

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Pamella Oldani

**“O MELHOR TERMÔMETRO É A PROFESSORA”:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

Porto Alegre
2019/2

Pamella Oldani

**“O MELHOR TERMÔMETRO É A PROFESSORA”:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade

Porto Alegre

2019/2

Pamella Oldani

**“O MELHOR TERMÔMETRO É A PROFESSORA”:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: _____ de _____ de _____.

Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade – UFRGS (Orientadora)

Profa. Dra. Helena Vellinho Corso – UFRGS

Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani – UFRGS

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação/UFRGS, que me possibilitou uma das transformações mais lindas da minha vida. Uma transformação muito mais valiosa que a formação acadêmica: a formação humana. Nesta faculdade pude encontrar um caminho, um abrigo, uma paixão e uma inspiração que honrarei ao longo de toda a minha vida. Sou extremamente grata às professoras e professores que contribuíram para essa transformação.

À professora Sandra, que fez parte das etapas mais desafiadoras e encantadoras deste caminho. Tive a sorte de ter sua orientação; seu olhar sensível, seu carinho e seu acolhimento ao longo do ano de 2019, ano que foi preenchido por experiências marcantes: o Estágio Docente Obrigatório e o Trabalho de Conclusão de Curso. Soube lidar com a ansiedade da minha inexperiência e, com sua paciência e saber, guiou meus passos neste caminho, me fazendo confiar no meu potencial – despertando em mim a profissional inquieta e competente que busco ser. Agradeço por compartilhar comigo parte do seu imenso conhecimento; pelo comprometimento, pela confiança, pelos “puxões de orelha” e por sempre exigir e esperar o melhor de mim. Levo seus ensinamentos para a minha vida, profissional e pessoal.

Aos meus pais, Delci e Julio. Duas pessoas fortes e batalhadoras, que lutaram nestes 22 anos para que eu pudesse chegar aonde cheguei, dando o melhor de si para que nunca me faltasse estabilidade, recursos, abrigo e carinho. Duas pessoas que são a minha base; exemplos de honestidade e responsabilidade. As minhas primeiras influências para acreditar e seguir no caminho da Educação – sempre priorizando em suas vidas o meu estudo – me mostrando desde cedo o valor e a essencialidade desta. Esta conquista não é só minha, é deles também. Agradeço a vida que me possibilitaram, a luta para garantir-me ela, por terem me feito prioridade e por serem o meu porto seguro nos momentos mais difíceis.

À minha tia Anneliese, que se fez muito presente desde a minha criação, estimulando, já na infância, meu apreço pela escrita e pela leitura. Agradeço o incentivo, o amparo e a dedicação ao longo de todo meu caminho, dos estudos e da vida.

Aos presentes que ganhei ao longo da jornada na Faculdade de Educação/UFRGS: Mayara, Paula e Rachel. Obrigada pela amizade, pelo suporte, pela parceria, pelas risadas. Esta jornada não seria tão bonita se não existissem vocês. Agradeço as trocas (tanto sobre a docência, quanto sobre a vida), os trabalhos compartilhados, a paciência com meu jeito “nervoso” de ser e o apoio em todos os momentos.

À Paula, que por muitas vezes fomos confundidas nas salas de aula e corredores da Faculdade de Educação/UFRGS, agradeço toda a dedicação que empenhou na nossa amizade, pelo imenso companheirismo que construímos, por ser a minha dupla “gêmea”, pela enorme força que me deu sempre que eu precisei – por suas palavras de amparo e pelas “sacudidas” necessárias. Tenho muito orgulho das profissionais comprometidas e engajadas que nos tornamos juntas. Espero que continuemos, sempre, compartilhando saberes da docência e da vida.

Às escolas e às professoras que abriram as suas portas para mim ao longo destes quatro anos. Agradeço o acolhimento, a compreensão e a oportunidade que me concederam, de fazer parte do ambiente escolar. Foram nesses espaços que fui me encontrando professora; que fui desafiada e vivenciei a magnitude da docência, dando sentido ao conhecimento teórico adquirido na Graduação.

Às professoras participantes da minha pesquisa – as vozes que constituem o presente trabalho. Agradeço a disponibilidade, o engajamento, a paciência e as trocas que jamais esquecerei. Suas narrativas não apenas constituem este trabalho, mas constituem, agora, a minha formação docente.

Por fim, às principais responsáveis pela minha transformação, citada no início deste texto: às crianças. Aos alunos e alunas que, aos poucos, me fizeram professora – com suas falas e silêncios, seus interesses e desinteresses, suas facilidades e dificuldades. Cada criança que fez parte desta trajetória é parte do que me tornei hoje. Agradeço por me proporcionarem essa transformação; por me tornarem – a cada abraço, conversa, brilho no olho – mais humana. Agradeço por serem a inspiração dos meus estudos, da minha busca constante por conhecimento e por me manterem inquieta. Seguirei tendo-as como inspiração ao longo de toda a minha profissão, lutando para que tenham uma Educação de qualidade, sempre.

*Ensinar exige mestria, competência e tacto pedagógico. A organização das situações de aprendizagem, a progressão dos alunos ou a concepção de dispositivos de diferenciação pedagógica são tarefas muito complexas. **Ensinar só é fácil para quem nunca entrou numa sala de aula.** (NÓVOA, 2011, p. 74).*

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como propósito analisar narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre dificuldades de aprendizagem. O trabalho buscou responder a seguinte questão de pesquisa: O que dizem as professoras, das diferentes redes de ensino da cidade de Porto Alegre/RS, sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos? Os objetivos centrais visavam: 1) Refletir sobre as narrativas das professoras a respeito das dificuldades e dos diferentes ritmos de aprendizagem dos seus alunos e 2) Analisar as estratégias buscadas por elas para minimizar os efeitos destas dificuldades no cotidiano da sala de aula. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois utiliza como metodologia a entrevista narrativa que se sustenta na ideia de permitir ao sujeito narrar-se, falar de si, retomar lembranças e experiências vividas. Como instrumento norteador para as entrevistas foi elaborado um questionário semiestruturado composto por quinze questões. A partir das questões e das respostas das professoras, foi possível ampliar o diálogo. Participaram da pesquisa seis professoras, duas de cada rede de ensino (estadual, municipal e privada) da cidade de Porto Alegre/RS. Foi central para a análise o conceito de aprendizagem e, conseqüentemente, as possíveis dificuldades intrínsecas a este processo. Também foi importante o conceito de mediação a partir de Vigotsky (1998) e Perrenoud (1999; 2000a; 2000b; 2011). Nóvoa (2011) dá suporte para tratar a importância do coletivo docente, a construção e a valorização dos saberes docentes. Constatou-se, com a pesquisa, que as professoras reconhecem as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, abordando os mais diversos fatores que nelas estão envolvidos, de acordo com aqueles apontados pelos autores selecionados para o estudo: família, escola e a própria criança. Reconhecem, também, que essas dificuldades nem sempre são advindas de transtornos ou deficiências. Entendem que para atender os alunos com dificuldades é necessário um olhar sensível para promover a flexibilização das estratégias pedagógicas. Destacam, por fim, que a experiência advinda do cotidiano da sala de aula e que as trocas com as professoras paralelas possibilitam aprimorar as suas estratégias de diferenciação do ensino. Finaliza-se enfatizando a importância do papel docente na garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos, pois são as/os professoras/es, na sala de aula, que podem fazer acontecer – de forma mais efetiva – o que preconiza a lei, tendo o aporte da escola.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Entrevista narrativa. Mediação da aprendizagem.

SUMÁRIO

1 INQUIETAÇÕES: O “PONTAPÉ” INICIAL	8
2 ENTENDENDO O QUE É APRENDIZAGEM	12
2.1 COMO APRENDEMOS?.....	12
2.2 O QUE DIFICULTA A APRENDIZAGEM?	17
3 “DANDO VOZ” ÀS PROTAGONISTAS DA PESQUISA: CAMINHO METODOLÓGICO	22
3.1 A ENTREVISTA NARRATIVA	23
3.2 APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.....	24
3.3 “OS DIFERENTES PAPÉIS DE UMA ENTREVISTADORA”: RELATO DA PESQUISADORA.....	26
3.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: PESQUISAS ACADÊMICAS RELACIONADAS ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	28
4 “A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA”: ANÁLISE DAS NARRATIVAS	30
4.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: OS DIFERENTES FATORES, O OLHAR SENSÍVEL E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.....	30
4.2 A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	41
4.3 O TRABALHO EM EQUIPE NAS ESCOLAS	46
4.4 UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA	49
5 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONSTRUIR	52
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE A.....	58
APÊNDICE B	59

1 INQUIETAÇÕES: O “PONTAPÉ” INICIAL

Ao longo da minha formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, acompanhou-me a inquietação com a diversidade presente nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diferentes ritmos, compreensões, habilidades e diferentes modos de aprender. Nesse sentido, o exercício da docência no Estágio Obrigatório foi um verdadeiro desafio para mim. Portanto, diante da efervescência experimentada em minha primeira experiência docente, surge o interesse pela pesquisa na área das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o processo de aprendizagem nos Anos Iniciais da escolarização regular.

Meu Estágio Docente Obrigatório foi realizado em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre/RS, no primeiro semestre do ano de 2019. A turma era formada por 24 alunos entre 7 e 12 anos de idade e nela havia os mais diferentes ritmos e níveis de aprendizagem. Embora fosse um terceiro ano, boa parte das crianças ainda não era alfabetizada e algumas estavam na fase inicial do processo. Conforme os níveis de escrita da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), a turma era composta por três alunos no nível Pré-silábico; três alunos no nível Silábico com Valor Sonoro; dois alunos no nível Silábico-alfabético; sete alunos no nível Alfabético e nove alunos alfabetizados.

Nessa experiência, vivenciei momentos de planejamento de atividades diferenciadas e, o mais importante, a realização prática desses recursos planejados por mim. Ou seja, além de planejar atividades diferenciadas, era preciso atender estes alunos, individualmente em suas necessidades e dificuldades. Tais momentos foram repletos de dúvidas, inseguranças e se configuraram como um grande desafio nessa etapa da minha formação docente. Compreendi que uma sala de aula é formada por sujeitos com diferentes interesses, vontades, opiniões, possibilidades, compreensões, dificuldades e dúvidas. Como professora, tomei consciência da responsabilidade que era proporcionar, aos diferentes sujeitos, uma aprendizagem significativa e que desse conta das diversas formas de compreensão, interação e internalização dos conhecimentos.

Ciente deste universo diverso e intenso que constitui uma sala de aula – permeada por tantas individualidades – compreender, respeitar e atender tal heterogeneidade é fundamental enquanto professoras. Corso (2013, p. 2) afirma que

O professor deve ser um profissional capaz de desenvolver habilidades e destrezas para poder lidar com um grupo heterogêneo de alunos – despertando suas curiosidades e desejo de aprender –, ensinar de forma contextualizada e, integrando os conhecimentos, saber analisar os problemas dos alunos e elaborar um projeto de intervenção, atender às famílias, elaborar projetos de trabalho em conjunto com outros professores.

Considerando tal afirmação, a professora assume uma importante função na garantia dos direitos à educação dos estudantes. A partir do desenvolvimento de tais habilidades, a professora deve ser capaz de identificar as dificuldades e as potencialidades, planejar aulas e acompanhar o desenvolvimento de seus alunos conforme as individualidades, visando, entretanto, o bom desempenho de todos os alunos. É evidente que não se trata de uma tarefa simples. Me interessa, nesse contexto, saber o que as professoras têm a dizer sobre tal desafio. Como se sentem diante desta diversidade? E diante da necessidade de atender as diferentes possibilidades de aprendizagem, mesmo dentro de um coletivo? Foi em busca de respostas a todos esses questionamentos que se definiu a questão da presente pesquisa: **O que dizem as professoras, das diferentes redes de ensino da cidade de Porto Alegre/RS, sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos?**

Os objetivos, com essa questão, foram **(1) refletir sobre as narrativas das professoras a respeito das dificuldades e dos diferentes ritmos de aprendizagem dos seus alunos** e **(2) analisar as estratégias buscadas por elas para minimizar os efeitos destas dificuldades no cotidiano da sala de aula**. Para tanto, foram realizadas entrevistas narrativas com seis professoras das redes municipal, estadual e privada de ensino da cidade de Porto Alegre/RS. Previamente à elaboração do instrumento de pesquisa, foi realizado um estudo sobre o que são dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o conceito de aprendizagem e seu processamento no cérebro. Também foram lidos e analisados documentos sobre a legislação federal e estadual. Tal estudo

embasou a construção de um roteiro semiestruturado de entrevista, que foi realizada individualmente com as professoras participantes da pesquisa.

O título do presente trabalho ‘*O melhor termômetro é a professora*’ refere-se à fala de uma professora quando questionada sobre como realizava¹ a identificação das dificuldades de aprendizagem de seus alunos. A fala na íntegra diz: “*O melhor termômetro é o próprio professor em sala de aula*” – adaptada para melhor adequar-se como título deste Trabalho de Conclusão de Curso. Escolhi tal fala por refletir a imagem da professora como protagonista diante da identificação das dificuldades de aprendizagem e das potencialidades de seus alunos – através de seu olhar sensível e de seu desejo de garantir a educação a todos os seus alunos. O protagonismo que me refiro aqui é referente ao conhecimento sobre o aluno; nenhuma outra pessoa na escola tem maior condição de perceber e identificar no aluno suas fragilidades e também suas potências.

Ao encontro disso e, de fundamental relevância para o que se busca com o presente trabalho, Nóvoa (2011) defende a profissão docente como uma construção; reconhecendo a complexidade desta que envolve dimensões teóricas, práticas e experimentais, não se resumindo a apenas uma delas, mas sendo resultado de sua articulação. O autor denomina os talentos “cientista” e “artista” que, relacionados, constituem a docência. Compreensão de conhecimentos científicos e teóricos para ensinar em diálogo com “tato pedagógico” para agir e reagir em uma “realidade concreta, imprevisível, que exige respostas imediatas” (NÓVOA, 2011, p. 76). Essa construção se dá também, e principalmente, através da reflexão sobre a experiência da prática pedagógica vivida e do diálogo entre colegas professores.

