

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

DALVA APARECIDA DE LIMA VOLPE

**AS FICHAS DE ENCAMINHAMENTO QUE FORMAM CONCEPÇÕES SOBRE
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Alfenas/MG

2022

DALVA APARECIDA DE LIMA VOLPE

AS FICHAS DE ENCAMINHAMENTO QUE FORMAM CONCEPÇÕES SOBRE AS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. Linha de Pesquisa: Culturas, Práticas e Processos na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

Alfenas/MG

2022

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Lima Volpe, Dalva Aparecida de.

As fichas de encaminhamento que formam concepções sobre as dificuldades de aprendizagem / Dalva Aparecida de Lima Volpe. - Alfenas, MG, 2022.

81 f. : il. -

Orientador(a): Olavo Pereira Soares.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Desenvolvimento. 2. Aprendizagem. 3. Dificuldade de aprendizagem. 4. AEE ficha de encaminhamento. 5. Professoras. I. Pereira Soares, Olavo, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

DALVA APARECIDA DE LIMA VOLPE

AS FICHAS DE ENCAMINHAMENTO QUE FORMAM CONCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 7 de julho de 2022

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Instituição: Universidade Estadual Paulista UNESP-SP

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior**, em 07/07/2022, às 10:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flavia da Silva Ferreira Asbahr, Usuário Externo**, em 07/07/2022, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Olavo Pereira Soares, Professor do Magistério Superior**, em 07/07/2022, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0763395** e o código CRC **9954AE65**.

*Dedico este trabalho a todos os
professores desse país que ainda
acreditam que com a educação
podemos transformar nossa
sociedade.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Criador de tudo que há e de todos que existem.

Aos meus pais, Luzia e Olindo, por me permitirem a vida.

Ao meu marido José Antônio, às minhas filhas Ivana e Lívia, por viverem esse sonho junto comigo e acreditar que ele seria possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Olavo Pereira Soares, pela paciência com que me conduziu até aqui e por me apresentar a teoria histórico-cultural. A ele, minha eterna gratidão.

À Universidade Federal de Alfenas, em particular ao PPGE-Programa de Pós-graduação em Educação, pelo respeito a todos nós, estudantes.

À Prof.^a Dr.^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr e ao Prof. Dr. André Senna Mariano por aceitarem o convite para minha banca de qualificação e defesa. Obrigada por todas as colocações que enriqueceram, ainda mais, a minha pesquisa.

Aos meus professores das aulas presenciais, Prof.^a Dr.^a Vanessa Cristina Giroto Nery, Prof. Dr. Celso Ferrarezi Jr., Prof. Dr. Marcos Antônio de Faria por todo conhecimento adquirido, e aos demais professores Mestres e Doutores do campus Alfenas.

Aos colegas de caminhada no PPGE da UNIFAL/MG.

A minha amiga, Wal, Waldirene Ferreira, pela amizade e parceria nesses anos de estudo.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Guaxupé/MG, na pessoa da Prof.^a Ms. Sandra Aparecida da Costa, por proporcionar acesso aos dados da Secretaria Municipal de Educação.

Às minhas colegas, professoras da Escola Municipal Dr. Carlos de Souza Ribeiro, pela experiência compartilhada em todos esses anos de docência.

Aos meus professores, verdadeiros heróis, que passaram pela minha vida e deixaram um pouco de seu conhecimento e fizeram com que hoje eu pudesse concluir esse trabalho. E aos meus ALUNOS, que durante esses anos de sala de aula me ensinaram a ser PROFESSORA.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, acreditaram que esse sonho seria possível.

Enfim, a todas as crianças desse país que não nos deixam desistir e ainda nos fazem acreditar que é possível fazer uma educação de qualidade frente a tantos desafios da sociedade brasileira.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*Compreender as funções
desviantes das crianças com DA
depende, quanto a nós, de um
fundamento teórico coerente e
orientador de investigações
sistemáticas, para integrar
pedagogicamente os dados de uma
forma mais significativa*

(VITOR FONSECA, 1995, p. 11).

Infância

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia
Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de
Robinson Crusóé, comprida história que não acaba
mais.*

*No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu a
ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta
velha café gostoso café bom.
Minha mãe ficava sentada
cosendo olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!*

*Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.*

*E eu não sabia que minha história era
mais bonita que a de Robinson Crusóé*

(Carlos Drummond de Andrade).

