quando vamos à luta, as coisas dão mais prazer.
-
- I. Cada um tem de aceitar as suas próprias dificuldades.
-
- J. A escola era um paraíso se não houvesse dificuldades de aprendizagem.
-
- K. Errar é aprender.
-
- L. De uma forma ou de outra, toda a gente pode ultrapassar as suas dif

ANEXO C - Questionário de Crenças e Concepções sobre dificuldades de aprendizagem

Crenças e concepções sobre dificuldades de aprendizagem

Caro(a) colega,

estamos realizando uma pesquisa em nível de mestrado (junto ao Programa de Pós Educação Científica e Tecnológica da UFSC) que visa a evidenciar e discutir as diversas concepções que professores e alunos tem acerca da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, sua participação é muito importante. A participação nesta pesquisa contamos com sua colaboração no preenchimento do questionário seguinte.

Para as questões que se seguem não há respostas certas nem erradas.

Pretende-se saber aquilo em que você acredita, para tanto usamos uma escala de Likert.

Assinale a alternativa que melhor corresponde ao seu grau de acordo ou desacordo com as afirmações seguintes, sendo que a escala é apresentada por:

(1) Discordo; (2) Discordo parcialmente; (3) Não tenho opinião; (4) Concordo parcialmente; (5) Concordo.

Ao final das afirmações em que você manifestará seu grau de concordância, por favor preencha as duas perguntas acerca do tema e preencha os campos que descrevem sua experiência como professor.

Agradecemos sua participação, que será muito importante para a realização dessa pesquisa. Colocamos a disposição para qualquer questionamento, dúvida ou sugestão que lhe for necessária.

Julisse Oker Savi da Silva (julissesavi@gmail.com), mestranda em educação científica e tecnológica (UFSC)

Marcelo Leandro Eichler (exlerbr@gmail.com), orientador.

Obs: O questionário foi adaptado dos trabalhos de Maria Dulce Ribeiro Miguens Go Lopez Martini Fernandes Paiva juntamente com Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

1) As dificuldades na aprendizagem nos impedem de ter sucesso.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

2) Alguns alunos nunca sentem dificuldades na aprendizagem.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

3) A aprendizagem é constituída por problemas que se devem ultrapassar.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

4) Para conseguir aprender é necessário fazer sacrifícios.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

5) Se aprende menos quando dificuldades são criadas.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

6) As dificuldades só existem na nossa cabeça.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

7) Se as coisas forem muito simples, não se aprende nada.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

8) Quando vamos à luta, as coisas dão mais prazer.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

9) Cada um tem de aceitar as suas próprias dificuldades.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

10) A escola seria um paraíso se não houvesse dificuldades de aprendizagem.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

11) Errar é aprender.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

12) De uma forma ou de outra, qualquer um pode ultrapassar as suas di

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

13) As dificuldades são oportunidades de fazer as coisas de maneira dif

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

14) Quando o aluno não consegue aprender é porque os pais não colab dos filhos em casa.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

15) Quando grande parte dos alunos tira boas notas é porque a matéria

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

16) Quando um aluno estuda a matéria, mas tira uma nota ruim na prova, é porque não teve sorte.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

17) Se um aluno não aprende a explicação da matéria é porque não tem capacidade

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

18) Para adequar o ensino às crianças mais pobres, o professor precisa exigir menos em sala de aula.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

19) A inteligência das crianças é praticamente constante e, portanto, elas não ficam mais inteligentes com o tempo.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

20) Se um aluno não aprendeu a explicação da matéria é porque o professor não soube explicar da melhor forma.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

21) Mesmo que o professor se esforce, ele não terá bons resultados com aqueles alunos apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

22) Quando o aluno não é motivado por si só, o professor pouco pode fazer por ele.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

23) Todo professor pode conseguir que seu aluno esteja motivado e aprenda na escola, mesmo que a família não coopere para isso.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

24) Embora o professor trabalhe em sala de aula com cerca de 40 alunos, ele pode atender a muito das necessidades individuais destes alunos.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

25) A escola pode ajudar a promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

26) Muito da aprendizagem dos alunos depende do aperfeiçoamento contínuo do prof

1 2 3 4 5

Discordo Concordo

Para você, o que é dificuldade de aprendizagem?

Você poderia citar algum exemplo de dificuldade de aprendizagem?

Se for professor, responda: Idade

Sexo

F

M

Filhos:

Sim

Não

Se sim, quantos filhos?

Qual Cidade e Estado você trabalha?

Exerce(u) funções docentes?

Sim

Não

Se sim, há quantos anos exerce a função docente?

Exerce(u) alguma outra função relacionada com a área da Educação?

Sim

Não

Se sim, quais?

Qual sua formação superior (nome do curso)?

Qual ano de conclusão do seu curso superior?

Máxima Titulação:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Como você se sente em relação à docência?

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Pouco satisfeito
- Insatisfeito

Enquanto aluno considera(va)-se:

- Regular
- Bom
- Muito bom
- Excelente

Se for aluno, responda: Idade

Se for aluno, responda: Sexo

F

M

Série/ano:

Já reprovou alguma vez?

Sim

Não

Se reprovou, em quais séries?

E quantas vezes você reprovou?

No último bimestre (ou semestre) suas notas variaram entre:

Em química, física e biologia, quais notas você apresentou (respectivamente)?

Enquanto aluno, você se considera:

- Regular
- Bom
- Muito bom
- Excelente

ANEXO D - Roteiro da Entrevista

“CRENÇAS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”

Momento 1 - Explicação dos objetivos da entrevista:

Esta entrevista foi elaborada com base nas respostas que menos tiveram concordância do questionário de “crenças e concepções sobre dificuldades de aprendizagem” aplicado a professores de Química, Física, Ciências/Biologia, Matemática. Faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado (junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC), que visa evidenciar e discutir as crenças que os professores têm acerca da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem.

É importante que você responda as perguntas baseadas em sua disciplina e sua realidade em sala de aula, inserindo-se no contexto de educação científica e tecnológica.

Com essa entrevista, pretende-se saber aquilo em que você acredita, suas crenças e vivências.

Momento 2 - Dados da gravação:

Data, número da entrevista, professor de que disciplina.

Momento 3 – Apresentação do entrevistado:

Idade, tempo de serviço, onde se formou, quando se formou, se possui pós-graduação, turmas em que leciona (rede pública - municipal, estadual, federal - ou privada).

Momento 4 – Parte I - Questões elaboradas a partir dos resultados da aplicação do questionário de “crenças e concepções sobre dificuldades de aprendizagem”:

- 1) Para você, nas suas atividades de ensino, “as dificuldades na aprendizagem nos impedem de ter sucesso”?
- 2) Qual a sua opinião sobre a seguinte afirmação: “Mesmo que o professor se esforce, ele não terá bons resultados com aqueles alunos que apresentam problemas na escola ou que estão desmotivados”?
- 3) O que você pensa sobre a afirmação: “Cada um tem que aceitar suas próprias dificuldades”?
- 4) “Para conseguir aprender é necessário fazer sacrifícios”. O que você pensa sobre isso?

5) Você acha que “se aprende menos quando dificuldades são criadas”?

6) Nas atividades de ensino, “se um aluno não aprendeu a explicação da matéria é porque o professor não soube explicar da melhor forma”? Por quê?

7) O que você pensa em relação a afirmação: “quando o aluno não consegue aprender é porque os pais não colaboram com o estudo dos filhos em casa”?

8) Ainda em relação à família: “todo professor pode conseguir que seu aluno esteja motivado e aprenda na escola, mesmo que a família não coopere para isso”?

9) O que você pensa sobre a frase: “embora o professor trabalhe em sala de aula com cerca de 40 alunos, ele pode atender a muito das necessidades individuais destes alunos”?

10) Para você, “quando o aluno não é motivado por si só, o professor pouco pode fazer por ele”? Por quê?

Momento 5 – Parte II - Questões elaboradas com base em nossos objetivos, de discutir quais são as crenças que os professores têm sobre aprendizagem e dificuldade de aprendizagem e sua formação:

11) Como você definiria “aprendizagem”?

12) Para você, o que é “dificuldade de aprendizagem”?

13) Você já teve alguma experiência com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem (específicas)?

14) Sua graduação o instruiu sobre as dificuldades de aprendizagem?

15) Ao que (ou a quem) você recorre, caso um aluno esteja apresentando dificuldades de aprendizagem?

16) Para você, os termos “dificuldades DE aprendizagem” e “dificuldades NA aprendizagem” apresentam alguma diferença?

Momento 6: Perguntar se há algo a mais que o professor gostaria de falar. Agradecimentos.

ANEXO E – Respostas dos entrevistados sobre a experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Relato de experiência do respondente 1:

R1: É, eu tenho agora no sexto ano, eu tenho uma aluna que tem dislexia mas assim, a gente acha que ela tem algum outro problema que não é diagnosticado, já foi levado no neurologista e tal, mas a gente acha porque ela não compreende assim praticamente nada do que a gente tenta passar e é uma que eu não consigo dar muita atenção pra ela, é uma que precisaria estar o tempo todo ali com ela, e aí não dá conta no sentido de assim: você passou várias perguntas no quadro, os alunos já tão sei lá, respondendo a metade das perguntas, e ela tá te perguntando o que tá escrito na primeira frase. É até questão às vezes de se concentrar, de fazer, de não conseguir mesmo compreender aquilo ali sabe? É difícil assim. Por outro lado eu tenho um aluno na mesma turma que ela que tem, deixa eu ver como é que é o nome? Ah, é alguma coisa neuronal, eu preciso descobrir, depois lembrar, é alguma coisa de paralisia, eu tenho que perguntar, e na verdade assim, ele tem dificuldade com imagens, ele... ele consegue escrever mas a letra fica meio torta assim né, mas ele tem um super bom aprendizado assim, ele consegue aprender as coisas, ele consegue na hora que você tá explicando, ele consegue comentar em cima do seu assunto, fazer relações que só quem tá entendendo aquilo que o professor tá falando consegue fazer essas relações então... ele tem uma limitação Física, tem um probleminha com a mão, a perna ele vai meio curvadinho, coisas com imagens às vezes ele não enxerga muito bem, às vezes quando tu vai dar um texto pra ele tem que dar uma ampliada, mas ele consegue aprender assim, ele consegue aprender aquele teu conteúdo. Você tem que dar uma modificada em alguma coisa mas ele, nossa! Ele vai tranquilo. Até é muito mais que muitos alunos que não tem nada diagnosticado e que às vezes não chegam, não alcançam o nível de aprendizagem que ele consegue.

E: E essa menina com dislexia, ela tem algum acompanhamento ou não?

R1: É, eu acho que ela tem, ela ia no apoio eu acho né, naquele do contra turno né, e eu acho que ela continua indo, mas assim, a gente, quem conheceu ela antes diz que ela já teve um certo progresso. Eu conheci ela esse ano e assim, eu fico abismada de que ela tá no sexto ano e ela vai passar pro sétimo, vai passar com aprovação aquela com a restrição, mas vai pro sétimo ano. E assim, é difícil trabalhar com essa

aluna assim porque ela não, ela não compreende as coisas, elas não consegue responder um exercício sozinha, ela demora assim, ela às vezes parece que ela tá em outro mundo, sabe? Então é complicado assim, essa é uma aluna que é bem complicado.

E: E tu já notou, por exemplo, na letra dela, assim, aquela característica do espelhado ou não?

R1: Nunca reparei.

E: Porque dizem né (frase interrompida)

R1: Porque na verdade ela praticamente não escreve nada. Você passa uma aula inteira quatro questões, ela vai ali, eu vejo que ela tá escrevendo e tal e eu tô ali, escrevendo, daí um aluno chama aqui, um aluno chama lá, quando eu vou às vezes ela, ela não acha o que ela escreveu porque alguma coisa ela tava escrevendo, ela tava ali mexendo o lápis. Aí às vezes ela tá aí, na primeira frase, daí até tá escrito, que dá pra ler tranquilamente aquela primeira frase só que, tá ali né, uma aula inteira, de 10 questões, os alunos copiaram as 10 questões, responderam e ela mal copiou a primeira. Então, e é uma coisa que eu teria que tá o tempo todo ali: "vamos lá, vamos lá, vamos lá" (batendo com o dedo na mesa) e não vai."

E: E a dislexia não tem direito a auxiliar na sala né?

R1: Não, é isso foi o que comentaram, não tem.

(...)

E: Por exemplo, essa aluna com dislexia, tu sente uma barreira pra ti, como profissional ou não? Às vezes tu não consegue atingir ela...

R1: Sim. Com certeza, essa é uma aluna que eu, eu sinto assim, que eu não atingi nada, que eu não atingi praticamente nada com ela. Se eu perguntar quais foram os conceitos que eu fui trabalhando, eu vou, eu sei que um monte de coisa ela nem vai saber. Talvez ela vai lembrar que foi visto mas não vai saber.

E: E algumas vezes a multimeios te instruiu a fazer as avaliações orais?

R1: Já, já. Já comentaram comigo: "Ah, tenta ver se..." que daí eu falei "ah, e daí ela não escreve, passa uma aula inteira ali e ela mal consegue o nome dela né? Duas aulas com 5 questões e ela mal botou o nome dela e, e tentou escrever alguma coisa assim" e daí eles comentaram "ah, tenta ver se tu consegue fazer uma prova oral" e aí vai passando, vai passando, aí vai conteúdo daqui, daí eu digo: "ah não, então hoje vou tentar tirar uma aula", que daí na minha aula não tem como eu fazer, que assim, a sala é super barulhenta, eles produzem um monte, têm alguns que produzem, produzem, só que eles são bem agitados então, como é que eu vou deixá-la num canto fazendo e os outros ali enlouquecidos,

me chamando porque daí eu tenho que deixar alguma atividade, e eu sei que vão ficar chamando, vão ficar conversando. Ou então como é que eu vou tirar ela da sala e deixar indo lá sozinha? E daí também outra questão: Ah, daí nas minhas janelas eu vou tirar ela de outra disciplina pra fazer essa prova, daí também ficou nessa questão né. E aí que vai indo, daí muitas vezes eu sabia que ela né, dava a prova, sabia que não ia ter muita coisa e aí eu dava um trabalhinho simples, sei lá, uma, duas questões pra ela levar pra casa, que seria a recuperação, que daí em casa a vó dela tenta ajudar ela e tal e muitas vezes ela não trazia de volta. Algumas vezes quando ela trazia de volta, ela até tava mais ou menos, mas aí uma vez ela disse que foi a vó dela que fez e outra vez ela falou que não, a vó dela ajudou mas que ela fez alguma coisa e muitas vezes os trabalhos não voltavam. Então de qualquer forma eu não tinha esse retorno, do que que ela conseguiu ou não, e é uma coisa que você fala com ela né, demora (ênfatisando o ó) pra responder, vai devagar e aí trezentas mãos levantadas e você esperando ela falar né, falar alguma coisa e você fica naquela agonia: "ai, porque eu quero te ajudar mas ai". Todo mundo me chamando enlouquecidamente, daí é complicado, essa é uma aluna que assim, assim eu sinceramente eu tenho pena dela ir para o sétimo ano comigo pelo entendimento que ela tem. E não é só na minha disciplina: todos os professores falam a mesma coisa.

E: Tu acha que a progressão automática acaba prejudicando esses alunos?

R1: Ai, e como! Nossa! Eu não sei se...

E: Não só a dislexia, de um modo geral né, que vai ficando...