Outra perspectiva do mesmo autor de grande valia para refletirmos sobre a construção docente, é sua visão sobre a inclusão:

[...] a inclusão se define pela capacidade de aprender e de dominar os instrumentos básicos do conhecimento e da vida em sociedade. São os mais desprotegidos que necessitam de mais e de melhor escola. **A educação para todos só faz sentido se se traduzir na aprendizagem de todos.** [grifo meu] (NÓVOA, 2011, p. 76).

Portanto, assim guia-se o presente trabalho: à discussão, à reflexão e à proposta de construção de novos olhares – de novas práticas – aos desafios que

¹ Atualmente a professora mencionada não está lecionando.

permeiam a profissão docente e que se refletem em estratégias de luta; a luta pela garantia da aprendizagem de todos os alunos.

2 ENTENDENDO O QUE É APRENDIZAGEM

Como ponto de partida para a reflexão sobre a heterogeneidade que constitui uma sala de aula, iniciarei esta seção conceitualizando aprendizagem, considerando que a compreensão dos processos de aprendizagem permite pensar, também, sobre a complexidade que envolve as dificuldades que podem ocorrer nesses processos.

2.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: COMO APRENDEMOS?

Rotta (2016, p. 469) define a aprendizagem como processos que levam a “modificações do SNC [Sistema Nervoso Central], mais ou menos permanentes, quando o indivíduo é submetido a estímulos e/ou experiências de vida, que serão traduzidas em modificações cerebrais.”. Em outras palavras, todas as nossas vivências, experiências, interações (com o ambiente e com o outro) resultam em alterações no nosso cérebro – alterações que originam-se da adaptação às novas situações vividas e das estratégias que desenvolvemos para solucionar problemas. São essas alterações que consolidam uma aprendizagem, pois seremos capazes de generalizar esta aprendizagem para outras situações semelhantes, recuperando a informação internalizada.

Esse processo caracteriza a plasticidade cerebral que, por sua vez, é a capacidade do cérebro de remodelar-se, reorganizando suas funções a partir de experiências nos diferentes ambientes e em diferentes tempos (FILHO; BRIDI; ROTTA, 2018). Com tais experiências, o cérebro adapta-se às mudanças “pela constante interação do corpo com as inúmeras possibilidades existentes no mundo externo.” (FILHO; BRIDI; ROTTA, 2018, p. 5). Essa adaptação resulta em novas formas de comportamento, dando-se o processo de aprendizagem, sob a influência de aspectos tanto biológicos quanto sociais e ambientais. Em síntese, pode-se dizer que a plasticidade é a capacidade do cérebro de estabelecer novas conexões neurais, influenciando de forma direta as modalidades sensoriais.

Compreendendo a aprendizagem como um processo que resulta da interação com o meio e da adaptação das estruturas cerebrais a essas interações, entende-se a importância de um ambiente rico em estímulos adequados, que possibilite que o aluno tenha uma satisfatória aproximação e experiência com o

objeto de estudo para que a partir da plasticidade cerebral – possa construir em seu cérebro, condições de possibilidade para seu aprendizado. O sujeito torna-se capaz de criar novas estratégias para interagir com o objeto de estudo. Resumindo isso, Filho, Bridi e Rotta (2018, p. 6) afirmam: “O aprendizado é uma condição constante de propostas que desafiam ou afastam o indivíduo [do objeto de estudo] conforme as suas percepções.”. Destaca-se a importância do contexto de aprendizagem, os aspectos afetivos e sociais, as estratégias de ensino adequadas e as interações derivadas destas últimas. Pois, Carvalho (2010, s/p) aponta que

[...] assumir a necessidade de estratégias metodológicas que garantam o desenvolvimento do potencial cognitivo de cada aluno é uma condição para assegurarmos a participação efetiva do mesmo na sociedade.

O aspecto afetivo está intimamente relacionado à plasticidade cerebral. Dependendo do ambiente e das relações que nele se formam, a experiência vivida poderá ser marcada positiva ou negativamente. Contudo, a marca desta experiência intervirá diretamente na relação que o aluno terá com o objeto de estudo, podendo ser esta relação agradável ou penosa para o mesmo. Portanto, juntamente à importância do ambiente de aprendizagem, a oferta de experiências positivas, agradáveis e significativas com o objeto de estudo a ser explorado se faz fundamental para um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem. Filho, Bridi e Rotta (2018, p. 6) afirmam:

O enlace afetivo pode também ressignificar o objeto [conteúdo de aprendizagem] de forma inadequada, tornando-se aversivo a ele e evitando novas interações; como consequência, ocorre um empobrecimento das relações possíveis com o objeto.

Riesgo (2016) destaca a forte relação entre memória e aprendizagem, conceitualizando o que é aprendizado do ponto de vista neurobiológico. O autor descreve que, ao chegar uma informação conhecida ao SNC, esta informação gerará uma lembrança (memória). Quando chega uma informação totalmente nova, esta não evocará nenhuma memória, mas produzirá uma mudança na estrutura do SNC (RIESGO, 2016). Tal processo, resultado desta mudança

proporcionada pela plasticidade cerebral ao recebimento de uma informação nova, é a aprendizagem.

Explorando a estreita relação entre memória e aprendizagem, o autor ainda salienta que “um evento está ‘embutido’ no outro” (RIESGO, 2016, p. 248). Isso porque a memória é um “evento” dividido em três partes: aquisição, consolidação e evocação (IZQUIERDO, 2002 *apud* RIESGO, 2016), sendo a aprendizagem correspondente à primeira fase do processo mnemônico – à aquisição de memórias.

O autor afirma, ainda, que a distinção entre informações conhecidas (memórias consolidadas) e informações desconhecidas (originadas de novas experiências) é o ponto central de articulação entre aprendizagem e memória. O “filtro” responsável por tal distinção é a memória operacional ou memória de trabalho – uma memória de curta duração. Riesgo (2016) compara a memória operacional à memória RAM² de um computador, a qual não forma “arquivos”. Ou seja, a memória operacional não forma memórias consolidadas, mas é responsável pela manutenção temporária de informações para executar determinada tarefa. Ferreira (2016, p. 456-457) define que a memória operacional “é o conjunto de funções cognitivas, reconhecimento da linguagem, processamento de informação viso espacial, atenção e coordenação do processo cognitivo”. Essa memória também é responsável pela gerência das demais memórias – memórias declarativas e processuais³. No processo de aprendizagem (aquisição de memórias), a memória operacional é ativada antes mesmo que uma experiência torne-se memória (RIESGO, 2016).

Permanecendo na análise sobre a memória e sua forte relação com a aprendizagem, cabe destacar os “moduladores das memórias” (RIESGO, 2016). Como a própria expressão antecipa, trata-se de aspectos que influenciam a formação das memórias e conseqüentemente, o processo de aprendizagem. Estes moduladores são: a atenção, a motivação e o nível de ansiedade.

² Random Access Memory. Tradução para a Língua Portuguesa: Memória de Acesso Aleatório.

³ A memória declarativa ou explícita corresponde à memória que é recuperada conscientemente, de experiências prévias (fatos, eventos). Já a memória processual ou de procedimento corresponde à memória que é evocada inconscientemente, relacionada à aprendizagem de habilidades motoras (FERREIRA, 2016). Referente a essa última, Riesgo (2016, p. 250) apresenta o exemplo da expressão popular: “é como andar de bicicleta: depois que aprendeu, nunca mais esquece”.

A atenção articula-se com o processo de formação de memórias, pois, sem a adequada atenção, a capacidade de coleta, análise e classificação de informações novas será prejudicada e não será viável a aquisição de memórias (RIESGO, 2016). Portanto, é comum que crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo, apresentem dificuldade para aprender, pois sua capacidade prejudicada de concentração, de atenção ou ainda sua agitação, impedem o bom funcionamento de sua memória de trabalho ou de curto prazo. A motivação, por sua vez, influenciará na demanda de atenção destinada a determinado evento. Segundo o autor, a falta de motivação mantém um círculo vicioso: “Não tendo motivação, não tem atenção, não tem boa aquisição de novas informações, não tem formação de memórias e pode não ter um bom aprendizado.” (RIESGO, 2016, p. 248). Por fim, o elevado nível de ansiedade também pode interferir em todas as fases mnemônicas, mas afeta principalmente a fase da consolidação de memórias. A ansiedade pode ser resultado da pressão dos familiares ou da escola.

Lent (2019) traz a ideia da aprendizagem como o processo de aquisição, de “estocagem”, e a memória como “o processo global” de codificação, estocagem e recuperação da informação. Enfatiza que a significação que o sujeito dá à interação é o que determina o tempo de permanência de uma informação na memória, bem como a sua utilização no planejamento dos comportamentos. Além da significação dada pelo sujeito à interação vivida, o autor ainda ressalta que “a repetição ajuda a consolidar as memórias” (LENT, 2019, p. 13).

Marchesi (2006), neste sentido, ressalta a importância da oferta de situações de aprendizagem que estejam relacionadas aos conhecimentos prévios dos alunos exemplificando que “Quando o aluno é capaz, por exemplo, de organizar a informação e agrupá-la em unidades compactas e significativas, as possibilidades de melhorar a aprendizagem aumentam.” (MARCHESI, 2006, p. 34).

Outros dois conceitos de extrema relevância para a análise do processo de aprendizagem e relacionado ao processo mnemônico, são as funções executivas e a metacognição. Apesar de seus estudos estarem em construção para a neuropsicologia, Corso *et al.* (2013) enfatizam a complexidade de ambos os conceitos, e reconhece a essencialidade destes para a compreensão do processo de aprendizagem.

As funções executivas – a partir da organização de capacidades cognitivas (perceptivas, mnésicas e práxicas) – são responsáveis por

[...] eleger um objetivo; decidir o início da proposta; planejar as etapas de execução; monitorar as etapas, comparando-as com o modelo proposto; modificar o modelo, se necessário; avaliar o resultado final em relação ao objetivo inicial” (CYPEL, 2006 *apud* CORSO; *et al.*, 2013, p. 24).

Os domínios acima mencionados organizam três habilidades centrais das funções executivas: controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória operacional. (SEABRA; *et al.*, 2014). O controle inibitório corresponde à habilidade de resistência a impulsos iniciais, controle de pensamentos e comportamentos e seleção da atenção; a flexibilidade cognitiva corresponde a um pensamento flexível para adequação de respostas conforme as situações novas que se apresentam e a memória operacional, também conhecida como memória de trabalho, referem-se à manutenção e manipulação de informações ao longo da realização de tarefas (SEABRA; *et al.*, 2014).

Segundo Corso *et al.* (2013, p. 22), “a metacognição corresponde [...] a um subsistema de controle, dentro do sistema cognitivo, que tem a finalidade de monitorar, planejar e regular seus processos [cognitivos]”. Para Marchesi (2006, p. 35) a metacognição é a “capacidade de conhecer como funciona o próprio pensamento”. Essa capacidade habilita o aluno a regular sua atenção através do planejamento e seleção adequada de informações para obter sucesso no processo da aprendizagem, pois a capacidade metacognitiva oferece o conhecimento para monitorar, selecionar e controlar o pensamento. O autor ainda enfatiza que as capacidades metacognitivas são aprendidas, necessitando de orientação adequada, para que possam ser utilizadas de forma a favorecer o aprendizado. Isso nos informa que a professora pode elaborar atividades com a intencionalidade de ajudar a criança no desenvolvimento mais qualificado de sua capacidade metacognitiva.

Ambas as capacidades – a metacognição e as funções executivas – são fundamentais para um bom processo de aprendizagem. É através delas que o aluno desenvolverá estratégias cognitivas para guiar o seu aprendizado. Confirmando isso, Corso, *et al.* (2013, p. 27) enfatizam: “Seleção, organização,

elaboração, retenção e transformação da informação relevante são requeridas a todo o momento diante do conteúdo escolar.”.

Por fim, a aprendizagem, compreendida a partir da plasticidade cerebral; da aquisição, consolidação e evocação de memórias, é um processo extremamente complexo, que exige boa capacidade metacognitiva e o adequado desenvolvimento das funções executivas para que possa ocorrer de forma satisfatória.

2.2 O QUE DIFICULTA A APRENDIZAGEM?

Entendendo a aprendizagem como produto da plasticidade cerebral, buscarei refletir sobre o que pode interferir no processo de adaptação das estruturas cerebrais, ocasionando as dificuldades de aprendizagem.

Rotta (2016) destaca a importância de, inicialmente, considerarem-se as causas não neurológicas para compreender a dificuldade para aprender, sendo estas: “problemas físicos, socioeconômicos e pedagógicos” (ROTTA, p. 98, 2016). A autora salienta também a importância de fugir de diagnósticos e encaminhamentos equivocados, rotulando qualquer dificuldade apresentada pelo aluno como uma patologia.

Cosenza e Guerra (2011, p. 138) compartilham a mesma preocupação:

[...] nem todo fracasso escolar está relacionado a um problema na saúde do aprendiz. É preciso ter cuidado para não “medicalizar” toda dificuldade para a aprendizagem, transferindo da esfera da educação para a da saúde a origem dos maus resultados obtidos por determinado aluno.

Os autores atentam para a compreensão da dificuldade de aprendizagem não apenas como uma característica atribuída a uma patologia inerente ao aluno, dando destaque a aspectos diversos, como a ação docente, contexto de aprendizagem, questões sociais e as vivências pessoais. Rotta (2016, p. 97-98) afirma que as dificuldades de aprendizagem consistem em “um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo”.