RESUMO

Neste trabalho, de abordagem qualitativa, tivemos como objetivo identificar e analisar, à luz da teoria histórico-cultural, a ficha de encaminhamento para a sala de AEE, utilizada como instrumento de trabalho pelas professoras da Rede Municipal de Educação da cidade de Guaxupé/MG, e quais concepções essas fichas formam sobre o que vem a ser dificuldade de aprendizagem no cotidiano escolar. De modo específico, buscamos por fazer um estudo sobre desenvolvimento e aprendizagem, tendo os estudos de Vigotski e a teoria histórico-cultural como aporte teórico que sustentou essa pesquisa. Analisamos esse instrumento à luz dessa teoria e discorremos sobre quais concepções os professores têm em relação à dificuldade de aprendizagem que estão presentes nos critérios da ficha. Nosso objetivo é, ao analisar essa ficha, colaborar com o trabalho e a prática pedagógica das professoras em relação à dificuldade de aprendizagem, ainda tão presente nos espaços educacionais. De modo geral, consideramos, após a realização desse trabalho, a necessidade de que o professor tenha uma concepção clara do que seja dificuldade de aprendizagem para que o encaminhamento de um aluno a um atendimento educacional especializado não se torne um equívoco, e sim uma necessidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Aprendizagem; Dificuldade de aprendizagem; AEE ficha de encaminhamento; Professoras.

ABSTRACT

In this work, with a qualitative approach, we aimed to identify and analyze, in the light of the historical-cultural theory, the referral form for the AEE room, used as a work instrument by the teachers of the Municipal Education Network in the city of Guaxupé/MG, and what conceptions these cards form about what is a learning difficulty in everyday school life. Specifically, we seek to do a study on development and learning, having Vygotsky's studies and the historical-cultural theory as the theoretical support that supported this research. We analyzed this instrument in the light of this theory and discussed what conceptions teachers have in relation to learning difficulties that are present in the criteria of the form. Our objective is, when analyzing this form, to collaborate with the work and the pedagogical practice of the teachers in relation to the learning difficulty, still so present in educational spaces. In general, we consider, after carrying out this work, the need for the teacher to have a clear conception of what a learning difficulty is, so that the referral of a student to a specialized educational service does not become a mistake, but rather, a necessity.

Keywords: Development; Learning; Learning difficulty; AEE referral form; Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo do primeiro bloco de critérios da ficha de AEE	50
Figura 2 – Exemplo do segundo bloco de critérios da ficha de AEE	51
Figura 3 – Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE	53
Figura 4 – Exemplo do quarto bloco de critérios da ficha de AEE	54
Figura 5 – Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE	55
Figura 6 – Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE	57
Figura 7 – Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE	60
Figura 8 – Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE	61
Figura 9 – Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE	63
Figura 10 – Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
CID	Código Internacional de Doenças
DA's	Dificuldades de Aprendizagem
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDI	Livro Didático Integrado
LPG	Laboratório de Pesquisa Genética da UNICAMP
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROEPRE	Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR.....	16
2.1	SER PROFESSORA: CONHECER SOBRE AS APRENDIZAGENS E SUAS DIFICULDADES	17
2.2	OUTRAS PERSPECTIVAS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	21
2.3	O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	24
3	A METODOLOGIA PARA ANÁLISE DA FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA SALA DE AEE E SUAS PROPOSTAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS.....	38
4	A FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA A SALA DE AEE – UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE E PESQUISA.....	48
4.1	ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DA FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA A SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	49
4.2	ANÁLISE DAS RESPOSTAS SINTETIZADAS PELAS PROFESSORAS NA FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA A SALA DE AEE.....	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERÊNCIAS	75
	ANEXOS.....	78

1 INTRODUÇÃO

Toda e qualquer ação dentro da educação requer esforço, pois quando lidamos com a formação de pessoas tudo precisa ser minuciosamente pensado e cuidado. O ato de educar não é tarefa fácil, exige esforço e comprometimento por parte daqueles que se atrevem a ser professor. O medo do fracasso sempre rodeia àqueles que acreditam que a educação pode transformar a sociedade.

Foi assim que, durante todos esses anos da minha carreira de professora, procurei atender às necessidades dos meus alunos de uma maneira que, um dia, possam se lembrar de mim como a professora que fez a diferença em suas vidas. Procurei fazer o meu melhor, sempre. Mesmo sabendo que ser reconhecida e valorizada como professora em um país como o Brasil, ainda é uma utopia.