R1: É, com certeza, com certeza. Porque aí pelo menos eu "ai", daí eles vem "ah, mas reprovar não é a solução", tá, mas, ficar passando também, gente, também não é a solução. Que daqui a pouco ela tá na oitava série e ela mal sabe ler, e ela vai se formar no nono ano né, depois e ela vai se formar e ela mal sabe ler (batendo o dedo na mesa), e agora ela mal sabe fazer as coisas, assim. Esses dias ela, e ela... até me surpreendi, teve um dia que, sempre que eu trabalho um texto, os alunos se oferecem pra ir lendo, então cada um vai lendo um ponto (rindo), vai lendo uma frase (rindo), aquele que quer né? E daí teve um dia que ela decidiu ler "ah, eu quero ler", daí ela foi lendo e aí assim né, foi lendo e tal, e ela conseguiu ler. Só que é bem aquela coisa assim, de criança lá do comecinho que tá aprendendo a ler assim, o jeitinho que vai lendo. Daí também às vezes a gente tem que mandar os outros pararem de rir, tem que mandar "xiii", né, "faz silêncio", "calma que ela tá lendo",

"respeita a colega", e daí eles também às vezes não têm essa paciência né.

(...)

E: E esse menino com paralisia tem acompanhamento?

R1: Tem, tem uma auxiliar né, uma professora que fica sempre com ele. Daí às vezes ela ajuda a ir no quadro, ajuda "vamos lá Sicrano" né, "vamos lá, vamos fazer as coisas e tal" pra ele conseguir fazer aquilo ali.

E: E, o que eu ia te perguntar? Ele não é? Tu não vê ele excluído?

R1: Não, ele é super enturmado. A outra menina que tem a dislexia, ela sim, ela e ele se afastam. Estão sempre os dois juntos pra cima e pra baixo, pro recreio e tal, e daí não dá pra deixar eles sentarem juntos porque daí eles ficam conversando e ninguém faz nada, e aí pelo menos quando ele tá sozinho ele, ele faz. Ela nem sozinha, nem acompanhada às vezes não faz assim, às vezes em termos de exclusão assim ela é mais excluída do que ele. Ele é bem enturmado, faz brincadeirinha com os outros, os outros até brincam com ele, bem humorado assim, e ela já é mais na dela, assim já, não fala, desde quando ela começou a sentar com outra menina, da metade do ano pra cá, daí senta com ela, elas ficam conversando assim, e também tem um pouco de dificuldade. Não tem diagnóstico não tem nada, só ela realmente tem dificuldade em às vezes compreender aquilo ali, mas ela copia, ela... ela escreve, ela tenta fazer as questões, bem diferente dessa que é disléxica.

E: E tu, quando entrou já soube que ela tinha dislexia?

R1: Sim, no começo do ano eles já passam o diagnóstico: "Oh, você vai em tal turma então você tem um aluno que tem isso, aquele aluno que tem aquilo" e uma folhinha vinha junto, do que poderia fazer né (...)

E: Você ficou com um pouco de medo assim, não?

(...)

R1: É, com ela eu me apavorei desde o começo assim, que eu via que ela não ia, que ela não ia, que ela não copiava e que ela não fazia, e que, né, e aí, eu ia lá e às vezes ficava falando "vamos lá, vamos copiar, ó, tá lá", sentava do lado ali e ia até junto com ela, mas aí ficava um monte de gente "Ô professora! Ô professora! Ô professora!" ah, daí pensei "ah, não posso ficar toda aula a aula toda do lado dela e os outros me chamando né", então, só que também não fui eu que coloquei ela aqui no sexto ano, não tendo esse nível de entendimento, então, ou eu, que tenho que dar um jeito, que tenho que dar conta sozinha dela, numa turma com tantos alunos. Talvez se tivesse menos alunos, tivesse mais professor, sei lá, na mesma turma, dava pra se dedicar mais tempo pra aquela aluna.

E: E em relação a ela, tu sente que os alunos e os professores tem algum tipo de preconceito, ou alguma restrição, de se aproximar ou...

R1: Os alunos não tem muita paciência. Às vezes, porque eu já vi outras vezes, no começo do ano eu até tentava "ah fulano, senta com a Fulana, senta com ela pra tentar (batendo os dedos na mesa) fazer ela conseguir". Aí chamava outra menina "Senta com ela", mas eu desisti porque eles ficavam agoniados, eles assim "ai professora, ela não copia professora, ela não faz", "ai professora", e eles ficavam assim, impacientes mesmo sabe? Aí eu ah, então tá, se não tá resolvendo sentar com os outros pra ajudar, e eles ainda tão reclamando "Ah professora, ela não faz nada", "ah professora é que ela não faz nada, não faz nada (batendo com os dedos na mesa)", "ah, não sei o que, ela ainda tá copiando o título", "ó, não sei o que..." aí eu vi assim, nesse sentido assim, mas ninguém fica chamando de burra, de que às vezes eles falam "ah, mas ela não fez nada", "ah, ela não faz nada", mas não assim, não é o tempo todo, não vi assim, alguma coisa nesse sentido e nem de ficar chamando "ai, sua burra, não sei o que", isso eles não fazem.

E: E nem entre os professores?

R1: E nem entre os professores. Todos os professores, a gente fala a mesma coisa, que a gente não entende o que que ela tá fazendo no sexto ano se a gente não consegue dar conta dela, que a gente tenta mas que... não vai, não vai, e que no fundo a gente tem pena.

E: E aí vem aquela coisa da falta de formação?

R1: É.

E: Talvez até da prefeitura de disponibilizar alguma formação....

R1: É, e ter também, alguém com ela, mas pelo que ela tem ela não tem direito (...) Na real, às vezes, eu acho que ela precisava mais de acompanhante do que ele, que ele às vezes precisa de acompanhamento pra ditar alguma coisa, que às vezes ele tá se enrolando mas ele é mais às vezes, de ficar se enrolando mesmo, de ficar distraído, quando ele foca e vai, e às vezes a gente esquece, acaba dando um texto assim, normal, daí até ela ir lá, de repente, ampliar, ela fica ali lendo com ele assim, mas às vezes a sensação que eu tenho, é que ela precisava mais de alguém ali com ela do que ele. Por que ele vai, sabe? Ele se vira e eu sei que ele vai se virar onde ele tiver, mas ela não! (...)

Relato de experiência do respondente 2:

R2: Olha, escrito isso que foi me passado. .Eu não lembro assim de alguma situação, mas eu, eu não tenho dúvida que a gente tem alunos

que tenham essas dificuldades claras. Um exemplo, por exemplo, aluno que não consegue, que não consegue guardar uma tabuada básica, a mais simples ele não consegue guardar, então, não é normal isso, esse aluno tem alguma dificuldade e eu vejo aí, tu faz determinado raciocínio lá, tu precisa usar uma continha lá, ele até monta a coisa, aí chega lá na hora pra fazer isso ele, você vê que ele é lento, que ele vai devagar, que ele, pra fazer aquela continha ele leva um tempão então tu percebe que ele tem algumas dificuldades, é, mas eu acredito também a maior parte às vezes isso não é coisa que venha com diagnóstico. Eu acho que a gente ainda é carente com relação a isso, a gente não tem, não tem assim, bom, dá pra ver pela saúde né, a gente não tem um acompanhamento melhor desses alunos, seja desde lá do posto de saúde da nossa comunidade, por exemplo, como é que é feito esse acompanhamento? Quando precisa um acompanhamento mais profundo, que nesse caso aqui a gente precisa ir além né, precisa de uns especialistas que tragam essas, que mostrem isso, a gente é carente né? No Brasil acho que como um todo, então, se tem essas dificuldades, com certeza. E aí vem a questão também, e assim, às vezes tu trabalha com uma grande maioria, que tu precisa ir adiante, que precisa e essas dificuldades às vezes o aluno acaba ficando pra trás né? Se ele tem essa dificuldade aqui ele vai ter dificuldade em outras coisas que virão posteriores a elas né, que são um pouquinho mais amplas.

(...)

R2: Esse ano a gente tem alguns, por exemplo, eu tenho surdez, do Huguinho, ele até consegue acompanhar as coisas, mas aquilo que eu passo é outra pessoa que passa pra ele, o entendimento que ela, o que ela pega aqui ela passa pra ele. E às vezes nem sempre é na forma que deveria ser né e ela também tem algumas dificuldades né, então traz algumas complicações isso né? Mas como a gente tem os alunos hoje, integrados ao ensino regular, a gente convive com isso também e tenta outra vez trazer as coisas e superar essas dificuldades né? Mas que não é muito fácil não é né? Mas tu não tem preparação pra isso também né? Você não tem uma preparação que te leve a isso, mas aí você tem que ir buscando né, como a gente falou né, tem que buscando, estudando, procurando superar isso também.

(...)

E: E algum momento (...) tu já tinha escutado falar de discalculia?

R2: Não, não, pra mim foi novo aquilo que você falou. Discalculia é uma palavra nova.

(...)

R2: É interessante isso, porque se você tem essas informações de repente você pula algumas etapas né? Que você consegue, quando acontecer isso, você de repente pode estar pulando algumas etapas, você pode estar resolvendo esse problema antes do que você tentava resolver de certa maneira, que às vezes também, de repente nem resolvia também, né. Acho que essas informações são importantes sim. Quanto mais informações tu tem eu acho que mais facilidade pra resolver algumas coisas você tem sim. Isso vale pra qualquer coisa né? Desde você fazer uma compra do teu imóvel pra morar né, você tem informações sobre isso, você sabe por onde tu vai caminhar na hora de uma negociação ou coisa desse tipo. Isso vale lá também, na dificuldade de aprendizagem, se tem mais informações né, vai te ajudar a ser mais rápido pra resolver isso e de repente quantas outras dificuldades não tem e quantas outras, de repente, coisas, diagnósticos que não se tem uma palavra específica ainda né, não tão presentes de repente, que às vezes você até culpa, você sai culpando, mas você não sabe o certo de repente, o porque isso, o por que que tá acontecendo isso.

E: E nesses alunos que tu falou antes, que tu disse que é nítido que tem alguma coisa, mas que não tem um diagnóstico, tu sente alguma parte, eu não diria de preconceito mas alguma restrição já dos professores, não de ti, como grupo em relação a esses alunos? Ou algum comentário mais talvez... por um rótulo talvez?

R2: Ah, é! "Ele não aprende, mas ele não se mexe, mas ele não..." (risos) Nós temos um caso agora na 91*, um aluno que ele não se envolve pras coisas, não faz as coisas, ele fica ali parado, não incomoda, não atrapalha, nada, mas ele não tem evolução, e você, eu percebi no conselho hoje que pô, esse aluno, tenho que cutucar ele para fazer alguma coisa, ele não é, todos os professores contam com a mesma: queira ou não queira acaba criando um rótulo sim. Se fala daquele aluno logo te vem a cabeça "ah, ele não evoluiu, ele não vai adiante, ele não faz as coisas, ele...", mas eu tenho certeza que esse aluno (batendo na mesa com as mãos) tem algum problema que a gente não consegue ver nas nossas aulas. Tenho certeza disso. E quantos outros alunos que a gente não deve ter na mesma situação né? De repente tem um outro comportamento um pouco... diferente. E aí vem as coisas né, daí um coloca "ah, mas ele se relaciona bem com um aluno que tem esse tipo de dificuldade", por exemplo, houve lá uma professora que falou que ouviu da mãe que esse aluno tem um relacionamento na família eles tem muito caso de autista e ele, esse menino se relaciona bem com um

dos meninos que, um deles que é autista também. Então veja, mas ele não tem esse diagnóstico esse menino, ele deve outro problema, não sei. (...)

E: E só uma curiosidade... o TDAH... tu... aqui na escola tem algum aluno tenha hiperatividade, que é hiperativo, que toma ritalina? Sabe de algum caso?

R2: No ano passado nós tínhamos um caso eu lembro de algum aluno, de um aluno que tinha esse problema e que era nítido quando ele não tomava o remédio ele trazia transtorno na sala de aula, mas esse ano eu não, não conheço nenhum caso.

E: E a aprendizagem desse aluno, ela é prejudicada? Como é que é?

R2: Quando ele, quando ele estava alterado sim, não tinha como aprender, não tinha dúvida disso. Agora quando ele estava mais calmo ele aprendia, conseguia se envolver e, ah, lembrei de um aluno que tem, o da 98*, o Beltrano, ele tomava remédio. Mas eu não conhecia perceber essa diferença quando ele não tomava, a menos que ele tomasse regularmente porque ele melhorou muito de uns anos pra cá esse menino. E esse menino que eu falei de anos anteriores quando ele não tom... era nítido o comportamento dele mas aí a gente sabia que ele não tinha tomado. E esse menino eu não percebe se ele tomou ou não, a menos que ele venha tomando regularmente né, porque, ele, por exemplo, do ano passado pra esse ano ele melhorou bastante, segundo que eu escutei que ele tomava o medicamento, que ele tomava medicamento controlado.

(...)

E: Era agitado?

R2: Era muito agitado, ele era um menino assim...

E: Problema?

R2: É, mas esse ano ele estava mais calmo, mais tranquilo, se é que ele tomava regularmente o remédio eu não saberia te dizer isso também, ou, ou de repente era um menino que tomou o remédio durante um tempo depois ele não precisou mais tomar, eu não tenho esse diagnóstico também, não saberia te dizer (...).

Relato de Experiência do Respondente 3:

R3: Olha, o que eu sei né, que é o que o pessoal diz, é que tem um aluno, um não né, acho que dois ali na 97* né, e eu tive bastante dificuldade com eles: não consegui superar as dificuldades que eles tiveram, e nem as minhas. Passou o ano e não consegui chegar no

Fulaninho (diagnosticado pelo Núcleo Desenvolver do Hospital Universitário da UFSC com dislexia). Ele, ele desenvolveu mais essas coisas de habilidades manuais né? Tem o vulcão: desenvolveu, fez né, pintou, mas atividades práticas, mas em resultado de avaliação ele sempre tirou assim 3, 4, aí eu dava de novo uma outra questão pra ele resolver e nunca passou disso. Então, tive também dificuldade de solucionar o... não consegui, não consegui solucionar: passou o ano e não consegui. Acho que não só eu, vários professores.

E: E tu acha que ele se esforçou pra isso?

R3: Não. Não se esforçou!

E: Se acomodou em saber que tinha um problema?

R3: Se acomodou, não participava, não entregava as coisas em dia, sempre o que ele fez foi prova porque ele estava ali no dia porque se não tivesse nem procurava pra "professor deixei de fazer..." entendeu? Acho que foi mesmo, acho que ele vestiu o rótulo de deficiente, até porque ele sofre um bullying na escola.

E: Eu ia perguntar isso, se tu nota...

R3: Eu acho. Os alunos, não, não o cadeirante né, esses mais com uma deficiência mais severa, mais visível, mas esses que você olhando você não, não percebe sua deficiência, eles sofrem preconceito, são tachados de burro né? De burro.

E: E entre os professores, nos conselhos, entre os professores, existe algum preconceito por parte dos professores em geral em relação a esses alunos?

R3: Não, não, nunca notei. No colegiado nunca notei.

E: Nem nesse caso do Fulaninho?

R3: Não, também não.

E: Nem rótulo por parte dos professores?

R3: Não, não. Acho que é mais os alunos mesmo: "Ah, ele é tolinho professor, não adianta, ele é fora da casinha", entendeu? Aí eu sempre fico tentando contornar: "Não, ele tem dificuldade como vocês têm também, e vocês tiram 3, 4 que nem ele, então vocês são tolinhos que nem ele também", não é?

E: E tem alguma ajuda da escola para trabalhar com ele ou não?