Cosenza e Guerra (2011, p. 130) acrescentam que “As dificuldades de aprendizagem resultam de muitos aspectos que interferem na aquisição de novos

esquemas [...] na reorganização do cérebro para a produção de novos comportamentos”. Esta capacidade de produzir novos conhecimentos é o que se espera no processo de plasticidade cerebral, mas quando há dificuldades na aprendizagem, a modulação e a competência do cérebro em fazer sinapses⁴ encontram-se prejudicadas. Pois aprender não é apenas armazenar informações é, sim, a capacidade de processar e elaborar estas informações provenientes das percepções do ambiente no cérebro, para poderem ser evocadas posteriormente. Assim, as dificuldades de aprendizagem são uma interferência no processo de adaptação do cérebro às influências do ambiente. Entretanto, as interferências neste processo nem sempre se devem a algum transtorno. Ou seja,

Embora a aprendizagem ocorra no cérebro, nem sempre ele é a causa original das dificuldades observadas. [...] Um aprendiz com boa saúde e todas as suas funções cognitivas preservadas, sem nenhuma alteração estrutural ou funcional do sistema nervoso pode, ainda assim, apresentar dificuldades para aprender. (Ibidem, p. 130).

Considerando isso, o contexto social, afetivo ou escolar pode ser um dos responsáveis por influenciar a reorganização do cérebro para a produção de novos comportamentos adaptativos e a efetivação de novas sinapses que constituem aprendizagens. Em função de sua plasticidade, o cérebro dispõe de neurônios sempre prontos a estimulação. O processamento das experiências vividas num constante fluxo de informações altera constantemente as conexões neurais e isto ocorre ao longo de toda a vida, gerando infinitas aprendizagens. O cérebro do indivíduo busca adaptar-se da melhor maneira possível ao contexto no qual se encontra, quando isso não acontece da melhor forma, temos alguma dificuldade instalada, que pode ser transitória ou permanente. Dentro dos eventos transitórios temos os fatores psicológicos – eventos como troca de escola, nascimento de irmãos, morte na família, por exemplo, podem impactar na capacidade de atenção de uma criança, conseqüentemente na memória. Isso porque, ao menos temporariamente, o cérebro não está conseguindo conservar informações ou acessar e ressignificar informações já arquivadas na memória. Desta forma, um aluno com um cérebro sadio pode apresentar uma dificuldade de aprendizagem pontual e passageira, considerando que seu cérebro está em um

⁴ Sinapses: regiões onde ocorrem as transmissões de informações entre as células (COSENZA; GUERRA, 2011).

processo de adaptação aos acontecimentos dentro dos quais se encontra (COSENZA; GUERRA, 2011).

Para o bom desempenho do cérebro é necessário que haja um bom funcionamento de todos os sistemas do corpo humano. Cosenza e Guerra (2011) e Rotta (2016) falam sobre como questões da saúde geral do aluno também interferem no processo de aprendizagem. Algumas doenças como cardiopatias, problemas ortopédicos, anemia, hipotireoidismo, entre outras – a própria doença ou seu tratamento – causam desconfortos que podem afetar a frequência escolar do aluno, a atenção e o sono (COSENZA; GUERRA, 2011).

Os principais fatores envolvidos no sucesso ou na dificuldade da aprendizagem, de acordo com Rotta (2016), são: escola, família e a própria criança.

A *escola* envolve boas condições da sala de aula, boas estratégias pedagógicas (como método pedagógico de acordo com a realidade de cada criança) e do corpo docente. A *família* diz respeito à escolaridade dos pais, hábitos culturais, a condição socioeconômica dos familiares e aos aspectos de grande importância para o desenvolvimento saudável da criança como: rotina de atividades escolares, alimentação, sono e lazer. Em resumo, estratégias pedagógicas inadequadas, falta de materiais didáticos e acesso a recursos informativos, dificuldades econômicas, pouco repertório cultural e falta de rotina contribuem para que o aprendizado não reflita o verdadeiro potencial do aluno (COSENZA; GUERRA, 2011).

No que se refere à *própria criança*, deve-se considerar problemas físicos em geral (como dificuldades visuais e/ou auditivas, doenças crônicas), transtornos psiquiátricos e patologias neurológicas (como Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral). No âmbito dos problemas psicológicos também relacionados à criança, atenta-se para situações de timidez, insegurança, ansiedade, baixa autoestima, necessidade de afirmação e falta de motivação, aspectos muito comuns no início da vida escolar – que pode ser um evento marcante, determinante de sucessos ou fracassos na vida da criança (ROTTA, 2016).

Ohlweiler (2016) demarca a diferença entre as dificuldades de aprendizagem e o Transtorno de Aprendizagem⁵. Ao abordar a ampla variedade das causas das dificuldades de aprendizagem, denomina de “dificuldades de percurso” aquelas que remetem a agentes transitórios que levam a criança a apresentar determinada dificuldade, conforme já apresentado.

As dificuldades de aprendizagem também podem ser secundárias, uma comorbidade a outros diagnósticos que comprometem as funções mentais e sensoriais, como doenças crônicas, transtornos psiquiátricos e doenças neurológicas – Paralisia Cerebral (PC), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Epilepsia (OHWEILER, 2016).

O Transtorno de Aprendizagem, por sua vez, consiste em um “conjunto de sinais sintomatológicos que interferem no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada.” (OHWEILER, 2016, p. 107). Trata-se de uma inabilidade específica, seja ela em leitura, escrita ou matemática. As crianças que possuem Transtorno de Aprendizagem apresentam resultados comprometidos em tais habilidades; resultados “significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual.” (OHWEILER, 2016, p. 108).

Diferentemente da dificuldade de aprendizagem, o Transtorno de Aprendizagem não é secundário a outros diagnósticos, não sendo resultado direto dos demais transtornos de ordem neurológica. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) define as quatro razões pelas quais as dificuldades de aprendizagem são consideradas “específicas” e diagnosticadas como Transtorno de Aprendizagem:

Primeiro, elas não são atribuíveis a deficiências intelectuais (deficiência intelectual [transtorno do desenvolvimento intelectual]); a atraso global do desenvolvimento; a deficiências auditivas ou visuais; ou a problemas neurológicos ou motores (Critério D). [...] Segundo, a dificuldade de aprendizagem não pode ser atribuída a fatores externos mais gerais, como desvantagem econômica ou ambiental, absenteísmo crônico ou

⁵ Tendo em vista as diferentes nomeações, será utilizada a expressão “dificuldades de aprendizagem” quando as dificuldades para aprender forem transitórias e/ou pontuais – “dificuldades de percurso” (OHWEILER, 2016). Quando as dificuldades para aprender forem de ordem neurológica, advindas do Transtorno Específico da Aprendizagem – conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), será utilizada a expressão “Transtorno de Aprendizagem”.

falta de educação, conforme geralmente oferecida no contexto da comunidade do indivíduo. Terceiro, a dificuldade para aprender não pode ser atribuída a algum transtorno neurológico (p. ex., acidente vascular cerebral pediátrico) ou motor ou a deficiência visual ou auditiva, os quais costumam ser associados a problemas de aprendizagem de habilidades acadêmicas, mas que são distinguíveis pela presença de sinais neurológicos. Por fim, a dificuldade de aprendizagem pode se limitar a uma habilidade ou domínio acadêmico (p. ex., leitura de palavras isoladas, evocação ou cálculos numéricos). (DSM-5, 2014, p. 69-70).

As crianças diagnosticadas com o Transtorno de Aprendizagem, geralmente, apresentam inteligência normal, sem alterações motoras, sensoriais, no ajuste emocional e no nível socioeconômico e cultural. O Transtorno de Aprendizagem se difere também por estar presente desde os estágios iniciais do desenvolvimento da criança e por permanecer apesar da intervenção adequada. Define o DSM-5 (2014, p. 68):

Uma característica essencial do transtorno específico da aprendizagem são dificuldades persistentes para aprender habilidades acadêmicas fundamentais (Critério A), com início durante os anos de escolarização formal (i.e., o período do desenvolvimento). Habilidades acadêmicas básicas incluem leitura exata e fluente de palavras isoladas, compreensão da leitura, expressão escrita e ortografia, cálculos aritméticos e raciocínio matemático (solução de problemas matemáticos). [...] Transtornos específicos da aprendizagem perturbam o padrão normal de aprendizagem de habilidades acadêmicas; não constituem, simplesmente, uma consequência de falta de oportunidade de aprendizagem ou educação escolar inadequada.

Portanto, as dificuldades de aprendizagem originadas pelo Transtorno Específico da Aprendizagem, diferentemente das “dificuldades de percurso”, não são temporárias ou transitórias, tendo consequências e interferências no processo de aprendizagem de habilidades específicas persistentes e permanentes ao longo de toda a vida do sujeito (DSM-5, 2014). As propostas pedagógicas, a mediação docente e as condições ambientais não são capazes de intervir, no sentido de “sanar”, as dificuldades de aprendizagem resultantes do Transtorno de Aprendizagem. Nesses casos, o que cabe a professora e a escola é buscar estratégias pedagógicas para minimizar os danos ou as dificuldades causadas pelo Transtorno de Aprendizagem adaptando e flexibilizando o currículo escolar. Importante salientar, entretanto, que o mais comum nas escolas são as dificuldades de aprendizagem, tanto as de ordem transitória, como aquelas que são comórbidas a algum transtorno ou síndrome.

3 “DANDO VOZ” ÀS PROTAGONISTAS DA PESQUISA: CAMINHO METODOLÓGICO

Entendo a professora como uma das principais responsáveis pela garantia do direito à Educação de todos os alunos, na prática e vivência cotidiana em sala de aula.

Com essa certeza, realizei uma pesquisa qualitativa com professoras, fazendo a coleta de dados por meio de entrevista narrativa, tendo como pergunta norteadora: **O que dizem as professoras, das diferentes redes de ensino da cidade de Porto Alegre/RS, sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos?** E como objetivos: **(1) refletir sobre as narrativas das professoras a respeito das dificuldades e dos diferentes ritmos de aprendizagem dos seus alunos e (2) analisar as estratégias buscadas por elas para minimizar os efeitos destas dificuldades no cotidiano da sala de aula.**

Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) afirmam que “Na pesquisa qualitativa [...] O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado.”. Considerando isto, é preciso atentar para evitar o

[...] risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, [...] [a] falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; [a] certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; [a] sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo [...] (Ibdem, p. 32).

Considerando tal abordagem metodológica, a presente pesquisa teve seu olhar voltado à valorização do processo, buscando compreender as participantes da pesquisa através de suas narrativas, e a partir destas, abrir o olhar para as diferentes abordagens, buscando referencial teórico para embasar as reflexões resultantes da autora da pesquisa.

Portanto, faz-se importante “dar voz” às professoras – suas vivências, suas estratégias, suas angústias, seus sucessos. Assim, a escuta atenta das experiências vividas pelas professoras foi a estratégia principal, buscada através das entrevistas narrativas, possibilitando a reflexão sobre suas experiências docentes.

3.1 A ENTREVISTA NARRATIVA

Larossa (1994, p. 68) afirma que “A recordação implica imaginação, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa”. Esta habilidade narrativa corresponde às interpretações e sentidos que damos ao evocar lembranças, contar situações passadas. A contação de experiências vividas sempre será uma representação atribuída pelo sujeito que narra, pois “narrar um fato não é apenas recordar ou retomar o passado; a recordação ‘implica um certo sentido do que somos’” (ANDRADE, 2008, p. 50). Retomando a perspectiva da neurociência com Lent (2019), em relação à formação de memórias, entende-se que a significação dada à vivência é determinante nesse processo (de formação de memórias) e principalmente, ao uso que faremos desta memória – reinterpretção para evocação posterior ou futuras ações.

Portanto, a entrevista narrativa corresponde a um complexo evento discursivo, englobando imagens, representações, sentimentos, experiências e expectativas do sujeito que narra (SILVEIRA, 2002). Por isso, pretendi considerar para a análise todos os elementos constitutivos do contexto das narrativas das professoras entrevistadas para esta pesquisa, buscando as regularidades formadoras de seus discursos. Andrade (2012, p. 175) destaca que

As entrevistas não permitem dizer *uma* ou *a verdade* sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido [...].

Busquei a riqueza no interior dos relatos, deixando de lado a expectativa por uma única verdade, interessando o “saber da experiência” que é peculiar a cada professora que se narra. Larossa (2002, p. 27) enfatiza a qualidade existencial do “saber da experiência”, compreendendo que esta corresponde à “sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto.”. Ou seja, o “saber da experiência” é pessoal e intransferível, cabendo apenas ao sujeito que viveu apropriar-se dos saberes desta vivência e interpretá-los a sua forma. Considerando isso, saliento como parte do empírico a troca entre entrevistadora e entrevistadas, bem como as marcas que a entrevista narrativa deixa em ambas (ANDRADE, 2012).

Concedi espaço para que cada professora contasse suas histórias, procurando não as interromper e valorizando suas (re)interpretações – pois, para que possamos nos narrar, as memórias acionadas são ressignificadas a cada vez que retomadas e (re)contadas (ANDRADE, 2012). E, a partir da minha interpretação e reflexão, foi possível traçar um caminho tanto para a condução da “conversa” quanto para a posterior análise das vivências narradas. Também considero fundamental atentar para o fato de que somos sujeitos culturalmente constituídos conforme afirma Silveira (2002). Portanto, as narrativas das professoras entrevistadas serão consideradas e inseridas em um contexto social, cultural, político e econômico pré-dado pelo contexto brasileiro na atualidade.

3.2 APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Foram realizadas entrevistas narrativas com seis professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de escolas das redes municipal, estadual e privada de ensino da cidade de Porto Alegre/RS. Visando mostrar às leitoras/es as realidades diversas (intencionalmente buscadas) das professoras entrevistadas, realizo uma breve apresentação de cada uma delas. As professoras foram selecionadas tendo como critérios: duas de cada uma das redes de ensino; tempos diferentes de experiência; formação docente mínima em Magistério e/ou Pedagogia; circulação por diferentes anos ou espaços da escola. Cada professora recebeu um convite e as que aceitaram – assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) – foram incluídas na pesquisa. Foi elaborado para as entrevistas um roteiro composto por quinze questões semiestruturadas que podem ser visualizadas no APÊNDICE B.