Desde criança, sempre sonhei em ser professora. A leitura sempre foi minha paixão e ir para a escola era um prazer. Eu via o estudo como uma oportunidade de crescimento, situação que, hoje em dia, é pouco reconhecida.

Nas brincadeiras de menina, depois da “*casinha*”, a “*escolinha*” era sempre a mais escolhida. Fazia rabiscos nas paredes do fundo da casa com uns toquinhos de giz que a professora deixava que a gente pegasse no final da aula. Toquinhos que mal davam para escrever uma palavra, mas faziam minha alegria de ser a professora por alguns momentos durante a brincadeira. Tamanha foi a minha alegria quando, depois de muito economizar, minha mãe conseguiu me comprar um pequeno quadro negro e uma caixinha de giz branco, o colorido era mais caro.

Nossa lista de chamada era formada pelo nome dos colegas da sala de aula real. Tudo arrumadinho: um pedaço de madeira recolhido do quintal, em cima do tijolo transformava-se na mesa da professora. Uns pedaços de tijolos serviam de assento aos alunos imaginários da nossa sala de aula de faz de conta. Ali, eu era a professora ou, por algumas vezes, dividia esse papel com uma colega. Representava a imagem do ser dotado de conhecimento, incorporando aquela que era detentora de todos os saberes. Até mesmo para brincar, nosso respeito por essa divindade era visível. Não ousávamos desobedecer. De vez em quando a gente dava um grito, porque na sala de aula real a professora também dava um grito com aquele aluno que não queria saber de nada.

Quanta lembrança eu tenho daquele tempo de menina, daquele sonho em ser professora. Me lembro ainda dos meus pais, mesmo com tantas dificuldades, queriam que a filha se tornasse professora. Foi grande a decepção da minha mãe quando, no último ano do Magistério, decidi abandonar o curso. Suas preces, com certeza, me ajudaram, alguns meses depois, a retornar, concluir e formar-me professora. Não me esqueço da sua fala dizendo que era para eu voltar, pois um dia, quem sabe, poderia precisar do diploma. Bons ventos sopraram a favor, pois só assim, hoje, posso contar-lhes essa história em um texto de Mestrado.

Desde aquele sonho de menina e das brincadeiras de “escolinha”, percorrer esse caminho não foi tarefa fácil, muitas vezes a vontade de desistir superou a de vencer. Não imaginei ser possível o ingresso em uma pós-graduação e, mais ainda, a conclusão desse trabalho.

Como professora e pós-graduanda, muitas vezes me vi frente a tantos desafios para a realização deste trabalho que entendi que fazer pesquisa neste país é para poucos, pois nem sempre somos compreendidos e aceitos.

E é sobre desafios que essa pesquisa tomou forma: desafio em compreender porque mesmo com algumas propostas de mudanças nas políticas públicas educacionais, ainda temos um elevado número de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem dentro das nossas escolas. Essas crianças não leem, não escrevem, não são capazes de resolver simples situações-problema. Continuam passando pela escola sem adquirir o mínimo necessário de uma aprendizagem que permita-lhes viver com dignidade. Essas crianças, assim como nós, professores, estão submetidas a um sistema que, por vezes, investe no fracasso.

Dessa forma, impelida em buscar por respostas, busquei a pesquisa acadêmica como fonte de conhecimento.

Tudo isso foi resultado de um trabalho intenso de leitura, pesquisa, escrita, reescrita e revisão dessa dissertação.

Neste trabalho, busco compreender um pouco mais o universo da dificuldade de aprendizagem e como ela ainda é tão presente dentro das salas de aula, causando preocupação aos docentes e aos pais das crianças que não conseguem compreender a leitura, não escrevem e não resolvem situações matemáticas cotidianas, muitas vezes tendo apenas que somar ou subtrair.

Nessa pesquisa analisamos uma ficha documental, utilizada como instrumento de trabalho pelas professoras da Rede Municipal de educação da cidade de Guaxupé, estado de Minas Gerais, tendo como aporte teórico a teoria histórico cultural, para uma abordagem sobre aprendizagem e desenvolvimento. Essa ficha, nomeada como ficha de encaminhamento para a sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado, tem como objetivo apresentar os critérios utilizados para que as professoras encaminhem os alunos que elas acreditam ter dificuldade de aprendizagem, logo após a realização de um diagnóstico realizado no início do ano letivo. Dessa forma, as crianças que são diagnosticadas, pela professora, com dificuldade em leitura, escrita, produção de textos, resoluções de atividades matemáticas, entre outras questões pedagógicas, são encaminhadas ao AEE.