R3: Olha (...), acho que falta integração não só nessa questão de alunos especiais, como dos alunos, vamos botar uma aspinha, normais, que normal a gente não sabe o que é normal né? Acho que faltou isso, um planejamento coletivo, como eu falei ó: estar planejando grupos de estudo, reuniões periódicas né, podia estar avaliando, não deixar "ó, final do bimestre vai lá e o R3* vai fazer avaliação descritiva dos alunos

especiais”. Eu acho isso um absurdo, entendeu? Acho, é um absurdo, e não esperar que, dizem né, não sei se é regra da secretaria que o professor que tem que ir procurar que não sei o que (se referindo a sala multimeios) e qual é o tempo que o professor tem pra procurar? Né? Eu dei esse ano 26 aulas, não, 24. E o dia que eu não estava na escola eu não estava na escola, estava fazendo outra: ou corrigindo prova, e quando... qual é a chance que eu tenho de se encontrar com essa equipe né? Pô! Aí "é na janelinha". Pô! Como eu falei, eu discordo de ir sozinho porque o meu problema pode ser o problema do professor de Matemática, pode ser a dificuldade da professora de história, então, todo mundo reunido, "o que tá acontecendo agora?", não é só o R3* que está com esse problema, o problema é geral, então, qual é a estratégia né, como a gente vai solucionar esse problema que é de todos?

(...)

E: E a escrita do Fulaninho?

R3: Também, é terrível.

E: Tu chega a notar a letra espelhada, invertida, ou coisas assim?

R3: Noto sim.

(...)

E: E no caso desses meninos, o Fulaninho principalmente, com dislexia, chegou a aplicar alguma atividade diferente ou não?

R3: Ahh sim. Dei uns recortes de imagens assim né eu dei pra ele, e até no vulcão ele foi um dos que ficaram mais interessados em fazer, eu vi que, mas quando leva mais a cognição ele tá fora.

E: Tu acha que ele tem vergonha disso? De se expor pros alunos ou não? Pros colegas ou não?

R3: Tem, tem vergonha. Tanto é que quando eu terminava, dava alguma atividade em grupo para fazer ele estava sempre isolado né? Pra conseguir que ele fosse incluído em um grupo era uma dificuldade sabe, ele vinha comigo sempre "professor, posso trazer um cacto que eu tenho lá em casa pro senhor ver na próxima aula" e eu falei pra ele "não, pode trazer!", estou esperando até hoje. E a professora de geografia falou a mesma coisa, que na geografia ele ia trazer um CD de uma coisa e até hoje ela tá esperando que ele, ele diz que vai fazer e no final não faz. Eu até cobreí "cadê o cacto que tu falaste que ia trazer aqui pra mostrar pros teus colegas de turma?", aí ele ficava calado me olhando, assim.

E: Ele não finaliza?

R3: Não, ele não finaliza as coisas.

E: E, o que eu ia te perguntar ainda dele, dele não né, de um modo geral, algum tipo, antes, por exemplo na outra escola tu...

R3: Não identifiquei nenhum. Nunca soube. Nunca vi a orientadora ou a direção, isso, o último ano que eu dei aula foi 98 né, faz 15 anos, de chegar "professor, aquele aluno tem aquela dificuldade, aquele aluno". Acho que foi um avanço que de 2000 pra cá eu acho. Nesses últimos 10 anos, 13 anos eu acho, 6 anos, 8 anos, nunca foi comentado assim "ó, você quer fazer uma atividade, tenha mais atenção com aquele aluno ali". Eu até falei contigo, comentei, o que a gente notava era dificuldade visual, eles faziam aqueles testes lá na escola, depois recebiam um óculos. Era isso que era visível pra nós. Tem gente que, a gente pensava que não sabia ler e era porque não enxergava quase, direito.

E: E o TDAH alguma vez tivesse contato?

R3: Não.

E: Nunca ouviu falar a questão do medicamento (...)

R3: Não. Ouvi falar pela diretora aqui esse ano.

E: Mas contato mesmo, com aluno?

(...)

R3: Ahh, o Sicraninho né? O Sicraninho que a mãe se recusou a dar, não sei se tá dando. A diretora insistiu e ela disse que não ia dar que tem efeito colateral que não sei o que, pelo que eu sei é o Sicraninho e parece que o Beltraninho né?

(...)

E: É que eu queria ver se tu tinha notado, às vezes, alguma diferença de comportamento, de aprendizado, porque dizem que quando a pessoa toma...

R3: Não, não, isso aí eu notei. (...) Teve no início do ano que ele andou tomando, o Sicraninho e ficou mais concentrado, conseguiu ficar parado na carteira prestando atenção, até de sentar em grupo e tentar resolver.

E: E ele conseguia resolver?

R3: Conseguia.

E: Se focava?

R3: Se focava.

E: E parou?

R3: Ah, a mãe disse na cara da diretora que não ia dar, que tinha um bando de efeitos colaterais, que ele ficava diz que quietinho na sala e que chegava na casa dele pintava o sete! Que ela não aguentava de bagunça que ele fez.

E: Passava o efeito do remédio?

R3: É. (...) Acho que é duas ou três horas o efeito eu acho, não,4. (...) Aí a diretora retrucou: bom, vai no médico e pede pra tu dar no período noturno também né? Aí ela disse que não, que é muita, muita droga,

muito efeito colateral, e ela parou de dar aqui e não tinha lá também em casa né?

E: E tu acha que se ele continuasse com a medicação ele seria...

R3: Aham, seria, seria. Pra mim eu acho que melhoraria visivelmente. Ele não é aquele, não é, vou dizer assim, ele não tem, ele não é, inteligente falar de inteligência isso aí a partir da inteligência, mas ele é esperto, dá pra ver que ele é esperto pra resolver as coisas, quando ele quer né?

E: Mas não se concentra?

R3: Não se concentra, não fica parado.

E: E o da dislexia ali, tu acha que, o que que vai ser desse menino futuramente, em relação ao estudo, vai chegar uma hora que ele vai desistir? Por que ele não é motivado né? Pelo que a gente vê e conversa.

R3: Não

E: Ele não tem motivação, acho que ele não tem apoio.

R3: Eu acho que ele vai chegar no ensino médio e não vai passar do ensino médio se não tiver um apoio, um incentivo da família ele vai sair da escola também. Uma ajuda mais de perto. Eu não sei se era pra ele tá frequentando o apoio né? Poucas vezes ele vem no apoio quer dizer, a escola tá proporcionando essa oportunidade, a família pelo jeito não pega junto então a tendência é ele se formando aqui no ensino fundamental ir pro ensino médio e empacar no primeiro ano, desculpe o termo né?

(...)

E: Dizem que tem disléticos que se fizer a avaliação por exemplo, oral com ele, é surpreendente, que o problema tá... (na escrita, eu iria falar)

R3: Não, não. Tanto é que das poucas perguntas que eu fiz pra ele, ele não tem, não consegue raciocinar e responder com lógica do conteúdo. Às vezes ele faz umas perguntas meio fora do contexto assim: tô falando uma coisa e ele vai pro outro lado, tanto é que no negócio do cacto não tinha nada a ver com o negócio que eu estava dando e ele veio "professor, posso trazer um cacto?"

E: Aham, bom, então é isso professor, muito obrigada!"

Relato de Experiência do Respondente 4

E: Discalculia, como professor de Matemática (perguntando se ele conhecia essa dificuldade)

R4: É a primeira vez que estou escutando essa palavra!

E: Tem a discalculia, tem a dislexia, disgrafia e disortografia, (...), o TDAH né? Já teve alguma experiência com alunos que apresentavam algumas destas dificuldades específicas?

(...)

R4: Dislexia sim. Dislexia, tenho ainda hoje alunos com dislexia, onde ele tem dificuldade de concentração, ele passa a estar em outro contexto, ele sai rapidamente do contexto daquilo que tu tá trabalhando e fazendo outra coisa, escreve espelhado.

(...)

E: E sobre a dislexia (...) tu notas um bloqueio muito grande em relação ao conteúdo?

R4: Noto, noto bastante.

E: E ele tem essa dificuldade, mas ele não tem apoio fora né, ele não é acompanhando ou é?

R4: Eu, eu acredito que não. Acredito que não, porque eu acho que um aluno, eu até assisti um filme de um aluno disléxico, como é que é o nome do filme? Talvez você até já tenha visto: "assim como nas estrelas" o título... "assim como nas estrelas as crianças também brilham".

E: É, eu já ouvi falar mas nunca assisti..

R4: Tem no youtube, você pode pesquisar e dar uma olhadinha. É, eu não sei porque que na escola púb... eu acho que a falta de apoio é o principal entrave assim de uma criança disléxica não crescer né, seja na escola ou seja na própria família. É a questão da aceitação porque às vezes uma criança disléxica a família não sabe, a escola também não sabe e até quanto tempo vai levar pra descobrir isso? Às vezes, eu tive crianças que eram portadoras de um certo grau de surdez que já foram descobrir quando já estava quase na oitava série (voz indignada), sétima série: "ah, não tenho audição em um ouvido". Se na audição já foi difícil, tu imagina na dislexia, que é mais abstrato ainda a identificação. Então, quando a família identifica precocemente eu acho que a possibilidade de crescimento é muito maior, com certeza.

E: E ele, em sala de aula, tu consegues notar um esforço ou não?

R4: Há momentos. Eu consegui durante um ano perceber momentos de crescimento de esforço, de um determinado aluno e em outros momentos ele largar mão de tudo. Largar mão de tudo e nem registrar nada no caderno, não copiar, ficar com *skatinho* debaixo, brincando de *skatinho* e não faz nada.

E: Tu achas que isso foi por ele saber que tem a...

R4: Eu não sei. Eu tenho dúvidas sobre isso, sobre a compreensão, se a criança é portadora do problema, se ela assume que é, que usa isso como uma bengala. Eu, eu tenho dúvidas sobre isso.

E: E dentro da sala de aula, com os outros alunos, tu consegue notar uma diferença de comportamento, um preconceito, *bullying*, em relação a esse aluno?

R4: Sim, *bullying* mais frequentemente.

E: Rotularem?

R4: Aham, bem frequentemente.(...) Às vezes eu até... faz que não vê porque é tão constante a coisa depois e também por aquele aluno não perceber que está sendo vítima de *bullying*. Às vezes eu falo sobre *bullying*, explico pra eles e tal, pra ver se não repetem, mas isso acontece constantemente.

E: E, eu não sei se teve mas tu acha que seria importante a coordenação, orientação ter uma conversa com a turma e explicar sobre a dificuldade?

R4: Acho que sim. Eu acho que quanto mais falas ocorrerem sobre isso, o aluno vai ficar ciente de que não é só uma pessoa que tá percebendo isso, que todos da escola estão percebendo e a escola toda tem a responsabilidade, não é só do professor.

E: E por exemplo no caso desses alunos com dislexia, foi passado para vocês no começo do ano que teriam esses alunos com dislexia, como é que foi?

R4: Superficialmente me foi passado que esse aluno é disléxico. É uma informação assim também pouco, pouco... os psicopedagogos fazem uma informação mas eles não são assim a prática, que a gente deva ficar interagindo com aquele aluno e tal. E a nossa realidade, o nosso tempo também não permite isso. Teríamos que ter mais disponibilidade de interação com esse aluno disléxico para perceber o seu crescimento e passo a passo ir avançando só que a sala de aula vira um.

E: Tu acha que seria importante ele ter um auxiliar como as outras crianças (que apresentam necessidades especiais) têm? Faria alguma diferença?

R4: Eu acho que sim. Ou então um atendimento extracurricular acompanhando o que o professor tá trabalhando. Se a escola tivesse como reproduzir o caderno de alguém: "ah ó, isso foi trabalhado: você copiou? Você não copiou? O que a gente poderia fazer? Vamos copiar novamente? Você não entendeu?" e essa pessoa pudesse resolver uma atividade paralela. Se ela pudesse estar conversando com o professor e mediar essa informação, mais proximal desse aluno, eu tenho certeza que os resultados poderiam ser outros.

E: Porque o apoio (pedagógico, no contra turno) aqui é focado em alfabetização e cálculos né?

R4: Exato, exato. E não naquilo que você tá trabalhando.

E: Mais a base né?

R4: O meu aluno tenho certeza que continuava em vir no apoio: "professor, ah, aquilo eu já sei, eu queria ter apoio daquilo que eu tenho trabalhado em sala de aula".

E: Talvez a disparidade de idades também (os alunos do 3º ao 8ª série são atendidos na mesma sala, com os mesmos conteúdos, em algumas escolas), acha que pode...

R4: A formação de quem está dando o apoio também. Esse apoio pedagógico deveria estar sendo dado pelo próprio professor. Se tivesse uma jornada de aula, por exemplo, eu com 40 horas, tivesse 20 horas letivas e as outras 20 horas para apoio pedagógico eu acho que a gente teria um grau de crescimento muito maior por parte dos alunos.

E: E sobre o TDAH e a hiperatividade. O que tu já ouviu falar, tens contato com algum aluno?

R4: A hiperatividade é muito comum nos dias atuais. Não sei se o mundo tecnológico está levando para isso: a criança tá observando 10 coisas ao mesmo tempo. Isso leva, essa é a hiperatividade: de ter tá aqui e tá cuidando do que está acontecendo à sua direita, à sua esquerda, no que o professor está falando, tá explicando, então, hiperatividade eu diria hoje que é a maioria de qualquer sala de aula.

E: Mas a ponto de tomar medicação ou não? De ter um diagnóstico de um TDAH?

R4: Não, eu penso que não. Não é nem da questão da medicação, eu acho que passa pela mudança de didática do professor trabalhar também. Acho que o professor tem que mudar a sua ação pra que isso não ocorra, tentar evitar isso. De medicação são casos pequenos, assim que eu percebo, mas existem também na nossa escola atual.

E: E tu nota diferença?

R4: Dos alunos? Eu já tive experiência de um aluno que toma medicação e durante uma certa semana ele ficou focado na aula o tempo inteiro e depois ele parou de usar e aí ninguém segurava mais.

E: (...) E nesse tempo que ele ficou focado, tu achas que a aprendizagem dele foi...

R4: Não consegui, não consegui avaliar (...), mas ele conseguiu ir ao quadro, fazer atividade no quadro, pediu para ir ao quadro...

E: E antes ele não...

R4: Não, em hipótese alguma! Ritalina né, eu acho que ele toma. (...) Aí a mãe, tive a oportunidade de conversar com a mãe, e a mãe afirmou que dava ritalina para ele antes de ir pra escola e aí ele ficava um santinho na escola e a noite quando chegava em casa ele ficava um diabinho em casa. E aí ela passou a não administrar pra vir pra escola, passou a administrar em casa. E teve a coragem de falar isso pra gente (indignado) E também teve a coragem de dizer pra nós que ia parar de dar esta medicação para o filho porque o filho iria ficar dependente dessa droga. Ela tinha dúvidas sobre isso, mas ela estava afirmando que o filho ia ficar dependente disso, por que o conhecimento não foi importante na vida dela (...)

Relato de Experiência do Respondente 5

R5: Já, já tive. Tem uma aluna que estou trabalhando agora também que ela diz que ela tem problema, que ela tem déficit de atenção, mas na verdade ela tem é... ela não admite, tipo ela tem e usa isso como muleta, entende? "Eu tenho e vai ser assim e vocês vão ter que se adequar a mim", não, eu falei para ela que ela, ela que vai ter que se adequar porque ela pode ter. Eu acho que ela na verdade não tem, não sou psicóloga nada, mas eu acho que ela tem é preguiça de estudar, de ir até onde ela deve ir. Porque eu falei pra ela: "tem alunos que tem, tem colegas dela que fazem uma vez e conseguem", e ela não, tem que fazer 3, 4 e ela demonstrou isso, ela conseguiu render nas provas porque eu tentei conduzir ela a tipo "faz uma vez, faz duas, faz três, mas faça até você entender e depois você vai conseguir reproduzir em prova, em..." e ela conseguiu, tá conseguindo assim, a passar por esse déficit de atenção que ela diz que tem. Então, tem muitos que eu já trabalhei, por exemplo, com alunos com síndromes, de Asperger, de mais o que não lembro e daí estes a gente tenta focar em dar mais um trabalho, ou uma prova com consulta. Eles não deixam de fazer as provas, isso eu sempre fui bem... eles fazem as provas, às vezes eles conseguem render também nas provas mas em paralelo eu faço alguma coisa que eles consigam fazer, que eles consigam render, então já, já trabalhei e é bem, é uma coisa que a gente não tá bem preparado, porque a gente não tem formação nenhuma pra isso então jogam lá e tipo, te vira, dá um jeito de fazer alguma nota com ele, só isso que é feito com a gente, é bem, é bem trágico assim, na sala de aula, com esses que tem essas deficiências já com laudo e tal.