A professora Valéria⁶ tem vasta experiência na docência, somando 29 anos no exercício da profissão. É formada em Magistério, Licenciatura em Letras pela UNISINOS e mestrado em Linguística Aplicada com estudo voltado para a alfabetização, na mesma universidade. Atualmente está lecionando em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS nos três turnos. No turno da manhã e tarde, leciona em duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental com

⁶ Foram escolhidos nomes fictícios às entrevistadas, visando preservar a identidade das professoras.

22 e 25 alunos, respectivamente. No turno da noite, dá aulas de Língua Portuguesa em 6 turmas da Educação de Jovens e Adultos, do 6º ao 9º ano. Essas turmas possuem, em média, 20-25 alunos. Tem, atualmente, um aluno com diagnosticado com Paralisia Cerebral.

A professora Flávia, assim como a professora Valéria, tem uma longa experiência docente, somando 23 anos em sala de aula. Formou-se no Magistério (1994), em Pedagogia pela UFRGS (2000) e concluiu uma especialização em Supervisão e Orientação pela UNIRITTER. Durante sua formação em Pedagogia, foi bolsista de Extensão em um projeto sobre Educação Rural, e bolsista de Iniciação Científica em uma pesquisa sobre alfabetização. Já lecionou na rede de ensino estadual de Porto Alegre/RS entre os anos 2000 e 2016. Atualmente leciona em uma escola da rede de ensino privada da mesma cidade. Tem larga experiência nos primeiros anos dos Anos Iniciais, mas desde 2012 leciona em turmas do 5º ano. Hoje, leciona em duas turmas do 5º ano, nos turnos da manhã e tarde, com 23 e 18 alunos respectivamente. Atualmente, tem um aluno diagnosticado com TEA e outro aluno que faz uso de implante coclear, com deficiência auditiva.

A professora Luana soma 10 anos de experiência docente. É formada em Magistério (2002) e em Pedagogia com ênfase em Supervisão Escolar pela PUCRS (2007). Tem especialização em Mídias na Educação e uma segunda especialização incompleta em Coordenação Pedagógica pela mesma universidade. Durante sua formação no Magistério, trabalhou 4 anos em uma escola de Educação Infantil. Esteve em sala de aula, com os Anos Iniciais, entre os anos de 2008 e 2018 na rede estadual de ensino no turno da manhã, tendo maior experiência em turmas de 4º e 5º anos. Em 2010, assumiu a supervisão escolar no turno da tarde da mesma escola. Desde 2018, além de ocupar a função de supervisora escolar no turno da tarde, assumiu a vice-direção no turno da manhã. Também trabalha como supervisora pedagógica em escola de Educação Infantil em uma instituição privada. No seu último ano em sala de aula, tinha uma aluna diagnosticada com Deficiência Intelectual e um aluno diagnosticado com TEA.

A professora Rafaela tem 12 anos de experiência em sala de aula. É formada em Pedagogia pela UFRGS (2010), possui especialização em Estudos Culturais pela mesma Universidade. Hoje está cursando uma especialização em

Educação Inclusiva em Atendimento Educacional Especializado pela PUCRS. Foi monitora na rede privada de ensino desde o terceiro semestre da graduação em Pedagogia e assumiu regência de turma em 2011. Atualmente leciona, na mesma escola da rede privada de ensino, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental no turno da tarde, com 28 alunos. No turno inverso auxilia alunos com dificuldades de aprendizagem em um grupo de estudos de recuperação, com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental na mesma escola. Leciona, também, na rede estadual de ensino, porém agora está sob Licença Interesse⁷. Em sala de aula, tem um aluno diagnosticado com TEA.

A professora Júlia, assim como as professoras Valéria e Flávia, também tem vasta experiência em sala de aula, somando 24 anos de experiência docente. É formada em Magistério, Pedagogia com ênfase em Educação Infantil pela PUCRS (2000) e possui especialização em Supervisão Escolar pela mesma universidade. Já participou do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA). Atualmente, está lecionando em uma escola da rede municipal de ensino, com turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Leciona nos turnos da manhã e tarde, tendo 23 e 26 alunos respectivamente. Tem, em uma de suas turmas atuais, um aluno diagnosticado com TDAH.

A professora Sônia é formada em Magistério (2009) pelo Instituto de Educação e em Pedagogia pela UNIASSELVI (2013) à distância. Tem 4 anos de experiência docente. Atualmente leciona em duas escolas da rede estadual de ensino, sendo uma turma do 5º ano no turno da manhã e uma turma de 1º ano no turno da tarde. Possui 20 e 23 alunos em suas turmas, respectivamente. Sua maior experiência é nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Atualmente, tem um aluno diagnosticado com Deficiência Intelectual e outro aluno com TDAH.

3.3 “OS DIFERENTES PAPÉIS DE UMA ENTREVISTADORA”: RELATO DA PESQUISADORA

Para a realização das entrevistas narrativas foram priorizadas as escolhas e possibilidades das professoras entrevistadas, tanto para o local de realização,

⁷ Licença para Tratar de Interesse Particular, conforme o Art. 86, seção VI da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, trata-se da licença concedida para o membro do Magistério após dois anos de efetivo exercício, para tratar de interesses particulares. Tal licença não poderá exceder a dois anos, podendo ser concedida uma nova licença depois de decorridos dois anos da última concessão.

quanto para os horários das entrevistas. Tal cuidado foi fundamental para proporcionar o máximo conforto e respeito às entrevistadas. Busquei criar um clima inicial que possibilitasse que as narrativas fossem, gradualmente, tomando forma a partir de um diálogo amigável entre entrevistada-entrevistadora, amenizando o formalismo de uma entrevista-questionário. Este foi o meu principal objetivo como entrevistadora: buscar uma conversa amigável e sem formalismos, uma troca entre duas pessoas que compartilham a mesma formação e experiências semelhantes.

Considerando isso, as entrevistas, em sua maioria, foram realizadas no espaço escolar – salas de aula, biblioteca, sala da direção – conforme preferência das professoras e disponibilidade da escola, compreendendo entre 30 minutos e 2 horas de duração. Foram realizadas em momentos de intervalos como: período de planejamento docente e momentos de aulas especializadas dos alunos. Estes espaços proporcionaram familiaridade às professoras, que puderam narrar suas experiências com o máximo de liberdade e flexibilidade que uma situação de pesquisa pode permitir. Ao longo das conversas, ocorreram eventuais interrupções: alunos solicitando algum auxílio, querendo mostrar seus cadernos, um conflito entre alunos que demandou intervenção da professora entrevistada, entre outros acontecimentos do cotidiano do ambiente escolar. Entretanto, tais interrupções não culminaram em grandes atravessamentos ou perda de foco, ou seja, não interferiram no andamento da entrevista. Ao contrário, as situações permitiram perceber como as professoras se desdobram neste espaço da “humana docência”, como diria Arroyo (2000), reportando-se a afetividade, ao desenvolvimento de um ser social como partes intrínsecas da docência.

Além do espaço escolar, fui surpreendida ao receber um convite para realizar a entrevista na casa de uma das entrevistadas, após o seu turno de trabalho. O convite foi uma surpresa, pois não nos conhecíamos pessoalmente – o contato com a professora foi possível por intermédio da minha professora orientadora neste trabalho. Esta professora recebeu-me de forma extremamente amigável e tivemos uma conversa ímpar, que possibilitou uma produtiva troca de experiências. Assim como no ambiente escolar, são previsíveis as interrupções do clima familiar: o cachorro da família latindo, os parentes conversando ao fundo, outros parentes chegando. Foram também fatos que teceram a atmosfera familiar da entrevistada e que, quase como ela, pude sentir-me em casa.

Todas as entrevistas realizadas foram repletas de dúvidas, incertezas e inseguranças no princípio. Sendo a minha primeira experiência como entrevistadora e tendo consciência da significativa importância do presente trabalho para mim, tive muita cautela e esmero na preparação das ferramentas para as entrevistas: o roteiro das questões, os termos de consentimento devidamente assinados, a caneta e o gravador. Tanto cuidado foi fundamental para o sucesso das entrevistas.

Ao longo das entrevistas narrativas percebi que, por muitas vezes, aos olhos das entrevistadas, eu escapava do papel de entrevistadora, assumindo o papel de ouvinte e confidente dos desabafos e angústias das professoras. Nesses momentos, percebi o lado humano que permeia a presente pesquisa. Tratando de uma temática tão cara ao exercício da prática docente – exigindo muito estudo, sensibilidade e reflexão – percebi que algumas entrevistadas viram em mim a oportunidade de compartilhar os desafios que fazem parte das constantes adaptações, dúvidas, reflexões no cotidiano da sala de aula e a luta diária em que embarcam para oferecer o melhor de si, a cada dia, para seus alunos. Assim como menciona Andrade (2012), é preciso estar ciente dos diversos papéis que podemos assumir uma vez que as entrevistadas abrem suas vidas, experiências pessoais e até mesmo decepções a cada resposta – e que tanto entrevistadas como entrevistadora são humanas e compartilham inquietações semelhantes.

3.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: PESQUISAS ACADÊMICAS RELACIONADAS ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Em uma breve pesquisa no Repositório Digital da UFRGS (LUME) foram encontrados 64 trabalhos acadêmicos sendo, 21 Trabalhos de Conclusão de Curso, 15 Trabalhos de Conclusão de Especialização, 20 Dissertações de Mestrado e 8 Teses de Doutorado⁸, sobre dificuldades de aprendizagem, cuja expressão foi encontrada em palavras-chave, títulos e resumos dos mesmos. Os trabalhos são datados do ano 1990 até a data da realização deste trabalho, ano de 2019 – compreendendo um período de 29 anos. Destacam-se alguns, que serão citados neste tópico, por darem ênfase às vozes das/os professoras/es

⁸ Os trabalhos foram buscados na aba de Trabalhos Acadêmicos e Técnicos e Teses e Dissertações. Referem-se às diversas áreas de estudo, não se restringindo à Educação.

sobre a temática e que me auxiliaram a pensar na elaboração e condução da minha pesquisa.

Raupp (2008), em sua Dissertação de Mestrado nomeada “Docência e Dificuldade de Aprendizagem: tomada de consciência da ação didático-pedagógica”, aborda a visão dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem com a coleta de dados através de entrevista com questões semiestruturadas. A autora utiliza a teoria de Piaget para tratar sobre a tomada de consciência dos professores sobre suas práticas docentes. Os participantes de sua pesquisa foram professores do Ensino Fundamental e Médio, além de contar com uma professora da Educação Especial. Conclui, com a sua pesquisa, que há falta de conhecimento sobre as patologias, que há pouca reflexão e auto avaliação sobre a prática docente, atribuindo tais ausências às lacunas da formação acadêmica dos professores entrevistados.

Ramos (2018), em seu Trabalho de Conclusão de Curso nomeado “Docência compartilhada no ensino de crianças com dificuldade de aprendizagem”, realizou uma pesquisa sobre a manifestação, através de questionário on-line, de professoras/es sobre a docência compartilhada nos Anos Iniciais e o apoio dessa docência na lida ou na minimização das dificuldades de aprendizagem. Constatou que a maioria das professoras/es possuíam mais de um aluno com dificuldades de aprendizagem e que consideram favorável a docência compartilhada. Entretanto, evidenciou o desconhecimento por parte das/os professoras/es sobre o Programa Mais Alfabetização e as lacunas desse programa para atendimento às dificuldades dos alunos.

Piano (2014), em seu Trabalho de Conclusão de Curso nomeada “Concepções de docentes sobre a medicalização da não aprendizagem”, aborda a visão de professoras sobre as dificuldades de aprendizagem e a influência da medicalização nesta situação, através de entrevista com questões semiestruturadas. As participantes foram uma professora da Educação Infantil, uma coordenadora pedagógica e uma professora dos Anos Iniciais. A autora constatou que as professoras apresentaram olhares divergentes sobre a medicalização em situações de dificuldades de aprendizagem. Além disto, verificou a preocupação constante das professoras entrevistadas com a realização de métodos diferenciados para atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

4 “A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA”: ANÁLISE DAS NARRATIVAS

A partir do estudo sobre as particularidades compreendidas no processo de aprendizagem e nas possíveis dificuldades inerentes a este processo, analisarei neste capítulo as narrativas das professoras entrevistadas, buscando atender a questão de pesquisa do trabalho: **O que dizem as professoras das diferentes redes de ensino da cidade de Porto Alegre/RS sobre as dificuldades de aprendizagem?**

As respostas obtidas através das entrevistas narrativas possibilitaram a organização de 4 tópicos de análise, que são: (4.1) Dificuldades de aprendizagem: os diferentes fatores, o olhar sensível e as estratégias pedagógicas; (4.2) A avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem; (4.3) O trabalho em equipe nas escolas e (4.4) Uma reflexão sobre as práticas da docência.

4.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: OS DIFERENTES FATORES, O OLHAR SENSÍVEL E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Para iniciar as entrevistas, me aproximar das professoras, criar empatia e assim travar um diálogo, iniciei por questões que abordavam os dados e as experiências pessoais das professoras – como formação; tempo de exercício da docência; escola, ano e turnos que lecionam; quantidade de alunos por turma – para então partir para as questões sobre dificuldades de aprendizagem a partir de suas realidades e vivências. Considerando isso, as professoras foram questionadas se possuem casos de dificuldades de aprendizagem em suas turmas, quais são estas dificuldades, se os alunos que apresentam estas dificuldades possuem laudo médico, como realizam a organização do planejamento docente para atender às dificuldades e quais são suas estratégias para lidar com a diversidade de ritmos de aprendizagem no cotidiano de suas ações docentes (entre outras questões que podem ser visualizadas no Apêndice B).