Na primeira seção, “As dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar” dividida em três subseções, apresento minha trajetória docente e como, aos poucos, fui me tornando professora. Assim como Paulo Freire (2010), não nasci professora e nem marcada para ser professora. Me tornei professora na prática e na reflexão sobre a prática.

Nas subseções seguintes, apresento como fui instigada, pelo trabalho docente, a pesquisar um pouco mais sobre a dificuldade de aprendizagem. Há também a apresentação e o debate teórico-metodológico sobre desenvolvimento e a aprendizagem, com enfoque nos princípios apresentados por pesquisadores vinculados à teoria histórico-cultural.

Na segunda seção, apresento o contexto de elaboração da ficha de encaminhamento e a metodologia para a análise das propostas didático pedagógicas inerentes a este documento.

Na seção três, apresento e analiso, à luz da teoria histórico-cultural, a ficha de encaminhamento. São duas subseções: uma sobre como o documento se apresenta para o preenchimento das professoras; a análise de algumas respostas das professoras. Em ambas as análises, temos por objetivo captar aspectos sobre a concepção docente acerca das dificuldades de aprendizagem.

Em seguida, apresento as considerações finais e como, possivelmente, essa pesquisa poderá contribuir para os estudos sobre a dificuldade de aprendizagem dentro das escolas.

2 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se (FREIRE, 2000, p. 26).

Penso que o exercício da docência exige de mim, assim como dos demais professores, uma postura de reflexão, mudança e participação na construção de uma sociedade mais justa. Dessa forma, busco compreender o universo da educação e fazer dele um espaço onde as crianças, ao se constituírem como sujeitos pensantes, encontrem possibilidades para se constituírem como sujeitos humanizados.

Desde o meu ingresso na docência, eu percebo a dificuldade que algumas crianças apresentam com a leitura, a escrita ou com a resolução de atividades matemáticas. Minha inquietação, diante disso, tende a aumentar a cada ano, já que compreender as causas dessas dificuldades é tarefa complexa, haja vista que toda e qualquer ação nos processos de educação escolar precisa ser compreendida pelo viés pedagógico e pela formação do sujeito e que as ações pedagógicas exigem esforço e mudança por parte do professor.

Há motivos para haver perplexidades, já que nessa nova relação com os alunos instala-se uma nova relação do professor consigo mesmo, legitimando medos e tensões. A mudança, segundo Miguel Arroyo (2009) vai ao encontro de uma mudança pessoal do docente, e isto gera conflitos e negações, pois toda mudança requer movimento e coragem.

Foi assim que, impelida por obter respostas para a questão da dificuldade de aprendizagem, busquei a pesquisa acadêmica como forma para compreender melhor esse universo.

Procurou, nesta seção, apresentar uma síntese da minha carreira como docente e quais questões fizeram com que a pesquisa acadêmica se tornasse o caminho para a busca de uma melhor compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar. Posteriormente, ainda nesta seção,

apresentarei o referencial teórico-metodológico da pesquisa, tendo a teoria histórico-cultural como aporte teórico para o desenvolvimento deste trabalho.

2. 1 SER PROFESSORA: CONHECER SOBRE AS APRENDIZAGENS E SUAS DIFICULDADES

Sou professora, por formação, desde o ano de 1992, quando concluí o curso de Magistério, mas o exercício da docência só veio em 2004.

Naquela época, não percebi o significado da profissão, motivo este pelo qual procurei trabalhar em atividades não relacionadas à educação. O curso, que me tornou apta a ser professora, não despertou em mim o desejo de “lecionar”.

Nas aulas do Magistério tive os primeiros contatos com as diferenças epistemológicas das diversas correntes das teorias do desenvolvimento, sendo que a mais marcante, naquele momento, foi o construtivismo de Jean Piaget. As vagas informações dessa teoria chegavam até mim, mas o conhecimento só viria tempos depois, bem como o conhecimento sobre outras teorias.