E: E essa menina com déficit de atenção, tu sabe ela toma alguma medicação?

R5: Não, não toma, não toma. Foram em especialistas pra ver se ela tinha alguma coisa até na cabeça e tal mas não, não, não foi seguido sabe? Não veio um laudo nenhum, então ela diz que tem e usa como muleta. A família também diz que tem, entende? É uma coisa mais... não chegou laudo nenhum, não foi feito nada então, por isso que eu tô tratando ela como todo mundo entende? E ela tá conseguindo render, é uma coisa que talvez é só... ela pode ter esse déficit de atenção, mas tem que ter né, tem que ter um laudo de um especialista que não foi trazido até agora.

E: E dislexia? Trabalhasse com alguém?

R5: Não que eu lembre...

(...)

E: E mesmo tu dizendo que trabalha com ela (aluna com déficit de atenção) da mesma maneira que os outros, tu encontra alguma dificuldade como professora, alguma barreira ou algo que tu acha que é um obstáculo trabalhar com essa aluna?

R5: Bastante. Bastante porque eu não sei se eu tô certa ou não, então comigo às vezes eu tento considerar que eu não deveria estar tratando ela diferente entende? Mas na verdade eu tô tratando ela diferente, tô dando um apoio maior pra ela, tô me importando mais com ela do que com os outros, eu tô tentando fazer ela sair do buraco que ela estava sabe? Daquela "tenho déficit, tenho déficit e não sei o que", mas eu encontro dificuldade em saber se eu tô certa ou não. Falta um apoio, às vezes a orientação peca por isso, por não vir atrás, não ver como é que tá, ir na sala, tentar conversar. Isso eu já tinha falado para a orientadora tipo, dessa menina e tal, e não aconteceu nada assim e eu sinto é dificuldade de às vezes não ter muito apoio, não ver, não vim gente, não dá tanta importância entende? Você dá importância, você vai atrás, e não recebe apoio então não sabe se tá certo ou errado. É, é bem difícil isso.

E: E é diferente o tratamento então, da orientação, em relação a essa menina e quem tem Asperger, ou não? Tem alguma diferença?

R5: Não, na mesma. Os dois são. O que passam para a gente é: ele tem essa síndrome, esse é o laudo e você tem que fazer avaliação diferenciada para ele. Só. Você que vai decidir como você vai fazer, do que jeito que você vai fazer, mas você sabe que no fim do ano você vai ter que passar ele. É exatamente isso, então a gente cuida bastante, a frequência, para eles virem, não faltar tanto, tentar fazer trabalhinho em sala e tal, mas a gente sabe das dificuldades então é o apoio que é dado para a gente é bem defasado, é bem, sei lá (...).

Relato de Experiência do Respondente 6:

R6: Vários, vários. Ó, esse ano a gente teve um segundo ano Y, então, tiveram alguns, acho que a gente usou, vários que eu digo por que eu acho bastante grande. Talvez eu já eu já tinha encontrado em momentos anteriores outros, só que a gente não sabia né, porque primeira vez que eu trabalho numa escola que tem um setor de inclusão, que vai lá e te diz “ó, esse aluno foi diagnosticado com”, então, eu já tive vários. Como que a gente trabalha com eles? Por exemplo, tem um aluno que ele saiu agora por que ele já tinha atingido a maioria e o sonho dele era... ele é muito bom com tarefas, realização de tarefas, dá pra ele... na festa junina aqui da escola ele sempre vinha trabalhar, que eu dizia “ó, vai lá e corta não sei quantos pedaços de bambu por que a gente precisa fazer um portal”, o cara chegava aqui, com os bambus nas costas e montava o portal, então ele era muito bom com atividades práticas. Ele era assim, excelente e o sonho dele era ir pro exército, por que na escola, ele era tido como um cara, um dos alunos da inclusão, e ninguém queria fazer trabalho com ele, que era aluno da inclusão. Agora, eu não tenho certeza que ele vai ser o melhor onde ele estiver, nessa carreira militar entendeu? Porque lá o fazer tem muito mais valor né? Então como é que era a abordagem com esse aluno: a gente costumava, sei lá, se tinha leitura de alguma coisa em sala, ele pedia pra dizer qual era o parágrafo que ele ia ler, pra ele treinar, pra não sofrer nenhum tipo de preconceito com os colegas. E ele treinava e ele conseguia ler aquele parágrafo.

E: Era dislexia?

R6: Era dislexia. Então, tem o TDAH...

E: E por parte dos alunos tinha então muito preconceito?

R6: Ninguém fazia trabalho com ele assim, era difícil. Aí entrou outro aluno na sala dele, isso esse ano né, entrou outro aluno com síndrome de Willians. Então, tem um... é por que eu não sei fazer... as diferenças as vezes são muito tênues, mas ele também tem problemas na escrita, na fala, não sei se tem a ver com problema visual, ele usa óculos, num maior grau, um grau um pouquinho maior. Ele tem uns... mas ele se expressa muito bem no facebook, por exemplo. A gente já percebeu isso, no facebook ele larga uns textos lá assim, ele posta uns textos, às vezes de amor né, ele se apaixona por meninas bonitas e tal e claro que aí ele vira piada na sala, acaba virando porque sabe aquelas meninas da sala que geralmente são inatingíveis? Toda sala de aula tem uma menina que é a deusa da sala de aula, que muitos garotos se apaixonam por aquela garota mas, os garotos geralmente não expõem que estão

apaixonados, ele expôs. Então por isso eu acho que ele virou piada entende? Qualquer garoto que expusesse sua admiração pela garota ou sua paixão sofreria esse tipo de piadinha, mas ele expôs isso, mas assim, eu quero dizer que no texto dele, ele consegue escrever, no amor, falar do amor dele de maneira muito brilhante, mas com relação a escrever um texto é bem complicado os textos dele sabe? Resolver equação Matemática é... mas eu tô dizendo isso mas não é um problema só dele por que eu coloco uma potência de dez, ninguém sabe resolver entende? Se tem lá uma multiplicaçãozinha, ninguém sabe resolver, mas pegar um.. ele não consegue pegar muitas informações de um problema e relacionar tudo aquilo. Muitos não conseguem, inclusive ele, entende? Então nas provas eu tento dar uma amenizadinha assim, pra que ele consiga fazer por ele mesmo e ele se sinta bem. Na última prova ele pegou: “ahn, eu acertei isso aqui mesmo professora?”; “acertou”; “é sério professora?”; “é, você acertou”; “nossa, que legal eu acertei”. Ele acertou uma questão completa e ele ficou feliz entende? Muito feliz. E até numa prova que teve em dupla, por exemplo, um problema de socialização que aconteceu: teve uma prova que eu sugeri que eles fizessem em dupla por que era toda teórica e eu queria que eles discutissem entre si assim, pra eles não ficaram na hora da prova “ah, vou assinalar qualquer coisa por que eu não sei”, por que se eles estão em dupla, eles pelo menos conversam entre si. E na sala, todo mundo se juntou em dupla e aí sobraram quatro alunos: os dois com diagnóstico da inclusão e outros dois que queriam fazer sozinhos. Eles eram amigos, mas estavam meio brigados, queriam fazer sozinhos. E os dois né? Aí que que aconteceu: então eles, todo mundo fez em dupla e esses quatro ficaram individuais. E eu falei “não tem problema”, só que os três não queriam fazer em dupla, um da inclusão - o disléxico, mais dois alunos que não tem nenhum diagnóstico. E esse que eu te contei agora que acertou a conta “e eu professora, vou fazer com quem?” e eu fiquei com uma peninha, eu falei “não tem problema, tu faz comigo, eu faço contigo”, só que aí eu fui atender todo mundo e eu falei “vai fazendo que eu já venho”. Quando eu sentei na frente da sala dele tinha uma lista com... essa prova tinha na frente, na parte da frente era tudo sentenças pra eles analisarem com relação a adequação aos conceitos da Física. Por que eu fiz isso? Pra eles terem aquele vocabulário que precisava ser escrito nas outras, na outra página, pra eles elaborarem as explicações, pra que eles tivessem alguma referência entende? “pô, não lembro como é que é o nome daquela palavrinha, daquele processo de propagação de calor”. Não tem problema! Se ele olha ali né, muitas vezes as nossas

provas, nossas avaliações, a resposta tá na própria avaliação né? Então não tem problema se não lembra a palavra, eu quero que tu construa uma explicação que faça sentido. Então eu fiz isso pra que ajudasse todos. Quando eu cheguei na frente da prova dele, ele tinha, das 20 assertivas, 4 estavam... 16 estavam corretas. E eu falei “meu Deus”, mesmo se ele tivesse chutado tudo, a probabilidade de 16 estarem corretas era muito pouca, aí eu ajudei ele: as que não estavam eu perguntei assim “tu tem certeza, não sei o que não sei o que”; “tenho”, fiz de algumas que estavam corretas assim, que ele tinha respondido certinho e as erradas, pra ele analisar né? Daí ele arrumou alguma coisa ali e tal. Ele foi o que mais acertou, esse menino. Então eu via que ele conseguia analisar uma situação. Quando eu pergunto pra ele, quando a gente estava trabalhando hidrostática, foi uma das primeiras aulas de Física que eu perguntava o que acontecia com o papel quando botava na água, ele respondia entende? Então, só que eu acho, ele respondia então, só que tem que ter uma adaptação com relação a linguagem às vezes, a exigência, porque ele veio pra escola esse ano, a gente tem uma exigência bem maior aqui e na outra escola a gente não sabia como é que era, tanto que ele ficou em prova final. Queriam tirar ele de prova final, não! Ele vai ficar em prova final. Claro que a gente vai adaptar à situação dele, mas ele vai ficar em prova final, ele é um aluno, ele tem que ter as mesmas chances que os outros, ele tá estudando agora, é uma chance a mais de ele estudar. Então é isso, eu tive essas experiências com esses dois assim, bem forte sabe? Experiências que me marcaram. Tiveram outros alunos em outras salas que o diagnóstico é muito... como é que eu vou dizer... já foi diagnosticado um dia, mas o garoto ou a garota já fez o tratamento, agora tá meio assim: sabe aquela fase que tá muito melhor mas tem diagnóstico ainda? Então esses eu posso trabalhar tranquila assim, mas são alunos que fizeram um diagnóstico bastante precoce e que talvez o nível, grau de dificuldade desse tipo né, não era tão grande.

E: E do que seriam esses diagnósticos?

R6: Dislexia, TDAH. Geralmente é isso né, dislexia e TDAH, eu nem conhecia os outros, eu achava que tudo era dislexia. Discalculismo?

E: É, discalculia, que é com a Matemática, a dislexia na realidade é como ele lê, aí a disgrafia ou disortografia, como ele escreve...

R6: Não sabia que existem essas denominações...

E: E a dislalia que é quando a fala atinge, e tem muitas outras.

R6: Então, eu tive um, na graduação eu tive um amigo que fez Física comigo que ele aprendeu a ler e escrever na quinta série e o relato dele

era de que a professora que investiu nele assim sabe? Na quinta série a professora chamou os pais por que ele sempre era passado, aprovado, a professora chamou os pais e falou “olha, o teu filho vai ter que aprender a ler e escrever, vocês vão ter que procurar um fonoaudiólogo, vocês vão ter que procurar um profissional” e foi aí que os pais acordaram entende? E foram procurar e o menino aprendeu a ler e escrever na quinta série e a professora marcou muito ele, e ele foi ser professor de Física. Eu entrei com ele, a gente se formou juntos e ele, no começo do curso, ele apresentou lá uma aula, meu Deus, que que era aquilo? Que eu nunca tinha, eu nunca tinha, realmente eu nunca tinha... todo mundo pensou né, “meu Deus, que que é isso? Esse cara quer ser professor? Não sabe falar direito”, era esse o julgamento que a gente tinha por que na minha escola eu não lembro assim ó, dos meus amigos mais próximos, eu não sabia lá o que que era isso, entende? Aí tá., então eu tive esse contato com ele e eu também não falei mas eu trabalhei, não sei se você conhece, lá em Município eu trabalhei num projeto de extensão da universidade, num lugar que a gente chama, costuma chamar de “casa da mãe Clotildes”, que é uma senhora de Município que ela tem 54 filhos adotivos, 3 de sangue, 54 adotivos e uns 40 moram com ela.

E: Não é uma que foi no “programa de TV”?

R6: É ela mesma. Eu trabalhava lá na época que ela foi, que ela ganhou a reforma da casa e os alunos que eu atendia, eu não sei o que eles tinham, não sei qual era o diagnóstico de todos, por que pra mim... Bom, eu era uma aluna da segunda fase do curso de Física, tinha 19, 18 anos, falaram “quer uma bolsa?”, “quero!” “ah, tu vai dar aula de Física, de Física e Química pros filhos da Clotildes”; “tudo bem, eu vou, tô indo, como é que eu faço?”; “ah, tu chega lá e tu vê as tarefas deles e tal, vê o que que eles tem que fazer, ajuda eles a fazer”; “tá, tudo bem, eu ajudava minhas amigas fazia isso na escola né?”; “tu gostava?” aí não me falaram a verdade. E cheguei lá, as crianças não sabiam ler, não sabiam escrever, não sabiam nada: estavam na 4ª série, na 6ª série, na 8ª série. “Me enganaram”, eu falava. Que que eu vou fazer? Eu chorava todo dia que eu chegava em casa. Tinha síndrome de Down, tinha hidrocefalia, tinha hipocefalia e tinha três irmãos com hipocefalia, uma síndrome de Down e uma hidrocefalia. Alunos é... meninos com derrame... derrame... tiveram derrame então, alguma parte, um lado do corpo mais ou menos imobilizado, os que eu atendia era esses que eu tô falando, soropositivo, aluno, menino, crianças que passaram por casos de violência sexual e/ou Física, familiar, agressão Física. Tinha mãe e