As questões iniciais possibilitaram um ponto de partida, um estímulo à memória e a reflexão das professoras. A professora Rafaela, quando questionada sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, demonstrou seu ponto de vista de forma crítica e reflexiva:

RAFAELA: [...] A gente tem que descolar este olhar e pensar: **será que é uma dificuldade mesmo de aprendizagem ou seria, de repente, de “ensinagem”?** Sabe? Da forma como a gente está chegando naquelas crianças, mas aí são questões de tu buscar outras estratégias. (Professora Rafaela, rede privada de ensino, 12 anos de experiência, leciona no 2º ano).⁹

A narrativa da professora Rafaela nos permite perceber que a mesma tem ciência de que as dificuldades de aprendizagem não estão somente no âmbito do aluno, mencionando o ensino como protagonista em algumas situações de dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, a professora como condutora deste ensino. Esta narrativa enfatiza a perspectiva que desvincula a dificuldade de aprendizagem da ideia de patologia do aluno (COSENZA E GUERRA, 2011; ROTTA, 2016). Vai à contramão do que temos visto na maioria das situações escolares em que se culpa a família ou se patologiza a criança. Podemos pensar que esta narrativa vislumbra uma possibilidade de um “avanço” nos modos de pensar as dificuldades de aprendizagem em relação ao que era analisado como mais comum nos anos de 1980/90 nas pesquisas que havia. Um bom exemplo é o livro de Maria Helena Souza Patto, *A produção do fracasso escolar* (1987). Em edição atualizada, 25 anos depois da primeira publicação, a obra foi revisitada e a nova edição passou a contar com um dossiê que faz a análise crítica do percurso da obra, mostrando que pouco ou quase nada se avançou em três décadas. Seguimos culpando as famílias, medicando as crianças e dificultando o acesso a uma escola realmente inclusiva e de qualidade.

De acordo com o tripé que ancora as dificuldades de aprendizagem, conforme visto no capítulo anterior: a escola, a família e a própria criança, a fala da professora Rafaela é bem emblemática para iniciar esta seção, pois dá ênfase ao fator escola como um importante modulador de dificuldades. Compreendo que há diferentes aspectos que envolvem a prática docente numa rede complexa e cheia de contradições. Talvez por isso a escola, que é uma das principais responsáveis por promover ou dirimir dificuldades e que possui o dever de adequar-se às necessidades do aluno a fim de proporcionar a garantia do direito à

⁹ Os excertos das narrativas das professoras entrevistadas estão destacados em caixas de texto; em fonte Arial, número 10 e espaçamento 1,5 para diferenciar-se do restante do texto. O texto das narrativas pouco foi alterado, buscando-se apenas o necessário para sua compreensão por parte das leitoras/es. Estarão grifados em negrito, por mim, as partes de destaque para a análise.

Educação de todos os estudantes, se mostra perdida em meio a tantas diretrizes, teorias e pouca compreensão prática.

A professora menciona sua busca por novas estratégias para atender a diversidade dos alunos exemplificando minha reflexão sobre a solidão da docência, pois tal busca não pode ser um esforço unilateral – cabível apenas à professora dentro da complexa rede escolar. Essa precisa ser amparada e provida de recursos pela sua instituição: recursos teóricos, materiais, pessoais e estruturais. Conforme o Parecer nº 56/2006 do Conselho Estadual de Educação do Estado do RS, todas as escolas devem proporcionar a diminuição das dificuldades apresentadas pelos alunos, buscando estratégias para atender às suas necessidades e, desta forma, cumprir com o dever de proporcionar uma educação de qualidade a todos (CEED, 2006).

Além do documento citado, o Art. 2º da Resolução do Conselho Nacional De Educação Nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui a responsabilidade dos sistemas de ensino à oferta de uma organização que assegure o atendimento às necessidades dos alunos com “necessidades educacionais especiais”¹⁰, “assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001, s/p). O Art. 4º do mesmo documento também enfatiza a garantia, por parte das instituições escolares através da Educação Especial, da “dignidade humana, [...] **do reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades**, [...] e o desenvolvimento para o exercício da cidadania” [grifo meu] (BRASIL, 2001, s/p). Os documentos também são claros no sentido de dizer que não precisamos aguardar um laudo médico para oferecer à criança acesso adequado ao ensino e condições apropriadas para promover a aprendizagem.

O Referencial Gaúcho (2018) corrobora com os documentos citados reafirmando a perspectiva da educação inclusiva através do

¹⁰ No documento citado, a denominação “necessidades educacionais especiais” é atribuída a alunos que apresentam, ao longo do seu processo de escolarização: “I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” (BRASIL, 2001, s/p).

olhar para a singularidade do sujeito dentro do contexto coletivo, oportunizando o que for necessário para que todos possam aprender, reconhecendo e valorizando as diferenças humanas. **Para isso as escolas necessitam garantir o acesso, a participação, a interação a autonomia e a inclusão de todos os estudantes.** [grifo meu] (SEDUC, 2018, p. 38).

Vemos que na atualidade, em termos legais, temos muito suporte para defender a obrigatoriedade da escola em promover meios para diminuir dificuldades de aprendizagem trazidas pelos alunos para o meio escolar ou mesmo aquelas por ele promovidas. Entretanto, muitas narrativas permitem perceber que leis não são suficientes para garantir os direitos citados.

A professora Flávia refere-se às “dificuldades de percurso” (OHWEILER, 2016) como algo transitório, compreendendo tais dificuldades como naturais ao processo de aprendizagem. Quando questionada se possuía alunos com dificuldades de aprendizagem em sua turma, fez questão de enfatizar a recorrência destas:

FLÁVIA: Ah, dificuldade de aprendizagem eu tenho várias, né? Dificuldade de aprendizagem faz parte do processo. [...] **Vamos lá, vamos ver onde é que eles estão e para onde a gente vai levá-los.** [...] Faz parte do processo ter alguma dificuldade. (Professora Flávia, rede privada de ensino, 23 anos de experiência, leciona no 5º ano).

A partir de sua narrativa, é possível perceber que assim como a professora Rafaela, a professora Flávia reconhece a dificuldade de aprendizagem como uma responsabilidade também da ação docente. A afirmação “Vamos lá, vamos ver onde é que eles estão e para onde a gente vai levá-los”, bem como a sequência da narrativa, me pareceram uma evidência da sua mobilização para buscar compreender as dificuldades apresentadas por seus alunos e para pensar estratégias adequadas. Como ponto de partida, busca descobrir “onde é que eles [os alunos] estão”, o que entendo como a busca pelo Nível de Desenvolvimento Real dos alunos. Vigotsky (1998) define o Nível de Desenvolvimento Real como aquilo que a criança é capaz de fazer autonomamente, as aprendizagens que já estão internalizadas. A partir disto, manifesta-se o olhar sensível da professora no sentido de avaliar o que ainda não está dentro do esperado para a idade/Ano da criança, a fim de promover estratégias visando o seu desenvolvimento.

As professoras Rafaela, Valéria e Luana citam algumas das suas estratégias para identificar o Nível de Desenvolvimento Real de seus alunos:

RAFAELA: Eu acho que a gente tem que estar muito atento no **contexto do cotidiano da sala**. No momento em que tu faz uma proposta e consegue circular nos grupos. (Professora Rafaela, rede privada de ensino, 12 anos de experiência, leciona no 2º ano).

VALÉRIA: No momento em que tu faz uma atividade com a turma e percebe que a criança não dá conta daquela atividade e aí tu faz de outra maneira. Bom, porque às vezes uma criança [...] **não consegue dar uma resposta numa atividade, mas te dá numa outra**. (Professora Valéria, rede municipal de ensino, 29 anos de experiência, leciona no 4º ano e em turmas da EJA).

LUANA: Como a turma era um quinto ano, eu retomava os conteúdos do quarto ano, fazia uma sondagem e acompanhava sempre os cadernos deles mesmo antes de fazer a avaliação formal em si, né? Eu acompanhava muito de perto, passava nas mesas, chamava eles na minha mesa, acompanhava o que era feito, as dúvidas e **a partir das próprias dúvidas** que eles tinham a gente já consegue ver o nível que eles estão, né? (Professora Luana, rede estadual de ensino, 10 anos de experiência, lecionava no 5º ano).

É perceptível que as professoras utilizam estratégias como retomada de conteúdos, acompanhamento de cadernos, circulação entre os grupos e a observação direta a partir das próprias dúvidas apresentadas pelos alunos – ou seja, uma observação atenta ao cotidiano de suas salas de aula, mas buscando as potencialidades e a individualidade de cada um. Tais estratégias são voltadas ao acompanhamento individual porque visam compreender a “bagagem” acumulada de cada aluno, ou seja, aquilo que eles já sabem fazer de forma autônoma – os seus conhecimentos prévios –, para então pensar a sequência da prática pedagógica.

Tendo ciência do Nível de Desenvolvimento Real dos alunos, torna-se possível pensar propostas de ação na Zona de Desenvolvimento Proximal, através de estratégias de mediação visando a ampliação da aprendizagem a partir daquilo que está latente no aluno. Segundo Vigotsky (1998), para o ensino ser acertado, ele deve estar sempre um passo à frente do desenvolvimento do aluno. A mediação, portanto, deve agir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, que corresponde àquilo que o aluno é capaz de fazer com o auxílio de um mediador

mais experiente como a professora ou outro adulto, ou ainda na atividade mediada por seus pares e pelo próprio ambiente. (VIGOTSKY, 1998). Tendo isso em vista, Perrenoud (2000a) afirma que, para que os alunos progridam não basta o envolvimento dos mesmos, é fundamental que eles sejam solicitados em sua Zona de Desenvolvimento Proximal através da oferta de situações de aprendizagem com este fim (PERRENOUD, 2000a).

Considerando outra obra de Perrenoud, essas estratégias das professoras podem ser relacionadas com a concepção de avaliação formativa. Para o autor, tal avaliação se dá no cotidiano; nas observações, nas intervenções diárias e nos ajustes e reajustes da prática pedagógica. O autor define que a avaliação formativa leva a professora

a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens [...]. (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Nesta perspectiva, a avaliação formativa engloba a identificação do “ponto de partida” para pensar a prática pedagógica – concebida como avaliação diagnóstica –, pois se faz necessária a indicação do caminho percorrido pelo aluno para traçar o que resta percorrer, através de uma *regulação intencional*, baseada em objetivos e intervenções para aprimorar a aprendizagem durante seu próprio processo (PERRENOUD, 1999).

A neurociência, hoje, retoma o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, através do conceito de plasticidade cerebral. Vigotsky compreende que o ser humano se desenvolve a partir da interação com o outro e com o meio – com as experiências vividas na cultura. Já para a neurociência, na perspectiva da plasticidade cerebral, as interações com o ambiente geram adaptações e modificações na estrutura cerebral que moldam o nosso comportamento e regulam nossas aprendizagens. Considerando isso, reafirma-se a perspectiva de Vigotsky sobre a aprendizagem, o qual defende que esta antecede o desenvolvimento. Portanto, a criança precisa ser exposta e estimulada em situações intencionais de aprendizagem, pois a internalização se dará através das experiências vividas.

Cada vivência nova, oportunizada no espaço da sala de aula, provoca modificações neuronais através das conexões sinápticas que o cérebro faz para interagir com as novas vivências. Mas essas novas conexões precisam da repetição para fixarem-se numa memória de longo prazo. A aprendizagem se consolida através do que é dito, feito, reproduzido inúmeras vezes, pois é a plasticidade do cérebro que permite se adaptar ao novo. A otimização de tais experiências ocorrerá através de propostas intencionais de mediação – organização de estratégias, imitação e repetição de ações – o que resultará em adaptações e modificações, que, por fim, resultarão na internalização das aprendizagens.

À luz desta constatação, ainda analisando as narrativas das professoras Rafaela, Valéria e Luana, é possível notar a preocupação das mesmas às individualidades e a importância de um olhar sensível da professora para a identificação das dificuldades de aprendizagem. Sendo possível reafirmar a perspectiva de Perrenoud (2000a, p. 65), ao enfatizar que

As competências requeridas dos professores ultrapassam [...] o mero uso inteligente de um instrumento, Pode-se lamentar isso, porque exige deles um investimento considerável. Ou pode-se ficar satisfeito, pois é aí que se justifica e se define a profissionalização de seu ofício.

Portanto, as competências exigidas das professoras não são simples. O olhar sensível às necessidades de seus alunos refinam as estratégias para refletir sobre os instrumentos que serão utilizados com seus alunos, buscando a ação sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. Não se trata, entretanto, de uma 'receita pronta' como dizem as professoras em suas narrativas. E, na mesma direção de Perrenoud (2000a), é possível perceber que cada turma é única e cada situação de aprendizagem requisitará situações pedagógicas diferenciadas para atender a diversidade que compreende a particularidade de cada turma de alunos.

Perrenoud (2000a) enfatiza que o ideal do atendimento individual, em uma sala de aula, é uma prática impossível e desnecessária. Considerando esta impossibilidade, Perrenoud reafirma: “O importante, em uma pedagogia diferenciada, é criar dispositivos múltiplos, não baseando tudo na intervenção do professor.” (PERRENOUD, 2000a, p. 58). Esses dispositivos podem consistir no

trabalho cooperativo em grupos formados por alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

O trabalho realizado de forma cooperativa entre os grupos promove a interação e o embate de diferentes pontos de vista, resultando em conflitos cognitivos o que, segundo Perrenoud (2000a), favorece o desenvolvimento. Desenvolve tanto os alunos que estão mais adiantados, pois precisam reafirmar e explicar para outros suas hipóteses reproduzindo e repetindo o que sabe; como favorece o aluno que está com este conhecimento latente em sua Zona de Desenvolvimento Proximal e precisa acionar este conhecimento para interagir com o grupo. Entretanto, esse trabalho não acontece de forma “natural” entre as crianças; elas precisam ser ensinadas e precisam aprender a agir de forma cooperativa – interagindo, colaborando e dependendo uns dos outros através de um verdadeiro trabalho em equipe.