filho que viraram irmãos por que o vô estuprou a filha, coisas assim né? Tinha tanta coisa tão grave que era assim, eu chegava: “professora ele é irmão dela, é filho dela, mas ninguém fala nisso aqui em casa (sussurrando), então ela foi violentada pelo pai”, sabe? Era tudo por baixo dos panos, que eles me contavam, eu não queria ouvir tudo aquilo, eu queria tratar eles como... entendeu? Daí, enfim, então talvez eu não lembro se tinha dislexia, devia ter dislexia, devia ter, era coisa, tinha coisa tão mais grave entendeu? A gente lidava com problemas tão mais graves no sentido de que era tão mais... a realidade era tão mais dura que talvez a dislexia passava despercebido, entendeu? Só que o que eu fui conquistando. Aí eles tinham uma tia que eles chamavam, uma professora, que trabalhava com eles, voluntária há muitos anos e ela casou e ela se mudou então eles precisavam de alguém. Aí geralmente o pessoal ia lá fazer trabalho voluntário, aí iam lá um dia “ai que lindo, vamos brincar com as crianças”, mas eles tem uma rotina, as crianças não podem brincar qualquer horário. Eles tem que ajudar a limpar a casa, eles tem que ajudar a lavar roupa, eles tem que ajudar tudo, eles tem que ajudar a cuidar, eles tem que fazer comida, é uma família como a tua, como a minha entendeu? Cada um tem seu horário, aqueles que tem muito problema motor, eles tem que tomar banho com auxílio, então tem aquele que é responsável por dar banho todo dia no tal irmão entendeu? Eles tem essa divisão. Então, eu pô, cheguei lá e assim, eu tinha que fazer milagre assim com as letras lá pra ensinar o alfabeto, eu não sabia, eu fiquei dois anos lá e nunca me falaram como eu tinha que fazer, entendeu? Eu comecei a perceber que alguns alunos tinham mais facilidade com números, outros mais pra escrita, tinha uns que sempre queriam fazer caligrafia e eu fui indo. O que que eu cheguei numa vez, eu... aí o que tu falou de escrever conforme fala né? Tinha um aluno que é meu exemplo: *etela*. Estrela era *etela*, e ele escrevia *etela* e eu “meu Deus, mas como?” e não adiantava falar pra ele que era estrela, por que estrela não significava nada pra ele, quer dizer, ele sabia que eu estava falando da *etela* dele. Aí eu comecei a usar, a gente tinha uns espelhos lá, depois da reforma da casa, que tinha espelho pela casa inteira. Peguei um bem grande, coloquei assim, sentava lá, tinha as escrivatinhas. Quando eles reformaram eles queriam colocar computadores, queriam encher a escolinha de computador. E eu falei “não, eu quero livro”, “quero, eu quero livro”, eles me chamaram lá pra dizer o que que precisava né? “Eu quero escrivatinha pros maiores, com cadeiras”, a gente sentava em banqueta assim, eu ficava todos os dias sentada a tarde inteira nas banquetas com eles, não era confortável. “Quero cadeira, eu

quero escrivaninha, mesa pros pequenos, materiais de aula e não sei o que” e eu botava no espelho “opa, esse espelho vai servir!”, e botei o espelho, aí eu ficava falando as palavrinhas e eles olhando no espelho e vendo a minha língua (*lalala* demonstrando) e os meus lábios, eles, eu pedia pra eles tentarem me imitar, eu consegui algum avanço com isso assim, mas eu não sabia gente, eu estava lá, eu tinha 19, 20 anos, eu estava fazendo Física, só tinha que disciplina de Física, não tinha... nem tinha começado as disciplinas da licenciatura ainda. Então, foi assim, então acho que foi por isso que eu criei uma sensibilidade assim pra coisa, mas falta ainda formação pra mim entende? Eu não sei como lidar, não sei mesmo, não faço a mínima ideia de como eu vou lidar com algumas dificuldades assim, com alguns casos que vão aparecer que muitas vezes a gente trata como uma dificuldade. Esses alunos da inclusão aqui da escola, o que que faço com eles é por que eu tenho os bolsistas PIBID trabalham aqui com a gente, da Física, então eu chamo, eu convoco os alunos como esses dois que tem problemas diagnosticados e todos que tem problemas dos mais diversos, esses dois inclusive e eu dou uma atençãozinha especial pra eles no horário da monitoria, daí são 40 minutos, então eu dedico uns 10 minutos pra eles, uns 30 minutos pros outros e agora entrou um bolsista que já trabalhou aqui na inclusão como bolsista então ele estava me dando umas dicas de como eles aconselhavam a fazer. Então esse último bolsista que entrou, eu já dizia “ó, tu vai lá dar uma atençãozinha pra ele que enquanto eu vou olhar os outros depois a gente troca”, por que se não ele também fica não enciumado, mas ele ficava assim “pô, a professora nem vai me dar atenção hoje” e também “ah...”, aí dava atenção pra ele entende? Então é mais ou menos assim que eu tento lidar, eu tive essa experiência de dois anos na casa da Clotildes né, o meu amigo, meu melhor amigo da graduação era disléxico, então, durante as aulas... aí quando chegou lá na sexta, sétima fase ele foi apresentar um relatório do estágio dele e tal. A professora olhou “meu Deus, mas que... se...” e preocupada com o garoto né? Com o meu amigo porque, como é que ele vai se formar? E a gente ficou super orgulhoso dele entende? “Puxa Helinho, tu melhorou um monte! Nossa! Que legal! Gostamos da tua apresentação” e aí a gente teve que falar pra professora: “não professora, mais calma, não vai derrubar o cara porque o assunto, a história dele é assim, assim e assado, não acompanhou né?”. Até no próprio curso de graduação não sei se eles sabem como lidar por que os alunos, esses alunos tem condições de passar num vestibular, tem condições de entrar num curso de graduação, tem condições de se formar. Até muitos de meus alunos lá da Clotildes

tão agora fazendo curso de graduação, tô bem feliz, é legal ver eles agora né, todo mundo... curso de técnico de informática, é... lá em Município tem muito curso técnico né, técnico em informática, mesmo faculdade e tal, bem legal assim, ver eles já trabalhando na área assim.

E: E nestes teus alunos, todos assim, disléxico, tu nota alguma característica na escrita, que aponta a dislexia? Por exemplo, esse aluno que decora o parágrafo, ali que tu falou antes né, pra ler...

R6: Sim, sabe o que que ele fazia? Ele decorava. Então, ele decorava as listas de exercício, ou assim, sabia que na outra turma tinha caído tal exercício, ele ia lá, decorava aquele exercício e escrevia exatamente, ele não lia, eu não sei se ele não lia a questão, ele decorava os exercícios, mas ele era capaz de fazer um exercício, mas aquele tempo de prova, ele sabia que ele não ia dar conta. Só que o que que eu fazia com ele: ele terminava a prova no horário da monitoria entendeu? Então a prova era de manhã, eu dizia “ó, uma e meia vem aqui pra terminar a prova”, as questões que ele não tinha feito eu deixava ele terminar né...

E: E aquela questão da leitura espelhada, da falta de letras, tu chegou a notar em algum momento? Por exemplo, o S invertido, o D invertido?

R6: Não, isso eu nunca reparei.

E: Nunca reparou? Ok.

R6: Não, espelhado nunca. Por que assim ó, eu acho que eles também são um pouco... tem uma esperteza assim de procurar na hora, porque são textos, tipo, numa disciplina de língua portuguesa e tal, se é um texto eles vão escrever com as palavrinhas deles né, agora nas provas de Física, pede pra eles escreverem várias coisas mas eles tem assim a esperteza assim, boa né, no sentido positivo de olhar ao redor da prova aonde tá escrito aquela palavra pra eles copiarem. Até o próprio enunciado né, eu pergunto uma coisa e eles começam respondendo pelo próprio enunciado, mas tem falta de letra, e falta de letras é muito comum.

E: E esse aluno com TDAH, que tem a dislexia também, ele é medicado para o TDAH ou não? Tu sabes?

R6: Não, acho que ele não é era mais medicado. Ele saiu em agosto da escola, ele já era aluno da escola, ele reprovou no primeiro ano, fez duas vezes o primeiro, estava no segundo, mas acho que não, ele não tinha. Esse aluno com TDAH e dislexia não tinha nem bolsista em sala de aula, porque pra ele o bolsista, o profissional, deveria ser um profissional da área né, mas não, não faria diferença entende? Aí é preferível deixar os bolsistas, como tem um número reduzido, pra outros alunos que talvez tenham uma dificuldade muito maior. Ele não tinha

nem bolsista, porque não precisava, ele até vinha na porta e tal: “professora, quer que eu vou pegar o Datashow e a chave do armário?”, todo dia ele fazia o mesmo, entendeu? “ah, precisa ligar o ar condicionado”; “ah, eu vou lá pegar o controle”, a gente só olhava pra ele “ah, não é controle? Era? ops...”. Ele era muito disposto assim... disposto, disposto, disposto. Mas essa característica dele até no final, antes de ele ir embora, ele estava meio de mal comigo porque eu chamei ele de querido na sala dele. Eu falei assim “não, meu querido, não faz isso” pra qualquer coisa, “não me chama de querido”; “desculpa”; “não precisa pedir desculpa”; “tudo bem, não quero criar intriga contigo, não quero ser tua inimiga”; “não, porque eu não gosto que...”; ele começa, ele começava a resmungar. Aí eu percebi que ele não queria, eu acho que ele já estava saturado da pena, entendeu? Da pena que os outros tinham dele, mas “meu querido” eu falo pra todo mundo aqui “ô, meu querido”, sabe aquela expressão que a gente acaba utilizando? E acho que ele já estava meio saturado assim, por isso que ele quis mudar de ares foi bom pra ele eu acho, ir pra um lugar em que ele é novo, ninguém conhece ele, ninguém sabe do passado dele, ninguém sabe o histórico dele, do sofrimento dele e lá é uma outra pessoa qualquer né, que vai ter que fazer o treinamento. Se formou agora no treinamento da polícia, é... lá na base aérea...

E: Aeronáutica?

R6: É, lá na base aérea, já é aeronáutica.

E: E se fosse, se não fosse a parte escrita, oralmente tu acha que ele...

R6: Ele tinha dificuldade...

E: Também tinha?

R6: Ele começava a perguntar e eu ia pertinho assim pra tentar entender mas aí quando a gente vai se aproximando eles vão diminuindo a fala né? Mas eu estava me aproximando porque eu não entendia, era difícil.

E: E quando tu respondia pra ele, ele entendia? Ele conseguia captar?

R6: Ele dizia que sim.

E: E, ainda quanto ao TDAH, tu já teve experiência com outros alunos? Ou não?

R6: Quando eu dava aula particular, muitos. Muito aluno que tinha aula particular comigo, de Matemática e geralmente aluno de sexta, sétima série, trabalhava lá numa empresa que prestava esse atendimento, eles tinham o TDAH e eles era medicados.

E: Era isso que eu queria chegar, sobre a medicação...

R6: Era, agora tu fez lembrar isso. É isso mesmo. Eles eram medicados, não sei com o que né, mas eu lembro que quando eles iam pra

psicopedagoga lá, onde eu atendia, onde eu dava essa aula particular, ela me falava “ó, esse aluno tem TDAH, vem medicado, então, quando ele chegar pra ti, vai tá medicado, então tu vai poder trabalhar com ele e tal, durante a aula bota os olhos e ele vai ter que prestar atenção porque, não adianta, não precisa ter pena assim né, porque ele vai tá disposto, vai tá com a medicação e tal”.

E: E algum dia tu teve a experiência, ou notou que esse aluno estava diferente, que tu desconfiou que ele estava sem medicação?

R6: Não, porque não eram sempre os mesmos alunos que eu atendia sabe? Mudavam muito. Às vezes eu atendia, às vezes a minha amiga atendia, dependia do horário que a gente tinha disponível.

E: E o que que tu acha de um remédio pra "ter concentração", pra focar?

R6: Então, olha só, eu vou te contar outra história, de uma aluna aqui, que ela queria ser diagnosticada com TDAH. Ela tinha muita dificuldade, muita, mas ano passado ela passou direto em Física porque ela era muito esforçada. Ela vinha em todos os atendimentos, só que assim, ela não relaxava, não estudava muito, dormia duas horas por noite, aqui dela era tudo duro (pescoço), ela era toda tensa assim sabe, e eu tinha um carinho muito grande por ela, tenho um carinho muito grande por ela. Ela veio de outra escola e ela lá era uma aluna oito, sete, oito, nove, tudo bem. Veio pra cá: pauleira! E aqui nessa escola tem muito disso: o aluno chega, onde ele era bom aqui ele é um zero, entendeu? A gente segrega, a gente distingue: “esse aí é aluno novo”. Eu tento guardar qualquer tipo de preconceito pra dentro de mim mesmo que o aluno seja de uns... tenha muita dificuldade eu me viro, eu vou atrás, eu vou fazer esse aluno ir pra frente, se ele quiser né, se ele tiver comigo. E essa aluna, eu fiquei horas, horas, horas e horas a mais na minha sala ano passado, esse ano até ela sair da escola, ela saiu em setembro, sentada com ela e conversando com ela e tentando ajudar ela e essa é a aluna que eu te falava que eu dava o meu papelzinho pra ela sabe? E ela estava indo na psicopedagoga, estava indo na psicóloga. Aí quando chegou no dia de ela fazer os exames, fazer os negócios pra sair o diagnóstico, ela não foi diagnosticada porque ela achou que quando ela fosse diagnosticada ela ia ter outro tratamento. E ela teria. E ela foi na sala do diretor chorar porque ela não tinha sido diagnosticada, porque ela queria ser diagnosticada, ela queria tomar remédio, porque ela era infeliz do jeito que ela era, entendeu? Por que ela valorizava o estudo mais ela estudava demais e não conseguia. Então essa é a situação mais assim triste que eu passei, claro, tirando o da Clotildes, que era uma tristeza danada, mas aqui na escola foi bem triste isso sabe? E aí um dia,

quando saíram as notas do segundo trimestre, ela não veio mais. Ela tinha olimpíadas da escola e tal, ela não apareceu lá nos jogos, que era um dia do futsal e ela jogava futsal muito bem e eu era madrinha da turma dela ainda e a gente ficou desesperado “cadê ela, cadê ela”, mandamos mensagem e tal, a mãe dela tinha trocado ela de escola e tá ela na nova escola, sem avisar ninguém e tal, enfim, mas ela chorou demais porque ela não foi diagnosticada.

E: Tu acha que isso é efeito do marketing, sei lá, como é que eu posso te dizer, da importância que estão dando pro TDAH, da relevância, da fama...

R6: Então, sabe o que que li sobre o TDAH que me fez pensar? Dizem que na França não tem diagnóstico de TDAH e nos Estados Unidos tem muito. Tá, aí eu até conversei com a professora de Biologia sobre isso porque parece que o TDAH pode ser tratado como um problema biológico mesmo, ou como um problema social. Então claro, quando tu trata como um problema biológico, tu vai lá diz aí, TDAH, TDAH, TDAH, todo mundo tem, medica todo mundo. Quando é um problema social tu tem que ter outro tratamento, não sei, começa com os pais, começa na família, na própria sociedade. E o caso, os casos de TDAH na França são mínimos.

E: É 0,3 eu acho.

R6: É uma coisa muito pequena. Aí eu comecei a pensar “então quer dizer que eu posso tratar uma... isso como uma doença”; que na nossa linguagem doença é quando o cara precisa de médico, um medicamento, remédio, médico né? Então o cara é doente ou não por conta do tipo de diagnóstico que é dado. E eu fiquei pensando, e também tem muita coisa aí a gente pensa: nos Estados Unidos, por exemplo, tem muita coisa da competição: o cara é treinado pra competir, o cara é treinado pra ser o melhor. E nas escolinhas na França, o meu irmão morou na França também, e tem algumas amigas deles que foram lá, ser meio babá e tudo mais e eles, lá assim, menino vai pra aula de nataçãõ não é pra nadar e fazer o melhor tempo, entendeu? O menino vai pra aula de nataçãõ pra desenvolver o corpo, desenvolver. Então, é a própria cultura que parece que tá influenciando nesse tipo de diagnóstico. Parece que aqui no Brasil a gente tá meio indo pro lado dos norte-americanos assim né, pegando essa influência norte-americana de diagnosticar esse transtorno como sendo algo que deve ser medicado. Mas eu acho que vários... eu já vi outros alunos tomando remédio em sala, seria dizendo que é pra “ah, professora, pra eu ficar mais concentrado”.

E: É ritalina?

R6: É, é ritalina. Já vi outros alunos tomando remédio em sala.

E: É... eu me metendo né, mas é o modismo também né? Tá na moda, tá... eu vi uma reportagem no diário catarinense sobre o pessoal que tá tomando pro vestibular...

R6: Isso. Os meus cunhados queriam tomar ritalina, minha sogra é médica e não deixou. Ela falou “eu não vou dar receita, não adianta”. Malucos! Eu falei “olha, eu consigo encontrar outras maneiras de me concentrar: tem músicas que me fazem focar naquilo e eu sei quais são”. Pronto, eu me achei! Se eu quero me concentrar tem determinadas músicas, geralmente instrumental que eu boto o fone de ouvido e eu só presto atenção naquilo entendeu? No que eu tô lendo, no que eu tô estudando. Então eu acho que tem outras maneiras de você trabalhar essa concentração né? Eles querem tomar ritalina, mas querem estudar com a televisão ligada, com os carros passando né? Com cachorro latindo, com pai e mãe gritando... não dá!

E: No facebook...

R6: Com facebook aberto né, então parece que tem outras coisas além disso.

E: E nesse caso, dos filhos da Clotildes, tu acha então que, por exemplo, os traumas que essas... que não deixa de ser traumas...

R6: Muito.

E: Eles acabam impedindo a aprendizagem?

R6: Acabam, porque eu acho que esses traumas eles tão muito relacionados até a, por exemplo, pai e mãe que bebiam, pai e mãe que usavam drogas e tal e eles viviam aquilo entende? Então um exemplo, aquilo mesmo, o exemplo que eles tinham é de que preciso ir pra escola? Preciso ou não, um exemplo era de que a vida é assim né, largado e tudo mais. Eles eram esquecidos pelos pais e lá na casa da mãe Clotildes, quando eles tinham que ter boas notas, eles tinham que mostrar serviço, digamos assim, tinha que estudar, a tia estava lá, que eles me chamavam de tia, “a tia tá lá, vou lá estudar”, só que era muita gente porque, “ah, era muito legal ficar na escolinha com a tia né?” Por que eu tentei criar ambientes, eu tentei criar clima de aprendizagem assim né, então, tanto que tem uma aluninha que tinha síndrome de Down. Ela ia na minha aula, quando entrei ela ia no pré... ela todo dia quando eu chegava ela pegava a bolsa “prova, prova” e estudava “tia, vou estudar com a tia” e vinha com a mochilinha arrastando. Ela queria estudar comigo, queria fazer prova, mas ela não tinha prova, porque ela ouvia os irmãos falarem prova e ela queria estudar com a tia, então, mas ela, no caso ela síndrome de Down então ela não teve proble... ela

nasceu e logo... nasceu e falou que foi deixada pelos pais pra adoção e aí a Clotildes adotou. Então, a Clotildes adota geralmente, ela adora as crianças que não passam no controle de qualidade da sociedade, é essa a fala dela. Então, irmãos, a maioria são afrodescendentes e com problemas físicos assim né, deficiências motoras e tudo mais e alguns, muitos, com problemas cognitivos também. E esses com problemas psicológicos, então ela adota a família inteira né, irmãos todos. Eu já vi lá por exemplo, casos que o menino, ela adotou a irmã mas não conseguiu adotar o menino porque a irmã foi dada, o conselho foi lá e tirou a mais velha e o menino estava lá ainda. Só que a mãe batia no menino e a Clotildes, o menino teve uma ideia “eu vou deixar minha mãe me bater, pra eu ir pro conselho tutelar”, mas a Clotildes não podia se meter nisso. E a Clotildes ficava lá, ela tem que lidar com esse tipo de situação: o menino chega lá pra visitar a irmã “não Tide, mãe”, ele chamava ela de mãe já né, “mãe, eu vou deixar ela me bater e vou mostrar pro conselho e a professora disse que vai me dar passe de ônibus pra eu ir no conselho, a professora disse que vai comigo”. Então! E o menino não estava na escola pra estudar entendeu? A escola foi... e ele, coitado! No fim ele chorava na escola, eles não chegam dispostos na escola então... e aquilo... e tem essa coisa “ai, que peninha, não sei o que, sofre em casa” e vai passando, vai passando, vai passando, a criança tá lá na sexta, sétima, oitava série, oitavo ano e ele passou por tudo aquilo e a escola, o vínculo com a escola não é um vínculo assim de “não vou pra escola”, às vezes vou pra escola por que na escola é mais seguro porque em casa eu apanho, eu vou pra escola porque pra eles a história da vida deles foi essa: a escola era mais seguro porque em casa eu apanho. Na escola não tem brigas de pai e mãe, na escola... e por serem afrodescendentes às vezes a escola não era tão segura assim né, tem bairro - porque eles vem de diversos bairros da região e de outras cidades também, mas então é tudo isso sabe? E isso influenciava muito a aprendizagem deles, não eram esses traumas psicológicos influenciavam muito, muito, muito, muito. Eu sentia assim, sabe? Mas lá eu tratava todo mundo... eu tinha que ensinar eles desde sentar na cadeira entende? Porque é como eu tô sentada aqui, assim né, pra estudar e deu (sentada com as pernas para cima) não! Mas perai, posição, postura, porque alguns vinham dos abrigos também, não sabiam comer. Tu assistir o filme da bela e a fera e a fera comendo era mais ou menos aquele estilo e isso influencia a vivência deles em toda a sociedade. Então a escola pra eles, ir bem na escola, não tinham nem o que comer entende? É uma

coisa, a necessidade básica é a sobrevivência entende? Comer, dormir, enfim, mas influenciava sim.

Relato de Experiência do Respondente 7:

“R7: Já. Teve essa da discalculia foi esse ano. Foi uma menina que já era a quarta vez que ela tava no primeiro ano porque chegava, ela disse assim, ela veio conversar comigo, ela disse “professora, não sei se tu já ouviu falar de discalculia”, e eu “não! O que que é?”; ela disse assim, que ela tem dificuldade com as operações Matemáticas. Tem gente que tem dificuldade em reconhecer os números, que não, nove, oito é tudo igual. Ela no caso, ela tinha dificuldade com as operações, então ela confundia o vezes com o dividir, com o mais, com o menos, e aí ela disse que já era o quarto ano que ela estava repetindo o primeiro ano porque os professores não entendiam que ela tinha essa discalculia, né. Ela foi e fez, teve esse diagnóstico né, ela estava fazendo o tratamento psicológico e neurológico pra tentar ela mesmo se adaptar, ela veio conversar comigo e eu disse “o que que a gente pode fazer?”, aí eu fui procurar a coordenadora, orientadora educacional da escola sobre o que que era a discalculia, porque eu pensei assim “ah, essa menina vai ter que ser avaliada de um jeito diferente, eu não posso simplesmente é, colocar ela no mesmo pacote que os outros e dar a mesma nota, mas se é uma dificuldade dela? Aí não é com o que ela tenha culpa, que ela não sabe fazer, é algo psicológico, é algo dela mesmo e o problema é dela”. E aí a menina acabou saindo da escola antes que a gente começasse a tentar trabalhar com ela essa questão da discalculia, mas ela disse que tinha passado já por três escolas e ela sempre acabava reprovando em Matemática, Física e Química, em função da discalculia, que ela tentava conversar e os professores não entendiam e ela, pagava professor particular, tinha professor particular o ano inteiro e não adiantava, então, assim, não cheguei a trabalhar especificamente a dificuldade dela porque não deu tempo, ela acabou saindo da escola no primeiro bimestre, mas eu fiquei sabendo que tem essa.

E: E em algum momento houve uma conversa com os professores pra explicar...

R7: Sim, o conselho de classe do primeiro, porque ela saiu acho que foi no início do segundo bimestre então no conselho de classe, quando chegou na turma dela, a menina. Aí eu levantei a mão e disse assim “olha só, essa menina, tipo, ela veio conversar comigo que, ela falou que tem um problema que é discalculia, eu não conhecia, nunca tinha ouvido falar mas ela tinha lá o laudo médico tudo comprovando, né, a

deficiência que ela tinha” e eu falei “ela tem que ser avaliada de um jeito diferente, já é a quarta vez que ela tá repetindo o primeiro ano e a gente tem que pensar, eu não sei como que eu vou trabalhar com ela, eu tô pensando até fui ler algumas coisas sobre isso. Eu preciso de ajuda, se alguém puder me ajudar, porque eu não sei como que eu vou trabalhar com ela a questão dessa dificuldade dela porque não adianta, não é algo que, aí, ela só não sabe. É algo dela, é que nem a pessoa que tem dislexia: ela vai confundir as letras, ela vai trocar as palavras e você pode corrigir um milhão de vezes, é dela aquilo”. Aí foi isso, eu levei pro conselho de classe mas nenhuma atitude foi tomada até porque logo depois ela saiu da escola.

(...)

E: E ela não tinha segundo professor?

R7: Não.

E: Talvez se tivesse, tu acha que poderia influenciar na aprendizagem dela?

R7: Eu acho que um segundo professor, teria que ser de repente até alguém das áreas das exatas, um professor de Matemática, de repente, porque colocar um segundo professor que é só formado em educação especial, eu não sei se ele ia conseguir ajudar ela. De repente, coloca alguém lá que não gosta de Matemática, ia atrapalhar mais ainda porque ele mesmo não... Porque eu acho que o segundo professor aí, nesse caso, teria que ser alguém que conseguisse chamar a atenção e conseguisse mediar ali: “olha só, a divisão”, de repente tentasse fazer um trabalho paralelo com ela né? Eu acho que teria que ser alguém da área das exatas, que tivesse essa função de acompanhar ela ali junto nas aulas, pra saber o que o professor tá falando. Como o problema dela é na área da exata, tô falando na minha ignorância isso (Risos).

E: E dislexia, tivesse algum caso?

R7: Não, identificado assim. Eu tive paralisia cerebral, que foi o Zezinho, que ele não escrevia, ele não falava, então as avaliações dele eram todas orais. Mas ele tinha compreensão total assim, na... é... assim... neuro... assim... dificuldade de aprendizagem, e até ele era muito mais esperto, muito mais ligeiro que a maioria dos colegas dele então as provas dele eu fazia ou pelo computador, que aí ele colocava um negócio tipo uma ponteira assim e aí ele conseguia digitar. Outra avaliação que eu fiz, ele joga bocha adaptada, daí eu fui na fundação ver ele jogar, aí pra associar com Física que a bocha adaptada é tipo um escorregador assim, aí eu fiz com lançamento de projéteis porque ó, tu põe a bola ali, a bola desce e salta né, então, lançamento de projéteis ele

fez todo um trabalho em cima disso. E, as avaliações dele todas orais daí sim, não, certo, errado tinha a prancheta dele e daí ele apontava né, o que ele queria...

E: Tá mais pra uma dificuldade motora talvez?

R7: Física, Física. Ele não falava, o movimento dele assim era muito lento, muito. Não tinha muito movimento e ele, por consequência disso ele também não escrevia. Ele ouvia, via e compreendia muito bem, tanto que eu fiz algumas atividades de jogos e a turma dele, eu dei um desafio, que tinham que ser todas com alternativas ou a,b,c,d,e ou certo e errado, verdadeiro ou falso, sim ou não, que era pra que pra que o Zezinho também pudesse jogar, porque não adiantava colocar um jogo de perguntas e respostas que a pessoa tinha que falar, o Zezinho não ia poder participar. E aí eu ia estar excluindo ele da sala de aula, ia estar excluindo ele daquele jogo, então na turma dele todos os grupos fizeram, porque depois eu fui trocando os jogos né, eu fiz assim pra que ele possa jogar todos os jogos também e aí foi uma aula bem bacana, ele participou. Diz que ele ficava cobrando, chegava na sala de aula ele encarava os colegas e do jeito dele lá, questionava do trabalho, cobrava o trabalho dos colegas, que eles tinham que preparar o trabalho pra entregar, então foi bem legal.

E: E tu notava um certo preconceito ou exclusão, por parte dos colegas?

R7: Não, com ele não. Não, ele era muito assim, muito querido na sala de aula, na escola.

E: Nem por parte dos professores?

R7: Não.

E: E com essa menina com a discalculia, tinha alguma exclusão, algum preconceito?

R7: Não, na verdade, porque como depois assim, ela chegou já mais pro final do primeiro bimestre falando da dificuldade que ela tinha, pra mim ela era uma aluna que tinha dificuldade em Física. Aí quando ela falou que tinha discalculia aí você passa a ter um novo olhar "pera aí, então não é uma simples dificuldade em Física, é algo um pouquinho além disso". Eu já tive alunos com déficit de atenção e hiperatividade...

E: Podes falar um pouquinho sobre eles?

R7: Esse menino que eu tive, déficit de atenção e hiperatividade, vários assim, mas com segundo professor, foi o Joãozinho e foi o Juquinha. E os dois assim, não paravam na sala de aula. O Juquinha ele era muito inteligente mas assim, tu mal terminava de falar ele já sabia o que tu estava falando. E aí, por isso, ele não parava quieto, ele ficava desenhando, ele ficava rabiscando. Eu lembro que teve um dia que eu

cheguei na sala de aula e ele estava fazendo um trabalho, não lembro se era de Matemática ou de artes, não me lembro, e eu comecei a aula e ele ficou concentrado naquela atividade, aí eu questionei a segunda professora dele, daí ela bem assim "não, ele quer terminar essa atividade, ele tá quieto, deixa ele quieto", porque ele não parava quieto, diferente do Joãozinho. O Joãozinho ele foi um aluno que ele tinha dificuldade de aprendizagem, acredito que, em própria função do déficit de atenção, e aí, assim, pelo que eu observava dos professores, como de repen... ele começar, ele não: ele saiu de uma quinta série, foi descarregado num primeiro ano, então perdeu a sexta, a sétima e a oitava. Ele chegou no primeiro ano, eu imagino que ele pensava assim "que que esses professores tão falando? Como é que eles querem que eu aprenda Física se nem a Matemática eu sei direito? Eu nunca vi Física nem na oitava série, não fiz uma oitava série...", então, eu imagino que pra ele tenha sido difícil essa situação, aí chega lá ele tem Biologia, ele tem sociologia e os professores não ficavam se perguntando "ah, ele veio da correção de fluxo, professora". Tu chegava lá e queriam tocar conteúdo. E na minha disciplina minha mesmo, eu tinha alunos que tinham feito até a oitava série, eles estavam lá pra ter aula de Física a nível de primeiro ano, então era difícil mediar entendeu? Você, ter que trabalhar com alunos que estavam ali, que estavam prontos pra um primeiro ano e ao mesmo tempo alunos que não estavam prontos pra um primeiro ano, e todos misturados numa mesma sala. Essa mediação foi muito difícil, muito difícil mesmo. Eu disse pra eles "ó, vocês vão ter que correr atrás, o que eu puder ajudar eu vou ajudar, vou dar mais atenção pra vocês, mas vocês vão ter que correr atrás" e aí, tu pega um aluno que, além de tudo isso ainda tem déficit de atenção, então pra ele se concentrar na aula é mais difícil, aí o professor faz uma aula que só fica falando, fica chato. Ele não consegue se concentrar, daí ele começa a incomodar, daí o professor se irritava e tirava ele da sala e aí acabava excluindo mais ele ainda, como o professor de filosofia que, não deixou mais ele entrar na sala, então no quarto bimestre ele não assistiu a aula de filosofia. O professor, ele incomodou ele uma vez só "não quero ver mais você na minha sala até o final do ano", então acabava excluindo ainda mais ele. Eu penso assim, que pra ele, devia ser difícil "o que que eu vou fazer na escola se ninguém me quer lá, se eu não consigo aprender, se eu não consigo acompanhar o que os professores falam".

E: E a escola tinha alguma, teve alguma postura por exemplo com esse professor de filosofia que não queria ele em sala de aula? Foi chamado pra conversar ou não?