A professora Sônia exemplifica bem essa defesa de Perrenoud por um ensino mediado entre os pares, quando fala da divisão de seus alunos em grupos. Ela explica as diferentes estratégias que utiliza para viabilizar a aprendizagem em diferentes arranjos:

SÔNIA: O grupo que tem mais dificuldade, eu deixo eles [alunos] juntos, e aí eu consigo colocar eles mais perto de mim, eu atendo eles “melhor”. O grupo que já tá mais avançado, normalmente, com a explicação que tu dá no geral, eles já conseguem alcançar e fazer. Às vezes eu também mudo: **eu coloco uma criança que tem mais dificuldade do lado de uma criança que já tá mais pra frente, já tem mais facilidade, que aí um ajuda o outro.** (Professora Sônia, rede estadual de ensino, 4 anos de experiência, leciona em 1º e 5º ano).

A professora Sônia busca um equilíbrio na divisão em grupos unindo, por vezes, os que possuem o mesmo nível de aprendizagem e, em outros momentos, grupos nos quais os alunos estão em níveis distintos. Ela demonstrou compreender que o trabalho mediado dentro dos grupos é positivo, tendo em vista que a própria diferença entre os níveis de aprendizagem pode potencializar aprendizagem. É importante seu destaque para a realização de grupos formados por alunos que compartilham o mesmo nível de aprendizagem, justificando que esta formação possibilita a ela o atendimento voltado às necessidades de um mesmo nível de aprendizagem. Este procedimento vai bem ao encontro do que preconiza Vigotsky, tanto em relação ao conceito de mediação como em relação à

Zona de Desenvolvimento Proximal, uma vez que o modelo do professor e sua figura como sujeito mais experiente é de extrema importância para que o aluno possa avançar. Como já dito, quando se promove grupos mistos, a interação não é benéfica apenas para as crianças que apresentam alguma dificuldade. Aquelas que são mais sabidas no assunto, e que podem fazer a mediação, também precisam colocar em funcionamento estratégias cognitivas para auxiliar o colega. Com isso, ela aciona o conhecimento que possui para aplicá-lo numa nova situação que é auxiliar um colega que ainda não sabe, tendo que explicar o conteúdo ou atividade; além disto, outras habilidades sociais estão envolvidas nesta relação de mediação.

Reforçando a concepção de Perrenoud (2000a) sobre a diferenciação do ensino, a professora Valéria, quando questionada sobre como agia para atender a diversidade de seus alunos, respondeu:

VALÉRIA: Tu vira um polvo na sala de aula, né? Tu vira meio que um polvo na sala de aula, sim. [...] Então, a gente faz uma atividade de jogo com a turma toda e neste momento do jogo, não vai ter nenhuma diferença para eles [os alunos não demonstram dificuldades] [...] Mas aí vai ter um momento de relatório [momento de escrita] deste jogo e que pode ficar muito difícil para eles [alunos com dificuldade de aprendizagem]. [...] Então se, por exemplo, a turma estiver fazendo uma produção de texto, [...] eu vou chamar os dois [alunos com dificuldades de aprendizagem] para um **trabalho diferenciado** perto de mim. Geralmente eu monto um grupo com eles; a turma estará produzindo um texto e se eles precisam de mim eles vêm. [...] Então tu tem que te desdobrar dentro da sala de aula. (Professora Valéria, rede municipal de ensino, 29 anos de experiência, leciona no 4º ano e em turmas da EJA).

Perrenoud (2000a) defende que, diante da impossibilidade de atender a imensa diversidade que compõem uma sala de aula individualmente o tempo todo, é preciso estabelecer um meio termo entre o atendimento individualizado e o ensino frontal¹¹ – que consiste no direcionamento da intervenção ao coletivo. Este meio termo se dá, então, através de reagrupamentos, tarefas diferenciadas, interações em pequenos grupos e, também, através do ensino mútuo – colaboração dos alunos entre seus pares.

A narrativa da professora Valéria remete a essa difícil tarefa que é desdobrar-se entre o coletivo e o individual. A professora procura o equilíbrio entre

¹¹ Ensino simultâneo direcionado ao coletivo; tratamento padrão a todos os alunos (SCHOCH, 2016).

estratégias voltadas ao coletivo (jogo) e dirigidas ao atendimento individualizado aos alunos que apresentam alguma dificuldade. Cabe nesta análise, retomar a ideia de que a diferenciação do ensino deve “[...] ‘favorecer os desfavorecidos’, de forma ativa, explícita e legítima, em nome da igualdade de oportunidades” (PERRENOUD, 2011, p. 23). Esse favorecimento reflete-se na ação da professora ao dedicar-se, após uma proposta coletiva, ao “trabalho diferenciado” com os alunos com dificuldade de aprendizagem, realizando uma “discriminação positiva” – nas palavras de Perrenoud (2011, p. 41). Através dessa “discriminação positiva” os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem poderão beneficiar-se de um atendimento que lhes dê ferramentas para avançar em suas aprendizagens assim como os demais alunos em sala de aula.

Já a narrativa da professora Sônia aponta para a possibilidade de exploração de outro fator externo a criança relacionado às dificuldades de aprendizagem:

SÔNIA: [...] O aluno que tem alguma dificuldade na aprendizagem, alguma coisa ele tem, né? [...] Às vezes é o **social, a questão da família também atrapalha na dificuldade de aprendizagem.** [...] Tem também as crianças que tem uma **dificuldade momentânea**; o social. Às vezes em casa tem alguma coisa que está acontecendo e que reflete neles. Principalmente nos menores. Os maiores do quarto e quinto ano às vezes não é tanto, eles conseguem, né? Mas os menores... É bem complicado. Ainda mais a questão da dificuldade familiar. Às vezes de não ter o que comer em casa, ou da violência em casa. (Professora Sônia, rede estadual de ensino, 4 anos de experiência, leciona no 1º e no 5º ano).

A partir da fala da professora Sônia, pode-se destacar o contexto familiar como outro gerador de dificuldades de aprendizagem, situação bem mais comum nas redes públicas do que privadas de ensino. Isso porque, podemos traduzir o “social” mencionado pela professora como o baixo nível sócio econômico das famílias, que muitas vezes vivem em situações de pobreza extrema e possuem pouco repertório cultural. Podemos compreender este social como promovedor de dificuldades de ordem emocional também, quando agregamos situações de violência como mencionado na narrativa. O que é diferente de culpar a família, pois compreendi, pelo contexto da narrativa, que a professora menciona a questão social posicionando a família como vítima de um problemático sistema econômico e político.

Os autores aqui estudados mencionam a influência dos aspectos familiares – como a falta de condições socioeconômicas, rotina de estudos, entre outros – relacionados com as “dificuldades de percurso” (OHWEILER, 2016). A professora denomina como “dificuldades momentâneas”, mostrando compreender que tais dificuldades estão relacionadas com vivências e experiências que as crianças estão tendo em suas realidades, mas que não são advindas de algum transtorno ou de aspectos biológicos inerentes à criança, e que podem ser superadas se houver um investimento no atendimento a estas famílias e um encaminhamento para atendimento psicológico, quando necessário. No entanto, tendo em vista a precariedade dos acessos e dos serviços públicos ofertados às pessoas de baixa renda, as dificuldades podem não ser tão “momentâneas”, o que aumenta a responsabilidade da escola como entidade (quase) única e imediata de acolhimento a essa infância.

A professora Flávia reforça a influência do fator família em sua realidade:

FLÁVIA: [...] Tem dois alunos [com dificuldades de aprendizagem]: esse menino e mais outra menina que estão com muitas dificuldades. Dei pilhas e pilhas de estudo de recuperação, mas a mãe não ajuda a menina. A menina não tem diagnóstico, fica sozinha o dia inteiro em casa. Aula durante a manhã, e durante a tarde inteira ela fica sozinha. [...] Nós temos muitas crianças que têm bolsa, então essas também têm **dificuldade de certos recursos**. (Professora Flávia, rede privada de ensino, 23 anos de experiência, leciona no 5º ano).

Na mesma direção da narrativa da professora Flávia, a professora Luana também deixa clara a sua frustração ao não contar com a parceria da família:

LUANA: [...] Muitas vezes a gente precisa da parceria com os pais para dar sequência. **A gente esbarra nesta questão de que a coisa acontece só aqui**. Porque talvez o trabalho que é feito aqui, com os pais dando esse suporte em casa, levando nas aulas da Sala Recursos; talvez o aluno pudesse deslanchar mais. Mas como isso não acontecia, a gente acabava se sentindo frustrada, impotente de não ter mais o que fazer, de não ter mais recursos para esgotar. (Professora Luana, rede estadual de ensino, 10 anos de experiência, lecionava no 5º ano).

Diante das narrativas das professoras Flávia e Luana, é possível afirmar que ambas acreditam que uma maior participação das famílias no processo de escolarização favoreceria seu trabalho em sala de aula. Diferentemente da narrativa anterior da professora Sônia, que aborda os possíveis problemas familiares que os alunos possam estar vivenciando – e como estes podem afetar o

processo de aprendizagem – as professoras Flávia e Luana referem-se à suposta negligência que familiares manifestam quanto à participação no atendimento aos alunos. Entretanto, é válido refletir: seria negligência ou falta de condições econômicas da família para arcar com os custos de transporte às aulas da Sala de Recursos? Seria negligência ou pouca formação dos familiares como apontado por Rotta (2016) – impossibilitando o auxílio às tarefas escolares, como a realização dos temas? Uma professora diz que deu “pilhas e pilhas de estudos de recuperação” para a criança. Que sentido faz essa “pilha de estudos” se a família não sabe o que fazer com ela e se a criança não tem autonomia para realizá-la sozinha?

Outro fato que vai ao encontro desses questionamentos: além da falta de recursos para o transporte, a carga horária de trabalho dos familiares não permite a disponibilidade de um responsável para levar e buscar o/a aluno/a para 45 minutos de atendimento na Sala de Recursos que, muitas vezes, não é na escola que a criança estuda. Seria necessária a adequação de horários – próximos aos turnos das aulas dos alunos que necessitam este atendimento – e ainda o aumento da oferta de atendimento em Sala de Recursos nas escolas da rede pública, visando favorecer as famílias que enfrentam esta dificuldade.

Além da ausência da participação familiar, a professora Flávia enfatiza, ainda, a situação socioeconômica dos alunos bolsistas na instituição que leciona, fator este, segundo a professora, pode ser a causa de dificuldades de aprendizagem. Portanto, é notável que existe uma grande complexidade na rede que necessita amparar o aluno.

4.2 A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A resposta das professoras à questão sobre a avaliação dos alunos que manifestam alguma dificuldade de aprendizagem ao longo de seu processo de aprendizagem foi a que recebeu respostas mais divergentes. Todas as professoras concordaram quanto à essencialidade da realização de instrumentos avaliativos adaptados às necessidades e potencialidades de seus alunos, também de acordo com o trabalho mais flexibilizado realizado dentro de sala de aula. Entretanto, uma professora da rede privada de ensino narrou uma situação conflitante, que escapa a sua possibilidade de ação em sala de aula em termos de

flexibilização dos instrumentos avaliativos, uma vez que a escola em que leciona exige laudo médico para tal flexibilização.

A professora Flávia enfatiza que a falta de um laudo médico desfavorece os alunos que apresentam “dificuldades de percurso” (OHWEILER, 2016), pois não são respaldados por lei, no momento de sua avaliação:

FLÁVIA: Tem esse outro menino que tá com a nota baixa porque não tem laudo, entendeu? Tu não tem respaldo legal, a família não se dá conta. [...] Porque é um direito da criança ir, procurar e achar o que tá acontecendo: “Bom, olha, ele tem isso; ele precisa disso”. Bom, então agora ele está respaldado legalmente e a gente pode aí mudar o jeito de avaliar. **E aí estes alunos que não possuem um laudo, um diagnóstico, podem estar à mercê de uma reprovação.** Estão à mercê de uma situação de mesmo que eu adapte [as estratégias pedagógicas]. [...] Vai ter um momento que ele vai entrar no mesmo “rol” que os outros. (Professora Flávia, rede privada de ensino, 23 anos de experiência, leciona no 5º ano).

O Art. 5º da Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 2, de 11 de setembro de 2001 afirma que alunos com “necessidades educacionais especiais” são todos que apresentem dificuldades acentuadas – advindas ou não de alguma deficiência de ordem orgânica¹² – ao longo do processo de escolarização. Ou seja, uma vez que a legislação federal reconhece que os alunos que apresentam “dificuldades de percurso” (OHWEILER, 2016) estão no mesmo “domínio” dos alunos que apresentam dificuldades advindas de algum transtorno, estes devem ser respaldados à luz dos mesmos direitos. E, como visto na legislação, estes alunos possuem o direito garantido por lei, conforme o Art., 8 do mesmo documento, de flexibilização e adaptação curricular, e, principalmente, de **“processos de avaliação adequados** ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.” [grifo meu] (BRASIL, 2001, s/p).

A Comissão Especial de Educação Especial (2006) cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para tratar sobre as adaptações curriculares, afirmando que estas são possibilidades de atuação diante às dificuldades de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de tornar a construção de conhecimento apropriada e acessível aos alunos que possuem “necessidades especiais”. Enfatizando isso, o documento afirma que não se trata de “um novo currículo, mas

¹² Conforme explicitado anteriormente, na nota de rodapé número 10.

um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.” (CEED, 2006, s/p). Considerando isso, as adaptações curriculares devem prever e considerar:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (CEED, 2006, s/p).

As adaptações curriculares, segundo Paganelli (2017), consistem na diversificação das estratégias pedagógicas, como “complexidade, quantidade e temporalidade” a fim de contemplar as necessidades de todos os alunos para atingir os objetivos de um mesmo currículo/proposta. Entretanto, a autora afirma que a denominação “adaptação” traz a conotação de “remendo”, remetendo mais às incapacidades do que às potencialidades dos alunos na individualização de propostas (PAGANELLI, 2017). Para tratar das alterações nas estratégias pedagógicas para atender a todos os alunos, a autora defende que a denominação “flexibilização” é mais adequada, pois “O termo flexível indica oposição ao que é duro, fixo, fechado. [...] no contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo.” (PAGANELLI, 2017, s/p).