R7: Então, eu acho que a escola nem sabia que isso estava acontecendo. A direção, porque esses dias eu fui conversar com a diretora, daí eu comentei assim, aquela situação né, que ele estava pedindo pra assistir aula minha. Daí ela: “ah, mas ele vai reprovar”, daí “ah, por que não sei o que de filosofia teve”, eu disse assim “tá, mas o professor de filosofia não deixa ele assistir a aula, nem quer ele dentro da sala de aula” aí ela só me olhou com uma cara de espanto assim, como se aquilo fosse novidade, sabe? Eu disse, falei mas...

E: E nenhum dos dois é medicado?

R7: O Joãozinho eu sei que ele tinha que tomar a medicação. Até uma vez ele chegou na sala de aula passando mal, porque eu acho que ele tinha... porque daí a mãe trabalhava o dia inteiro, e ele se medicava sozinho. Uma vez eu acho que ele tinha tomado uns três ou quatro comprimidos, ele chegou dormindo na sala de aula assim, passando mal já, até ficaram, o pessoal da direção ficou preocupado porque ele tinha tomado, em vez de tomar 1 comprimido tomou 3.

E: E as outras experiências que tu falou que teve sem o segundo professor? Como é que foi? Quais as dificuldades com o déficit de atenção?

R7: Déficit de atenção assim... é... é... como é que eu vou dizer... identificado foi o Joãozinho e os dois, mas eu acredito que tinha muito mais. A gente percebe assim né, mas não que tenha um laudo. Até quando os pais vem falar “ah, por meu filho, porque não consegue, não gosta de Física, ele diz que é chato, ele não presta atenção”, eu falo para os pais encaminhar de repente pra uma psicóloga, porque aí a psicóloga é que vai conseguir fazer esse diagnóstico né, eu sempre digo “ah, então tá, porque que não faz um acompanhamento?”, de repente com um psicólogo porque daí ele tá criando uma barreira pra aprender, daí de repente o psicólogo ajuda porque daí o psicólogo é que vai conseguir identificar se existe mesmo um déficit de atenção ou não. E o Joãozinho, a gente sabia que ele tinha um déficit de atenção, mas não tinha o laudo então no início do ano a gente trabalhou com ele sem segundo professor. Sinceramente pra mim não fez diferença nenhuma a segunda professora, porque ela não conseguia controlar ele também. Já no caso do Juquinha, a segunda professora fez toda a diferença porque ela sentava do lado dele e dizia assim “tu vai sentar e tu vai assistir a aula e tu não vai incomodar”, coisa que a outra... e aí vai a postura profissional daí. No caso do Juquinha, sem a segunda professora, eu não conseguia controlar ele. Eu ficava gritando, ficava me estressando, eu ficava irritada e a turma também era uma turma bastante agitada, ele acabava agitando a

sala inteira e depois que chegou a segunda professora aí ela conseguiu sossegar um pouco, e daí ela controlava ele e acalmava os outros. Aí ela dizia assim: “ah, o professor pode ficar sentado do lado do Luizinho”, aí ela sentava no meio dos dois, porque aí, o Luizinho não tinha laudo, mas eu acho também que ele tinha alguma hiperatividade ou déficit de atenção. E aí ela sentava no meio dos dois e os outros que incomodavam, ela mesmo já distribuía pela sala, então facilitava muito o trabalho da gente ali, porque a gente chegava e a sala já estava organizada de um jeito que eles não iam conseguir fazer bagunça. E quando eles começavam a se agitar, ela dizia assim: “com licença professora”, ela botava ordem. Então assim, foi muito bom pra mim. E foi o meu primeiro dando aula então foi melhor ainda. Então foram duas situações diferentes.

(...)

E: Só voltando ali, sobre o que eu fiz sobre a dislexia, a discalculia e o Zezinho ali, tu acha que esses dois alunos, o Joãozinho e o Juquinha, eles sofrem preconceito ou eles tem um rótulo por parte dos alunos ou dos professores?

R7: Tem.

E: Eles são rotulados?

R7: São.

E: Negativamente?

R7: Do ponto de vista que eu via sim. São porque eles eram alunos problema na escola, alunos que incomodavam, alunos que faziam bagunça, alunos que ficavam chamando os pais o tempo inteiro porque sempre aprontavam alguma coisa. Eu acho que sim, se cria rótulos negativos. No caso, o Zezinho era um rótulo positivo, porque a postura dele também era diferente só que não dá pra comparar o Zezinho que mal não conseguia nem andar sozinho, porque ficava na cadeira de roda e cada um tinha que empurrar ele e um aluno que tinha hiperatividade como o Juquinha que até em cima das carteiras da escola ele andava, então é diferente.

E: E o Juquinha ele evoluiu também na aprendizagem ou só no comportamental?

R7: Ele não tinha dificuldade de aprendizagem.

E: Ah, o Juquinha não? Era só...

R7: Hiperatividade e déficit de atenção porque ele não prestava atenção, ele não conseguia ficar parado, ele não se concentrava mas, ao mesmo tempo, ele estava lá correndo, tu estava explicando e ele entendia, então não tinha dificuldade de aprendizagem, era muito esperto. Quando

estava indo, ele já estava voltando, diferente do Joãozinho, que o Joãozinho já tem dificuldade de aprendizagem porque saiu de uma quinta série pra um primeiro ano. Eu brinco que não é nem... como é que é? Correção de fluxo, eu digo que é um refluxo porque parece que eles foram simplesmente vomitados na escola, que era pra ter tido aula de reforço e eles relatam que “ah, vocês, mas vocês não tiveram aula de Matemática, português?”, “não, não, não, a professora lá não fazia nada”. Eles mesmo comentam que essas aulas de reforço não tiveram efeito nenhum.

E: Então tu acha que o déficit de atenção não necessariamente é relacionado com a dificuldade de aprendizagem? Quer dizer... como que eu vou me explicar... não é porque a pessoa tem o déficit de atenção, tem a hiperatividade que ela terá uma dificuldade de aprendizagem?

R7: Não, acho que vai do aluno. Tem alunos, por exemplo, pode ter déficit de atenção, isso pode ser um problema? Pode. Ou isso pode o motivador “não, eu preciso prestar, eu preciso tentar me concentrar mais, talvez eu vou ter que ter um pouco mais tempo de estudo, porque eu vou me desconcentrar, vou precisar ler de novo”. Eu acho que isso não vai ser necessariamente uma dificuldade de aprendizagem. Pode ser, mas também vai de como o aluno...

E: É que você falou que ele não tinha dificuldade de aprendizagem,

R7: Não, é que...

E: Mas aquilo impedia ele de aprender. Seria mais ou menos isso? Não? Como é que eu vou me... como é que eu vou...

R7: É que assim ó: é que o Juquinha ele era muito inteligente, entendeu? Ele era um aluno que a cognição dele... ele era ótimo assim. Você estava falando e a compreensão dele era muito rápida. Até poderia dizer que de repente ele poderia se tornar um dia um aluno quase superdotado entendeu? Ele era muito mais rápido do que os outros na compreensão. Ele tinha o TDAH porque ele era hiperativo, ele tomava medicamento pra se acalmar e eu acredito que isso também, no que é no déficit de atenção, mas em função de ser hiperativo já tinha um déficit de atenção porque ele não conseguia se concentrar numa mesma atividade. E aí, mas isso não impedia ele de aprender. Já o Joãozinho, ele tem mais dificuldade, mas eu acho que daí no caso do Joãozinho não é por causa só do déficit de atenção, eu acho que ele teve déficit de ensinagem nas bases lá muito grande, então ele já veio sem base.

(...)

E: E tu notou por exemplo, do Juquinha, algum momento em que ele estava medicado e que ele não estava, se tinha alguma diferença?

R7: Não, não sei te dizer. Dizem, os relatos que eu ouvi depois, dos outros anos é que ele dava uma melhorada assim, tinham dias que ele estava calmo, mas parece que a medicação não fazia efeito pra ele.

Relato de Experiência do Respondente 8:

R8: Eu tive aluno disléxico, mas era bem curioso assim, porque ele tinha um raciocínio ótimo assim para as exatas. Era bem legal, ele conseguia falar sobre, conversar sobre, só que ele me chamava em um canto assim, ele não falava muito na aula, e ele era bem curioso assim. Só que eu tinha que olhar, por exemplo, as avaliações né, as avaliações, questões discursivas. Então a avaliação dele eu sempre tinha que olhar com outro olhar assim, pra tentar perceber o que ele estava querendo dizer por conta dessa dificuldade da escrita assim, era bem complicado assim, fazer a avaliação escrita com ele, mas ele assim não teve. Pessoas normais assim teriam mais dificuldades naquele conteúdo, naquela época do que ele que era disléxico. Foi mais esse caso assim, eu tive um aluno disléxico. TDAH, assim, de laudo assim, nunca nada assim, específico, diagnosticado.

E: E tu encarou como um desafio assim, trabalhar com esse aluno com dislexia?

R8: Eu achei legal assim, só que eu estava um pouco... eu fui assim, pensando “vamos ver como é que vai ser né?” mas foi tranquilo assim, ele acompanhou legal, eu não tive que fazer muito esforço porque da parte dele ele já estava motivado assim, vamos dizer. Não sei também se é por conta da história dele, os pais, um é engenheiro, a mãe é bióloga então ele gostava de Ciências em si, então aí ele gostava de conversar sobre, assistia documentários e tudo mais então eu acho que por conta disso foi fácil trabalhar com ele nesse sentido assim, porque ele conseguia acompanhar bem. Não era um aluno que em nenhum momento eu tive que fazer algo diferente né, além de analisar as provas dele com esse outro olhar, mas nunca tive que fazer algo assim, diferente dele pros dos outros assim, ele conseguiu acompanhar legal.

E: Tu teve assim, alguma orientação da escola em relação a como trabalhar com ele, ou como chegaram com ele e falaram: “você vai trabalhar com um aluno com dislexia” ou você descobriu por conta própria?

R8: É, não, orientação assim eu não tive. Eu descobri assim numa conversa na sala dos professores assim, e aí depois no conselho eles falaram e tal, mas nenhuma orientação a respeito assim, da dislexia assim.

(...)

E: E tu notou algum preconceito por parte dos professores algum rótulo, alguma maneira de se referir àquele aluno?

R8: Não, não que eu lembre assim. Foi bem sossegado assim, porque ele era um aluno dedicado assim. Só se antes talvez né, alguém reclamando da letra por exemplo né, que a letra é muiiiiito difícil de entender, mas geralmente assim, era sem a pessoa saber que ele tinha aquela dificuldade. A partir do momento que sabia que ele era disléxico já ponderava, então foi bem tranquilo assim, nenhum tipo de rótulo.

E: Nem entre os colegas?

R8: Nem entre os colegas.

E: Os colegas respeitavam a...

R8: Sim, sim, ele acompanhava, acompanhava bem. Foi bem surpreendente assim, até as pessoas socializavam legal assim, pelo menos na minha disciplina né, não sei nas outras mas na minha.

E: Foi num colégio particular?

R8: Foi num colégio particular, aham.

E: No estado, município tu não teve não teve nenhuma experiência?

R8: Não... (...)

Relato de Experiência do Respondente 9:

E: Tu já ouviu falar em discalculia?

R9: Não.

E: Tá.. e dislexia?

(...)

R9: Dislexia sim, teve um aluno que, uma aluna, na verdade. Foram poucos assim. Eu escutava nos conselhos de classe alguns alunos que não eram meus, mas eu tive uma aluna que sim.

E: Podes falar um pouquinho da tua experiência?

R9: Aí é engraçado porque o disléxico ele não vai ter uma propriedade assim muito forte na Matemática né? Não muito, pelo menos assim, ela, esses alunos, são dois na verdade, agora que eu tô me lembrando, são dois. Eles conseguiam desenvolver o que era esperado dentro da disciplina né, como não tinha muita escrita, então eu não conseguia muito observar isso. Eu vi porque foi levantado isso, que aí a professora de português consegue diagnosticar isso melhor, mas não tiveram grandes problemas na Matemática. Até eu ouvi falar mas não vou falar com propriedade porque eu não tenho certeza, que o disléxico ele tem até uma facilidade na Matemática. É o que dizem né? Mas esses dois

alunos não apresentaram problemas até nem ao ponto de identificar que eles tinham algum problema, na minha área não.

E: E no conselho de classe então, como tu falou, tu notava algum.. qual era o comentário geral assim, em relação ao aluno? Tinha um comentário, algum rótulo que os professores davam pra eles ou algum comentário mais... talvez mais negativo por causa disso, alguma reclamação?

R9: Não, ao contrário. Eu via era uma preocupação com esses alunos, uma preocupação de encaminhamento, uma preocupação de “ó.. vamos...”, aí o professor fala “ah, esse aluno não consegue...”, aí cada um colocava a sua ideia e aí falava “mas pera aí, eu acho que esse aluno tem esse histórico, a gente vai encaminhar né, pra um diagnóstico mais...” porque eles fazem uns testes na escola e conseguem identificar e aí existia uma preocupação em encaminhar esses alunos. Aí alguns já estavam em encaminhamento, estavam fazendo tratamento e estavam, não sei, é fonoaudiólogo que faz?

E: Fonoaudiólogo, psicopedagogo e psicólogo junto...

R9: É, então, aí eu via muito essa preocupação, rótulo de maneira nenhuma...

E: E era na rede municipal?

R9: Estadual.

E: Tá. Eles tinham direito a acompanhante ou não? O segundo professor em sala?

R9: Esses alunos não tinham...

E: Não tinham?

R9: Não, até então, no momento, não tinham, não sei se com o encaminhamento possam vir a ter depois né, mas não.

E: E em algum momento a orientação, a equipe pedagógica, enfim, alguém da escola chegou com informações sobre a dislexia pra você?

R9: Foi nesse momento do conselho de classe, foi levantado.

E: Mas aí por exemplo, pra ir algum material para vocês lerem, pra explicar o que que é ou o que que não é, como vocês podem trabalhar.. teve algum apoio nesse sentido?

R9: Não. Não, eu não me preocupei muito como eu te falei porque para mim ele não mostrava nenhuma dificuldade assim. Os professores trabalharam: o de língua portuguesa, de uma maneira um pouco mais. Eu não sei, não me inteirei disso mas foi feito algum trabalho com esses alunos, algum acompanhamento também dentro da escola, né?

E: E o TDAH, a hiperatividade, tu já trabalhou com algum aluno com diagnóstico?

R9: Não, nunca.

Relato de Experiência do Respondente 10:

E: (...) quando a criança (aluno) apresenta dislexia, discalculia...Já ouviu falar em discalculia?

R10: Discalculia não, mas dislexia sim.

(...)

E: O TDAH, a hiperatividade(...)

R10: É, a minha esposa, ela sempre diz que estão enchendo as crianças de remédio, que todo mundo tá hiperativo, aí ficam tudo dopadão na sala e que é bem notório, bem visível assim a criança que toma, que chega a assustar né?

E: E tu, já teve alguma experiência (com algumas dessas dificuldades)?

R10: Não.

E: Algum aluno com algum desses “problemas”?

R10: Não.

E: Mas já ouviu falar?

R10: Já ouvi, mas em classe eu nunca percebi. Até porque eu não... às vezes o professor em sala não tem esse preparo né? Não. Podia ter alguém na minha classe assim, mas acho que não percebi.

E: Em nenhum momento, nem na escola pública nem na privada alguém chegou para você e falou “ó, tem um aluno com problema...”?

R10: Não.

E: Nem com outro problema ou dificuldade qualquer, assim, ou por exemplo...

R10: Não, não. Só droga. Problema com droga, coisa assim. Aí, bastante vezes. Alunos envolvidos com drogas, que chegavam drogados em classe e tal, aí sim né? Mas assim, “ah ela foi detectada com dislexia” ou algo parecido para mim nunca foi passado não.

E: Nem com problemas físicos, com alguma deficiência, eles (equipe pedagógica) nunca te instruíram ou teve algum aluno que sim?

R10: Pois é, aqui em Florianópolis, era uma escola que era, tinha que subir uma escada e aí dificultava para quem era deficiente. Até essa escola até fechou porque não tinha acesso e estava cheia de rolo. Enfim, não. Deficiência motora assim, sinceramente, não percebi esse caso não.

Relato de Experiência do Respondente 11:

R11: Eu tive ano passado. Um aluno que tinha diagnóstico de dislexia né. Foi quase no final do ano que foi passado até para os professores que ele tinha aquele diagnóstico. Pelo histórico dele né, que foi se investigar

que ele não tinha muito interesse, tinha muita, mas muita dificuldade. Eu também como não conhecia, a gente não sabe também reconhecer né, às vezes o professor já suspeitava, mas assim, como já foi no final do ano, pouca coisa eu como professora consegui fazer com ele né? Poucas ações eu fiz com ele né? Até de apresentar uma atividade diferenciada, dar uma atenção mais especial para ele né, por essa falta de informação e por mim mesmo né, por eu não saber também como agir com uma criança assim com dislexia.

E: E antes de tu saber o diagnóstico dele assim, tu se sentia frustrada, tinha alguma... aquela angústia por ele não prestar atenção, por ele não se interessar?

R11: Sim, com certeza. Ah, porque grande maioria fazia, se envolvia, o grupo se envolvia nas atividades propostas né? Ele é um aluno que não, que rejeitava as atividades né, e por mais que a gente tentava chamar ele, puxar e tentar envolver, pouco resultado se tinha né, então, com certeza, me sentia frustrada e não sabia nem como agir, né? Até eu pensei que era por má vontade dele, porque ele não queria ou porque teve umas vezes que ele era rebelde né. Tem crianças que são assim, mas depois quando a gente soube que realmente, que ele tinha dislexia, daí a gente começa a ver com outro olhar né?

E: E até então ele tinha algum rótulo dado pelos professores, para se referir à aquele aluno? Às vezes em sala de aula a gente diz: “ahh.. o aluno isso”, ou como tu falou ‘rebelde’, tinha algum termo que era utilizado?

R11: Não, não tinha um rótulo em si específico mas tinha assim: “ahhhh, é o Carlinhos né?”, “ahh.. aquele que não faz nada né?”, “ihhh... aquele!”, então já era conhecido pelos professores como aquele aluno que não fazia nada, que não queria, então não tinha um nome específico, mas a gente já sabia.

E: E entre os colegas também? Ele se sentia discriminado?

R11: Sim, bastante. Sentia porque os colegas não envolviam ele né, já sabiam que ele por mais que ele, eu acho assim, eu acho até que ele tentava muitas vezes fazer, mas desistia por não conseguir, até pelos colegas não o incluírem no grupo e ele ficava sempre de fora. A gente tentava até incluir, ficava aquela situação chata né, mas tinha bastante dificuldade.

E: E, a partir do momento em que foi feito o diagnóstico, a equipe pedagógica da escola, deu para você e para os outros professores, algum apoio, algum material, alguma dica para trabalhar com a dislexia?

R11: Deram algumas dicas sim, conversaram né, de como é que poderia estar trabalhando com ele, passando as atividades. Em termos de material não, acredito que ficou faltando um pouco nessa parte aí até por a gente não saber, pra mim pelo menos é uma coisa nova assim, nunca tinha trabalhado com uma criança desta, pelo menos que eu sabia. Poderia até ter trabalhado e não ter o conhecimento né?

E: E a letra dele como é que era? Notavas alguma diferença para a letra dos outros alunos?

R11: Uma letra bem diferente né, até porque teve um tempo assim, que eu pensava que ele não era alfabetizado ou tinha algum problema até porque não era uma letra... eu não conseguia entender muitas coisas que ele... eram poucas coisas que ele escrevia e umas coisas assim que não dava pra entender.

E: Algum momento você notou letra espelhada, invertida, alguma coisa assim?

R11: Sim, invertida. Invertida notei algumas vezes porque me chamava a atenção e eu não conseguia entender como é que ele conseguia escrever com a letra invertida.

E: E, tem mais algum caso, alguma coisa que tu queira contar? Algum aluno...

R11: Com problemas de aprendizagem?

E: Sim... (...)

R11: É, acho que o grande problema que eu vejo assim né, até esse ano também, são os alunos com deficiência, por não conseguir, por mais que a gente sabe que existe na escola uma sala apropriada para isso, que vai te dar um suporte, que vai te dar atividade, mas mesmo assim eu acho uma grande dificuldade ainda como trabalhar com esses alunos. Por mais que tenha uma professora do lado, pra mim eu sempre tô, na minha percepção, que ele tá sempre um passo atrás, um não, dez passos atrás dependendo do nível da turma né. Então assim, eu vejo uma grande dificuldade, sei que, acredito que não seja ignorância minha mas assim, por mais que a gente tenta ler alguma coisa, fazer alguma coisa diferente, eu não vejo assim uma... tu dá uma atividade adaptada, eu não consigo ver um avanço, porque eu acredito que não seja só para o aluno vir para a escola para socializar né? Alguma coisa ele também tem que ter a mais da escola. Eu acho, até pra mim uma grande dificuldade, meio que ter esses alunos, aqueles com um comprometimento maior, que não conseguem falar, ou dar uma resposta de sim ou não, acredito, é difícil.

R12: Já ouvi falar muito, porque eu fico muito antenada nesse assunto na imprensa, e nessas coisas, mas nunca convivi com ninguém que me pareça que tem uma dificuldade de aprendizagem, ou de cálculo, ou do que quer que seja. Acho que tem pessoas que tem uma terrivelmente, algumas das pessoas que eu conheço tem uma resistência terrível a alguns tipos de conhecimento, como a leitura, por exemplo, que não consegue se apropriar de uma norma culta, de uma língua culta e não consegue, não consegue entender o que está escrito se não tiver próximo do oral. Então a estrutura da frase é impossível de entender porque não tem sintonia com aquilo ali, não tem costume de ler. Tem outras pessoas que tu, não é que não dão conta de saber que dois mais dois é igual a quatro, porque pelo amor de Deus, não tem o que entender professora: dois mais dois igual quatro. Não tem o que entender, tem que aceitar, tem que acreditar. Apenas creia. Não tem o que você não, mas, é um conhecimento ao qual tem uma resistência terrível. Não sei se é emocional, se é psicológica, mas... Então, esse tipo de coisa eu já vivi, razoavelmente próxima, mas, senão, em sala de aula, não. Sobre o TDAH, eu acho que existem dificuldades de HD, digamos assim. Acho que tem pessoas que tem problemas neurológicos que dificultam esse tipo de aprendizagem, a aprendizagem formal da escola. Provavelmente elas vão ter extrema facilidade para outras coisas. Tem outras pessoas que tem extrema facilidade de aprendizagem com aquilo que se ensina na escola, muita facilidade pra isso, tem extrema dificuldade de aprendizagem do resto. Com essas pessoas a gente não se preocupa, né? São os nerds, por exemplo. O cara sabe tudo de todas as matérias, mas ele não consegue minimamente se relacionar socialmente. O cara vai ser um merda, né? Vai ser um perdido, vai ser um solitário, vai ser um infeliz, vai ser, não é? Um dia ele vai levantar, pegar uma pistola e vai atirar em todo mundo, porque ele está fechado no mundo dele, porque ele não tem, ele tem uma sociopatia grave que ninguém se preocupa em tratar. Então eu acho que, eu acho que, as coisas, algumas coisas são problema na estrutura, no modo como a gente entende o mundo. Nossos segundos nossos valores atuais, a gente entende que não se apropriar do conteúdo escolar é um problema e ter uma sociopatia não é um. Então, para quem não se apropria do conteúdo escolar eu compro e infiltro esse medicamento goela abaixo. Para acalmar, para...

E: Concentrar?

R12: Dopar, para tirar o interesse dele de todo o resto, e aí só sobra a escola mesmo. Então, eu acho que isso é um, existe, existe um problema de fundo que de fato não tenho dúvida nenhuma de que algumas pessoas

tenham esse tipo de dificuldade, um problema químico, alguma compensação precisa ser feita, mas eu acho que do modo como as coisas são vistas hoje, quer dizer, se eu... Meus pais tão se separando, eu estou com dificuldade na escola, tá com TDAH. Não, eu estou triste, eu estou assustado, eu estou inseguro, e a minha cabeça está na minha vida real, não nesse monte de coisas superfl, suposições que ele está me falando. Meu pai morreu e eu estou em depressão. Não, eu não estou em depressão, eu tô em triste. Meu pai morreu, eu nunca mais vou ver meu pai. Então, pô, eu estou triste, eu estou chateado, não estou em depressão. Então, acho que as pessoas tem uma tendência, o fácil, né. Pequeno parênteses, mas acho que isso esta muito relacionado com o impacto e o olhar que as pessoas tem para a ciência no mundo de hoje. Tudo é ciência, pelo amor de Deus. Então a gente olha para as coisas até para os sentimentos da gente, até para a nossa cabeça a gente tenta ver ciência nisso. Problemas, solução, doença, poxa, né? Desequilíbrio, remédio, o olhar da gente está cientificizado, e isso dificulta a gente de lidar com as coisas. Pergunta para a sua avó. (...) pergunta para uma vovó, para uma senhora de oitenta anos, conta pra ela de um caso de dislexia e pergunta pra ela se a pessoa está doente. Escuta o que ela vai te responder. Porque o olhar dela não é esse do científico que a gente embute nas coisas. Porque o que a gente vê tem implícito a lente dos meus óculos. Se elas são quadradas, eu vou ver tudo quadradinho. Se elas são redondinhas, eu vou ver tudo redondinho. Eu vejo um problema porque eu, meu olhar, o olhar que eu jogo está formatado desse jeito. Eu acho que é um problema construído. O que não impede que haja coisas de ordem biológica ou Química que existam de fato ali por trás.

Relato de Experiência do Respondente 13:

E: Acho que é o segundo ou terceiro que falou que conhece. Tu já teve alguma experiência com esses alunos em sala de aula? Com algum diagnóstico?

R13: Diagnóstico sim.

E: Poderia contar como foi a experiência?

R13: Posso, posso, eu sou disléxico.

E: Nossa, que “ótimo”!

R13: Não diagnosticado mas eu sou, eu tive um grande...

E: Ótimo no sentido do depoimento...

R13: Posso dar meu depoimento, claro! Sim, não sei em que grau, mas uma colega que é da área da psicologia né, ela pegando as minhas coisas assim, ela detectou assim: “Fulano, tu tens uma dislexia em grau muito

moderado, mas tem. Tu, por exemplo, tu esquece algumas coisas, isso às vezes traduz também na escrita né, assim, algumas palavras tu come”. E não percebo mesmo, e lê dez vezes e tal emergia uma coisa, então... E a escola na minha época não era preparada para isso. Mais tarde, conversando com a minha mãe, eu tinha que fazer muita (suspiros) caligrafia, exercícios específicos de memorização e não sei o que, que exercícios hoje que as salas de aula usam? Tenho uma sobrinha que é fonoaudióloga, ela mostra pra mim: eu fazia tudo isso aí. Mas não era diagnosticado. E aí assim: letra feia, texto faltando coisa, enfim, né, eu desconfio até de alguma discalculia também. Eu não sei como é que sobrevivi. Eu não sei! Assim, a minha mãe relata porque eu perguntei pra minha mãe assim “Como é que foi a minha primeira a quarta série, da alfabetização? porque eu tô vendo meus filhos e eu quero também saber se tem alguma relação”. Ainda não tem nenhuma relação, eles estão bem na escola enfim, a gente acompanha muito de perto, e minha mãe falou que sofreu muito, muito, muito, contando e relatando pra mim, claro, que não vai lembrar mas, ela relatando pra mim que foi de sofrimento, muito sofrimento, principalmente com relação a caligrafia, em relação aos textos, a leitura que eu não conseguia ler, não conseguia me concentrar e não tinha essas coisas na época, não tinha. Tinha a boa vontade de uma professora de Matemática chamada Luluzinha, uma portuguesa, que a minha filha tem o nome de Luluzinha por causa dela, por que ela tinha paciência enorme. Eu ia lá na casa dela, ela me dava aula e aí enfim, outra tia também que era professora e tal, não era professora, mas tinha feito, assistia né, como se fosse assistente de professor, também me levava para o instituto estadual de educação e eu ficava lá fazendo os deveres, me acompanhava e aí isso ajudava. Então essa é uma experiência pessoal. A outra são alunos que nas escolas que eu trabalhei que todos eles tiveram acompanhamento psicopedagogo, de fono, enfim. Foi diagnosticado porque quando a mãe chega pra mim “meu filho tem déficit de atenção, não sei o que não sei o que...”. Primeira coisa que eu falo: “beleza, legal, cadê o laudo? Onde tá o laudo do profissional? Cadê o acompanhamento profissional? Porque primeiro a senhora vai ter que fazer acompanhamento profissional, do contrário qualquer argumento que você fizer pra mim não vou aceitar”. Porque é uma negligência, porque se a pessoa tem a pessoa tem que buscar o tratamento né? O tratamento que foi conveniente, a escolha é da família, não é a escola que tem que determinar. Mas a escola tem que apontar né? Então hoje quando chega uma mãe... outro dia tinha uma mãe na escola, não era de meu aluno e a mãe estava reclamando que a filha tem

isso, tem aquilo, e assim, assim, aí eu: “ah é? a senhora faz tratamento?”; “não, não faço”; “Então tá reclamando do que? A senhora sabe que a sua filha tem um problema e não procura um fono, não procura uma psicopedagoga e não dá assistência... é meio estranho isso né? Quer dizer que o professor tem que se ocupar com isso também né?” Quando eu tive alunos assim, sempre eu pedia e solicitava a conversa com o terapeuta. Porque aí eu mostrava o que eu faço “olha, o nível de atividade é esse” e aí ele me apontava: “Olha, isso aí fulano não consegue porque ele não enxerga assim, ele não vê assim, ele não consegue entender o que que é isso, não consegue perceber o que que é isso. Então por exemplo, quando eu trabalhei como professor substituto numa faculdade aqui, o núcleo lá é bem assessorado. E tem isso: chamam o professor: “fulano de tal tem isso, fulano de tal tem aquilo, não sei o que, não sei o que”. Algumas escolas particulares tem isso também né, o colégio tal se eu não me engano também tem isso. Na rede, na rede é difícil. Geralmente tem essa postura de... e aí vem... vem...vem mesmo assim. Tive casos que o profissional veio conversar, participou, me ligou, conversou. Recentemente na escola nós tivemos um golpe, um caso de um golpe, uma pessoa lá estava na verdade, dizia que a pessoa tinha déficit de atenção não sei o que, que era hiperativa e não sei o que, enfim, e aí a gente né, colocava... na verdade a gente viu que a coisa era outra e a pessoa era como se fosse mãe e dizia que era psicóloga e não sei o que e aí quando eu coloquei alguns elementos: “tá, mas vem cá, cadê o laudo, cadê não sei o que, que tipo de tratamento tá se fazendo, que tipo de exercício ele faz?” A pessoa ficou assim: “como assim? Que tipo de exercício que ele faz?” Quer dizer, ela estava dando como se fosse uma doença terminal né, a pessoa tem e acabou. Aí assim ó, aí eu desconfiei assim e aí pedi pra ela “seguinte, faz um laudo, me traz aí, com teu registro no conselho”. Aí não tinha e não sei... estava dando na verdade um golpe na família, enfim. Então eu tenho essa postura mas eu sei que na rede muitos colegas não querem saber, não se ocupam nisso, eu sei disso.

Os nomes citados, as escolas e os municípios foram trocados de nome para assegurar o anonimato do entrevistado.