Mantoan (2018), ao abordar a questão da aprovação dos alunos com deficiência, defende a não segregação entre alunos que apresentam alguma deficiência ou não, afirmando que

A avaliação não deve ser feita em cima de uma média para todos, tanto para alunos com e sem deficiência, porque isso é injusto. [...] É o que o aluno aprendeu em um determinado tempo que deve ser levado em conta na aprovação. (MANTOAN, 2018, s/p).

Diante da narrativa da professora Flávia, percebe-se que a falta de um diagnóstico médico impossibilita-a de realizar instrumentos avaliativos que respeitem o desenvolvimento dos alunos que estão passando por dificuldades em seu processo de aprendizagem. A professora atribui essa falta (do laudo médico) à “omissão” por parte dos familiares, entendendo que a investigação dos casos de dificuldade de aprendizagem é um direito do aluno.

A professora enfatiza que sua mobilização ao adaptar estratégias; ao realizar a diferenciação do ensino para estes alunos, de nada serve ao deparar-se com o momento de avaliação, o que se mostra um contrassenso. Se é aceitável que o/a aluno/a precisa de algumas flexibilizações, posto que possui dificuldade no seu percurso escolar, as mesmas flexibilizações devem ser feitas no momento das avaliações. O/a aluno/a só pode ser avaliado/a por aquilo que nele/a foi investido. Questiona-se aqui a efetividade da garantia do direito à avaliação adequada dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização, uma vez que as estratégias diferenciadas realizadas pela professora não são suficientes para garantir o desenvolvimento desses alunos no momento da avaliação. Portanto, seria essa uma adaptação realmente efetiva?

A Nota Técnica nº04/2014 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC, que orienta sobre documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dialoga com o questionamento feito às professoras e as reflexões aqui colocadas. O documento enfatiza que a exigência do laudo médico para a garantia do atendimento adequado aos alunos (adaptações curriculares e processos avaliativos), conforme suas necessidades, seria uma barreira ao acesso à Educação, garantida por lei, indo contra ao que garante o Art. 1º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
I - **garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.** [grifo meu]. (BRASIL, 2011, s/p).

Desse modo, o documento ainda ressalta: “O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.” (BRASIL, 2014, s/p). Portanto, fica claro que, a falta de um laudo médico não pode ser um impedimento para a realização tanto de adaptações e flexibilizações curriculares, quanto de instrumentos avaliativos que respeitem e valorizem as potencialidades dos alunos que possuem alguma dificuldade em seu processo de aprendizagem. Para que, de fato, as flexibilizações realizadas em sala de aula, pela professora, caracterizem-se em uma efetiva ferramenta de

garantia do direito à Educação aos alunos que manifestarem qualquer tipo de dificuldade ao longo de sua escolarização.

Perrenoud (2000b, p.25) já atribuía a “indiferença às diferenças” no âmbito escolar como uma das principais causas do fracasso escolar, afirmando que “Um atraso de desenvolvimento só é considerado quando tiver originado dificuldades graves, até mesmo um fracasso.”. A narrativa da professora Flávia concretiza isso, pois é notável que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são levadas em consideração, em seu espaço escolar, caso não sejam oriundas de alguma patologia reconhecida pela lei – deficiências (física, intelectual, mental ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento (desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras) ou altas habilidades/superdotação¹³ – o que acaba por privar um grupo significativo de alunos de amparo. Frente a isto, resultam as reprovações e a exclusão destes alunos. Perrenoud (2000b, p. 25) ainda afirma: “A escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata seus efeitos com meios rudimentares.”. Esses meios rudimentares são as reprovações e o apoio pedagógico – muitas vezes inadequado.

Essa situação de reprovação e exclusão sofrida pelos alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e não se adequam aos parâmetros dos laudos médicos, acaba por corroborar com a desmotivação e reforçar o quadro das suas dificuldades. Marchesi (2006) enfatiza a importância da motivação no processo de aprendizagem e como a falta desta torna negativa a experiência. Como já abordado no presente trabalho, a afetividade, a relação positiva com o ambiente escolar e com o objeto de conhecimento favorece a aprendizagem e, ao contrário, as más experiências e decepções atenuam o afastamento do aluno de um processo saudável e satisfatório. A escola vai, portanto, se configurando como um lugar aversivo.

A professora Luana narrou uma realidade distinta:

LUANA: Nem sempre tu precisa de um laudo pra ver que um aluno precisa de uma adaptação curricular, ou precisa de um olhar mais atento, ou precisa de mais tempo para fazer uma avaliação. **O melhor termômetro é o próprio professor em sala de aula.** [...] A gente tem como política na

¹³ Público alvo da Educação Especial e do Atendimento Educacional especializado, conforme a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013; a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

escola: se tu perceber que um aluno tem uma dificuldade, **não precisa de um laudo pra poder fazer uma adaptação curricular pra ele**. Nós temos em várias turmas alunos com dificuldades de aprendizagem que é feita a **avaliação diferenciada**, é feita atividade diferenciada perante as dificuldades que ele apresenta. (Professora Luana, rede estadual de ensino, 10 anos de experiência, lecionava no 5º ano).

A professora Luana, além de enfatizar que as adaptações curriculares podem ser feitas sem o laudo médico, afirma que as avaliações são realizadas de acordo com esta adaptação curricular – constatações inversas à narrativa da professora Flávia. O “olhar mais atento” mencionado pela professora Luana relaciona-se com a avaliação formativa de Perrenoud (1999). Entende-se que a avaliação formativa se dá no cotidiano do fazer docente e visa a otimização das estratégias ao longo do curso da aprendizagem. O Referencial Gaúcho (2018) ao abordar a avaliação reconhece a heterogeneidade dos processos de aprendizagem e atribui à avaliação o papel de “auxiliar professores e estudantes a compreender de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender” (SEDUC, 2018, p. 34) através de uma avaliação formativa.

Indo ao encontro disso, a professora Luana ainda afirma em sua narrativa: “O melhor termômetro é o próprio professor em sala de aula”. É o olhar atento ao cotidiano que possibilitará a “regulação” do processo de ensino-aprendizagem; a verificação e resolução de possíveis problemas que possam ocorrer durante o próprio processo. Com isso, a professora se torna um verdadeiro “termômetro”: constantemente medindo, avaliando e verificando suas estratégias pedagógicas, usando desta capacidade para melhor adequar o seu ensino.

4.3 O TRABALHO EM EQUIPE NAS ESCOLAS

A importância das trocas entre as colegas professoras, da colaboração para pensar o planejamento das aulas e da reflexão sobre as estratégias utilizadas no coletivo docente foi recorrente ao longo das entrevistas narrativas com as professoras. Esse aspecto perpassou todas as questões, aparecendo em diversos momentos das conversas e lembrado por todas as entrevistadas.

A professora Rafaela deixa clara a experiência positiva que tem com as trocas entre a rede de coordenação, orientação e professoras de sua escola:

RAFAELA: Muitas vezes eu tenho que pensar o meu planejamento com a ajuda de outras pessoas. Eu tenho uma equipe que me ajuda bastante, de coordenação, de orientação, que ajudam a pensar outras possibilidades quando a gente não está conseguindo atingir uma criança. **A gente pensa junto, eu acho que isso favorece muito o planejamento.** [...] Às vezes a gente está na reunião de planejamento e compartilhamos: “Ah, eu fiz isso com meu aluno e deu ‘super’ certo” ou “Eu usei essa estratégia e deu ‘super’ certo”. [...] Eu acho que não é o tempo de sala de aula, não é isso. **Mas são as experiências, são as turmas diferentes, as conversas que a gente já teve.** Isso vai te dando mais possibilidades de pensar diferente. (Professora Rafaela, rede privada de ensino, 12 anos de experiência, leciona no 2º ano).

Nóvoa (2011, p. 72) defende que

A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura colectiva das melhores formas de agir. [sic]

Confirma-se isto na narrativa da professora Rafaela que afirma realizar suas reflexões a partir do compartilhamento com a rede escolar e atribuindo seu crescimento como professora às experiências, “às turmas diferentes” que já teve ao longo da sua trajetória docente. Além das professoras, a escola na qual leciona preza pelas trocas entre a coordenação e orientação, o que favorece um enriquecimento na elaboração de suas estratégias pedagógicas. Foi recorrente nas narrativas das professoras que lecionam nas escolas da rede privada de ensino, a elaboração do planejamento docente em conjunto com as professoras que compartilham turmas do mesmo ano que o seu, as chamadas paralelas.

A professora Valéria, embora de uma escola municipal, também reforça a positividade do diálogo com suas colegas professoras:

VALÉRIA: Eu acho que eu faço uma tentativa. Acho que eu tento ler, eu tento trocar ideias com as outras professoras, eu tento ouvir o que o aluno tem para dizer, o que ele tá pensando. **Então dentro disso eu vou construindo uma prática. Eu vou tentando fazer o melhor que eu posso. Eu estou em construção dentro disso.** (Professora Valéria, rede municipal de ensino, 29 anos de experiência, leciona no 4º ano e em EJA).

As falas das professoras reforçam as palavras de Nóvoa de que a construção da profissão docente se constitui a partir da reflexão e do diálogo sobre a experiência. Valéria, a partir do diálogo com suas colegas professoras, da

escuta dos alunos e da reflexão sobre a sua própria prática pedagógica – a partir da busca por respostas às questões que ela mesma se faz e ao deparar-se com situações para as quais não tem resposta – vai tecendo sua ação docente. Nesta perspectiva, Nóvoa reforça a compreensão dos professores como “conhecedores” que constroem a sua prática pedagógica a partir de suas “intuições, nas suas reflexões sobre a prática e na sua capacidade de deliberar-em-ação [sic].” (NÓVOA, 2011, p. 75). E é possível visualizar a tradução das palavras do autor nas narrativas das professoras.

As professoras Luana e Sônia confirmam a essencialidade da parceria com uma monitora, afirmando uma falta que dificulta a qualidade de suas estratégias docentes:

LUANA: [...] Aqueles que não têm dificuldade terminam e ficam esperando que eu possa dar atendimento para os outros que precisam para depois continuar a aula com eles. Então muitas vezes tu dá alguma atividade pra esse [aluno sem dificuldades de aprendizagem], mas tu precisa dar um apoio maior para quem tem mais dificuldade. Se tivesse **uma pessoa pra me dar um suporte** pra que eu pudesse atender todos da mesma forma. (Professora Luana, rede estadual de ensino, 10 anos de experiência, lecionava no 5º ano).

SÔNIA: [...] Querendo ou não, ele [aluno com dificuldade de aprendizagem] fica sozinho, fazendo as atividades diferentes do nível dele. Ele não consegue dialogar com os colegas porque ele está fazendo uma atividade de outro nível. Tem colegas que ajudam, que querem ajudar ele, que colaboram nas atividades dele, mas fica uma exclusão. **Então, se ele tem uma monitora, ele tem uma pessoa ali pra dar mais atenção pra ele.** Porque às vezes eu estou aqui dando uma explicação no geral e ele tá sozinho fazendo outra atividade. Às vezes eu corro ali, ajudo ele, mas não é a mesma coisa, é diferente. (Professora Sônia, rede estadual de ensino, 4 anos de experiência, leciona no 1º e no 5º ano).

Ambas as professoras desabafam sobre a necessidade do auxílio de uma monitora em sala de aula para aperfeiçoar o atendimento às necessidades dos alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem. Esse auxílio, além de proporcionar uma “divisão de tarefas” e, com isso, um atendimento mais individualizado aos alunos, possibilitaria uma reflexão mais aprofundada sobre a experiência docente, uma vez que a professora e a monitora estariam vivenciando o mesmo ambiente e convivendo com os mesmos alunos. Nóvoa (2011, p. 77) ainda afirma: “Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as

nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores.”. Apesar da monitora não ocupar o cargo de professora – não se tratando de uma docência compartilhada –, seu trato diário com os alunos proporciona um bom embasamento para reflexões e trocas com a professora.

Além do compartilhamento entre professoras, Cosenza e Guerra (2011) e Rotta (2016) defendem uma abordagem multidisciplinar para a identificação e atendimento das dificuldades de aprendizagem. Esta abordagem refere-se a diferentes profissionais, da área médica e educacional – psicopedagogos, psiquiatras, fisioterapeutas, entre outros – para compreender o aluno como um todo, sem segmentá-lo por áreas de especialidade, mas entendê-lo como um ser global (ROTTA, 2016). Essa abordagem multidisciplinar possibilita, para além da identificação das dificuldades de aprendizagem, o suporte adequado que por vezes foge do domínio pedagógico, conforme a necessidade do aluno – como em casos de medicalização ou terapias específicas.

A partilha entre as diferentes áreas de conhecimento e a rede escolar (coordenação, orientação pedagógica, professoras) – proporciona um amplo olhar às necessidades e potencialidades dos alunos. Portanto, a cultura de uma ação pedagógica de partilha só favorece o processo de aprendizagem de todos os alunos.

4.4 UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA

A auto avaliação sobre a própria prática docente foi a questão mais difícil para as professoras entrevistadas. Difícil, não por não saberem respondê-la, mas pela complexidade da pergunta. Após a reflexão sobre aspectos como as dificuldades apresentadas pelos alunos, como realizavam a identificação destas dificuldades, as adaptações realizadas, os desafios enfrentados, ficou evidente que muitos são os fatores envolvidos que contribuíam ou faltavam para o exercício da docência diante da heterogeneidade das aprendizagens dos alunos. Ao serem surpreendidas pela pergunta sobre a auto avaliação de suas práticas docentes, percebi que esta era uma pergunta que além de tratar sobre a auto reflexão docente, também era influenciada pelos fatores citados ao longo das outras questões.

A maioria das professoras manifestou que oferece o seu melhor aos alunos, buscando estudar, refletir, observar os avanços, alterar o que percebem que não está dando resultado conforme o desenvolvimento de seus alunos. Entretanto, é perceptível que o sentimento de frustração das professoras advém, muitas vezes, da falta de amparo, recursos materiais e humanos e diálogo entre os diferentes profissionais. Foi notável que, apesar de alegarem que sempre buscam alcançar a melhor maneira de atender a diversidade de suas turmas, manifestavam que suas tentativas são travadas por obstáculos que não dependem somente da sua ação em sala de aula.

A professora Flávia demonstra seu sentimento ao deparar-se com as dificuldades de seus alunos:

FLÁVIA: Dá uma frustração, óbvio que dá. Reprovar um aluno me dá muito desgaste emocional. [...] **“Será que eu dei tudo de mim? Será que eu dei o que realmente ele precisava? Eu consegui fazer com que ele enxergasse aquilo daquela forma, daquele jeito?”**. (Professora Flávia, rede privada de ensino, 23 anos de experiência, leciona no 5º ano).

O sentimento de frustração demonstra a sua mobilização. As professoras defrontam-se com estratégias que não resultam como esperavam, com alunos que exigem uma abordagem diferente daquelas as quais lançaram mão. A partir de então, passam a refletir sobre as falhas, sobre o que é possível fazer para melhor atender às necessidades dos alunos e mobilizam-se para buscar entender as lacunas das suas estratégias e o que deve mudar. A professora Valéria manifesta esta tomada de reflexão:

VALÉRIA: Cada aluno na sala de aula é um desafio. Eles me desafiam a fazer atividades diferenciadas o tempo inteiro. Eu aprendo também nestas práticas. [...] Bom, o que não deu certo é porque alguma coisa lá na própria prática não funcionou. [...] A gente percebe isso na atividade que o aluno fez. **E aí tu tem que partir para um momento de reflexão: “O que aconteceu ali que não deu certo? Foi o planejamento estava muito acima do nível deles? Estava muito aquém do nível? Não era uma atividade prazerosa?”**. (Professora Valéria, rede municipal de ensino, 29 anos de experiência, leciona no 4º ano e em EJA).

Retomando a necessidade da adequação das práticas pedagógicas aos diferentes níveis de aprendizagem de seus alunos, já explorado a partir da perspectiva de Vigotsky (1998) e Perrenoud (2000); a importância de um ambiente

e atividades que favoreçam a afetividade e aproximação com o objeto de conhecimento, a partir da perspectiva da plasticidade cerebral e a tão valiosa reflexão sobre a prática docente a partir da experiência enfatizada por Nóvoa (2011), a professora Valéria atende todos os requisitos de uma boa reflexão. Preocupa-se em atender os diferentes níveis de aprendizagem e, também, em ofertar atividades que sejam prazerosas e significativas aos seus alunos. Marchesi (2006) enfatiza o esforço a ser feito pelas professoras para transformar os objetos de conhecimento adequados aos conhecimentos prévios dos alunos, tornando-os atrativos, interessantes e relevantes aos alunos. Esse movimento é claramente realizado pela professora Valéria, sendo antecedido de um momento de reflexão sobre a própria experiência.

Ressalto, por fim, a riqueza que constitui a experiência docente. As narrativas reflexivas das professoras evidenciaram diversos aspectos que só podem ser analisados a partir da própria experiência. O fazer docente incorpora desafios, hesitações, medos, erros, acertos e tantos outros “riscos”. Entretanto, a experiência em sala de aula só tem a acrescentar à formação docente e só através desta que se dá o aperfeiçoamento de estratégias e o tato pedagógico, tão fundamental à docência. As narrativas das professoras apesar de ser, a princípio, um movimento difícil para as mesmas – o “auto avaliar-se”, enfatizaram a riqueza do momento de reflexão e como, inevitavelmente, esta é realizada intrinsecamente à prática docente, sendo parte constituinte da mesma.

5 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONSTRUIR

Dar voz às professoras através das entrevistas narrativas reafirmou a minha concepção inicial sobre a importância de seus relatos, das suas experiências vividas em sala de aula, pois só através desses é possível compreender como a teoria torna-se prática no ambiente escolar. Além das vivências que tive em meu Estágio Docente Obrigatório, tive o privilégio de ser testemunha de narrativas tão carregadas de esforços, lutas, desejos e anseios que me possibilitaram as reflexões expostas no presente trabalho e que muito contribuíram para a minha formação enquanto professora inquieta frente às dificuldades de aprendizagem dos meus alunos, que tanto me assustaram no início da minha experiência docente.

Considero importante reafirmar o papel fundamental da professora na formação integral de sujeitos que estão sendo inseridos na linguagem, na cultura, na ciência, no mundo dos mais diversos conhecimentos e, principalmente, na sociedade. Essa formação é repleta de complexidade; não é única, não é padrão, não possui um manual de instrução. Cada sujeito é um “universo particular”. Lidar com 30 ou mais “universos particulares” em uma sala de aula, atender suas necessidades, vontades e interesses, garantindo a efetiva aprendizagem, requer estudo, tato, olhar sensível, “jogo de cintura” e uma extrema vontade de mudar – mudar a realidade dos alunos que muitas vezes estão desmotivados, em situações difíceis, e mudar – no alcance de suas possibilidades – a “fôrma” homogênea que se instaura nas escolas, nos conteúdos escolares, nos processos de avaliação.

É preciso reconhecer a grande carga, a responsabilidade e o valor da profissão docente. É preciso que as próprias professoras reconheçam em si a magnitude de sua profissão; o encanto e o labor de seu dever. É preciso reconhecer-se como profissionais da educação, como donas de um lugar de fala que só pertence a elas. É preciso tomar este lugar e não abrir mão dele. Pois a ação pedagógica é do domínio de apenas uma profissão, a qual nenhuma outra é capaz de possuir maior conhecimento sobre: a profissão docente – construída na experiência, nas trocas entre colegas professoras. No “chão” da escola, da sala de aula. No contato com os alunos, no brilho do olho e também no embate de realidades.

Essa tomada de lugar se fez presente ao longo das entrevistas narrativas. Foi abordada uma temática “cara” à docência: o processo de aprendizagem e as dificuldades envolvidas neste processo. “Cara” porque desafia, mobiliza e requisita todo o potencial de ação das professoras.

Considerando isto, esta pesquisa teve como propósito responder a seguinte questão de pesquisa: “O que dizem as professoras, das diferentes redes de ensino da cidade de Porto Alegre/RS, sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos?”. Constatei, com a pesquisa, que as professoras reconhecem as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, abordando os mais diversos fatores que nelas estão envolvidos, de acordo com aqueles apontados pelos autores selecionados para o estudo: família, escola e a própria criança. Reconhecem, também, que essas dificuldades nem sempre são advindas de transtornos neurológicos ou deficiências físicas. Entendem que para atender as crianças com dificuldades é necessário um olhar sensível para promover a flexibilização das estratégias pedagógicas¹⁴. Destacam, por fim, que a experiência advinda do cotidiano da sala de aula e que as trocas com as professoras paralelas¹⁵, possibilitam aprimorar as suas estratégias de diferenciação do ensino. A partir das suas falas e do estudo aplicado a este trabalho, enfatizo a importância do papel docente na garantia de uma Educação de qualidade a todos os alunos, pois são as/os professoras/es, na sala de aula, que podem fazer acontecer – de forma mais efetiva – o que preconiza a lei, tendo o aporte da escola.

Por fim, espero que este estudo possibilite – às futuras leitoras e leitores – elementos para a construção de reflexões e práticas que permaneçam inquietas; inspirando, assim como eu fui inspirada ao longo da realização deste trabalho, a construção da profissão e ação docente, tendo como base a valorização de seus saberes e ações. E, conseqüentemente, vislumbrando os casos de dificuldades de aprendizagem de seus alunos não como impedimentos, mas como oportunidades de colocar em ação todo o saber que cabe apenas ao ofício docente.

¹⁴ Não foi mencionado por nenhuma das professoras o Plano de Estudos Especializado (PEI) ou o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), portanto, não foram referenciados neste trabalho. Entretanto, entendo que esses são os documentos que deveriam ser utilizados pelas professoras de todas as redes de ensino, por essa razão, foi questionado às professoras sobre o seu uso.

¹⁵ Professoras paralelas: professoras que lecionam no mesmo Ano de escolarização.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 258 f, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ARROYO, Miguel G. A humana docência. In: **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 50-67.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Nota técnica nº 04/2014. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974. **Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul**. 1974. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_no_06672.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação**

Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). Comissão Especial de Educação Especial. Parecer nº 56/2006. **Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Complementa a regulamentação quanto à oferta da modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.** Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/5/403>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro, vol. 8, n. 3, nov. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000300012>. Acesso em: 24 nov. 2019.

CORSO, Helena Vellinho; *et al.* Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Porto Alegre, vol. 29, n. 1, p. 21-29, jan./mar. 2013.

CORSO, Luciana Vellinho. Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da Psicopedagogia. In: **Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários.** 2013. p. 99-120.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Maria Helena Mariante. Aprendizagem e problemas emocionais. In: ROTTA, Newra Tellechea; RIESGO, Rudimar dos Santos; OHLWEILER, Lygia. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35-86.

LENT, Roberto. **O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação.** 1 ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa. Como se faz a aprovação do aluno com deficiência na escola?. jun. 2018. Entrevista concedida Paula Calçade, Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11899/como-se-faz-a-aprovacao-do-aluno-com-deficiencia-na-escola>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós os maus alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2011.

PAGANELLI, Raquel. Flexibilizações vs. Adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual. **Instituto Rodrigo Mendes**, DIVERSA, 7 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000a

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Diferenciação do ensino**: uma questão de organização do trabalho. Pinhais: Editora Melo, 2011.

PIANO, Francielem Boeira. **Concepções de docentes sobre a medicalização da não aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RAMOS, Graziane Elias Farias. **Docência compartilhada no ensino de crianças com dificuldade de aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 38 f, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

RAUPP, Raquel Schiavon. **Docência e Dificuldade de Aprendizagem**: tomada de consciência da ação didático-pedagógica. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROTTA, Newra Tellechea; FILHO, César Augusto Bridi; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (Org.). **Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

ROTTA, Newra Tellechea; RIESGO, Rudimar dos Santos; OHLWEILER, Lygia. **Transtornos da Aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SCHOCH, Andréa. A renovação das escolas e da pedagogia. **Associação Beneficente dos Professores Públicos Ativos e Inativos do Estado do Rio de Janeiro**. 9 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.appai.org.br/a-renovacao-das-escolas-e-da-pedagogia/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; *et al.* (Org.). **Inteligência e funções executivas:** avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica. São Paulo: Memnon, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (RS). Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**. v. 1. Porto Alegre: 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber; *et al.* (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

- 1) Qual é a sua formação?
- 2) Há quanto tempo você leciona?
- 3) Em que ano do Ensino Fundamental você está lecionando atualmente?
- 4) Em que escola(s)? Em que turnos?
- 5) Quantos alunos possui em cada turma?
- 6) Você tem algum aluno com dificuldade de aprendizagem na(s) turma(s) atual(is)? Quantos? Quais as dificuldades? Algum destes alunos com laudo?
- 7) Como você identificou as dificuldades de aprendizagem destes alunos? Você encaminhou algum destes alunos para a avaliação de outro profissional? Como ocorreu esse encaminhamento?
- 8) Como você organiza o planejamento da prática docente visando o atendimento os alunos com dificuldades de aprendizagem? Utiliza alguma estratégia diferenciada?
- 9) Como você faz para atender aos diferentes ritmos, aprendizagens e necessidades dos seus alunos no cotidiano da sala de aula?
- 10) Como é realizada a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com dificuldade de aprendizagem? Ela é diferente das avaliações dos outros alunos da turma?
- 11) Quais são os maiores desafios no atendimento às diferentes necessidades dos seus alunos?
- 12) O que você considera essencial para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem?
- 13) Como você avalia a sua prática docente, considerando o atendimento às diferentes demandas de seus alunos? Como se sente quando não atinge os resultados esperados?
- 14) Como você percebe a(s) escola(s) na(s) qual(is) leciona no trabalho de inclusão dos alunos com dificuldade de aprendizagem?
- 15) Você conhece o Plano de Estudos Individualizado (PEI)? A(s) sua escola(s) organiza(m) Plano de Estudos Individualizado (PEI) ou alguma adaptação curricular as para situações de inclusão? Pode me explicar como foi (ou é) feito?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Está sendo elaborada para fins de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e tem como objetivo analisar e refletir sobre o que dizem as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das diferentes redes de ensino da cidade de Porto Alegre/RS sobre as dificuldades de aprendizagem. Para isto será realizada uma entrevista narrativa com professoras a fim de coletar informações para a análise.

Assim, seu consentimento é solicitado para que a pesquisadora responsável pela entrevista, Pamella Oldani, aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, possa realizar este trabalho. As entrevistas narrativas serão gravadas para fins de uso na pesquisa com maior fidedignidade a fala original sendo, logo após a sua utilização na escrita do TCC, eliminadas.

A professora entrevistada está autorizada a desistir da sua participação em qualquer momento da entrevista, não sofrendo nenhum prejuízo. Em caso de desistência, os dados previamente coletados não serão utilizados.

Os dados e resultados do estudo serão analisados e utilizados **APENAS** para fins de pesquisa. Os nomes das participantes e das instituições de ensino não serão mencionados no trabalho escrito e na apresentação oral do TCC, nem em possíveis trabalhos escritos e apresentações posteriores sobre o TCC.

Eu _____ abaixo assinado, autorizo Pamella Oldani, estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a utilizar as informações por mim prestadas.

Assinatura da professora entrevistada

Assinatura da aluna-pesquisadora

A aluna-pesquisadora Pamella Oldani (celular 99561-9772) é orientada pela Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade, professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (celular 99328-5697).

Desde já agradeço a participação nesta pesquisa.

Porto Alegre, _____ de setembro de 2019.