Os métodos de alfabetização eram constantes na elaboração dos planos de aula e o ensino mecanicista marcava as práticas pedagógicas. Em minha rotina de estágios, preparava atividades para desenvolver a coordenação motora dos alunos, fazia cartazes e ensaiava em dar aula. Era uma época em que *Eva via a uva todos os dias, o boi ainda babava, o caminho era suave e a criança feliz*. Tenras recordações de uma educação que Paulo Freire não considera como libertadora já que é preciso considerar o contexto da Eva, qual seu discurso, quem produzia a uva e o campo ideológico da criança feliz (FREIRE, 2000).

Foi durante essa rotina de estágios, ao observar algumas crianças sentadas sozinhas nos fundos das salas, que tive o primeiro contato com as DA's - Dificuldades de Aprendizagem. O discurso era sempre o mesmo: *ela não aprende, é só dar um desenho que ela fica quieta até o final da aula*. Hoje, quando me recordo daquelas crianças penso que a principal oportunidade que a escola lhes ofereceu foi a de serem desenhistas.

Apesar das propostas do curso, distanciei-me do exercício do Magistério e a possibilidade em ser professora continuava a não fazer sentido. Os anos se passaram, outras oportunidades surgiram e eu me distanciei cada vez mais da

docência. A vida tomou outros caminhos e somente em 2001, ao ser selecionada para um projeto como professora assistente, percebi que ter o diploma de professora, poderia ser o início a uma mudança pela qual eu tanto esperava.

No mesmo ano de 2001, concomitante às minhas transformações, a sociedade vivenciava acontecimentos históricos cruciais para o século XXI, como o ataque terrorista do grupo Al Qaeda às torres gêmeas do World Trade Center, nos EUA. No Brasil, fatos como o lançamento do plano de redução de energia elétrica conhecido como “apagão” e a rebelião de presos envolvendo mais de 29 estabelecimentos penais do país, comandada pelo PCC, foram algumas situações históricas que marcaram aquele início de década.

No ano seguinte, ingressei no curso de graduação em Letras. Apesar das dificuldades em compreender as teorias e seus significados, o universo do ensino superior era fascinante. Nomes como *Saussure*, *Bakhtin*, *Ingedore Villaça* e *Fiorin* me inquietavam. O latim precisava ser compreendido e o conhecimento que ali se fazia presente, era uma excelente forma de aprendizagem e mudança.

O ano de 2004 marca o meu reingresso no Magistério. Por meio de um contrato temporário, na cidade de Guaxupé, Minas Gerais, assumi minha primeira turma: uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

Os dois anos que se seguiram, foram de grandes transformações. O sentido da profissão, assim como os primeiros questionamentos, começou a aparecer.

Aprovada e classificada em um concurso público, três anos após o contrato temporário, encontrei a sala de aula como espaço oportuno de aprendizagem. Através das crianças, comecei a enxergar possibilidades em aprender um pouco mais sobre as dificuldades de aprendizagem.

Diante das DA's que se faziam tão presentes na escola, percebi, aos poucos, que eu não sabia trabalhar com alunos com dificuldade e o encaminhamento para a sala de recuperação ou reforço parecia ser a decisão mais assertiva naquele momento, pois havia a possibilidade que nesta sala os problemas seriam resolvidos. Naquele momento, para mim, era o certo a se fazer.

A sala de recuperação ou reforço, atendia alunos diagnosticados com dificuldade em produzir texto, ler de forma convencional ou resolver problemas matemáticos, além de outras dificuldades observadas pela professora, tais como falta de atenção, concentração, não se comunicar com os colegas, não usar

vocabulário correto, indisciplina ou aqueles alunos que não queriam fazer nada na sala de aula.

Minha experiência em sala de aula ainda não era suficiente para que eu compreendesse a dificuldade de aprendizagem de forma clara e propusesse ações que realmente surtiriam efeito na aprendizagem dessas crianças. Entender como essas dificuldades aconteciam, suas causas e a possibilidade de elaborar estratégias pedagógicas com os discentes, tornava-se um grande desafio profissional em minha carreira.

Dessa forma, busquei cada vez mais por conhecimentos e a pesquisa acadêmica tornou-se um meio eficaz para que eu pudesse compreender um pouco mais quais as variantes que determinam o aumento significativo da dificuldade de aprendizagem das crianças dentro das salas de aula e como elas vêm se fortalecendo.

As crianças com dificuldade de aprendizagem não apresentam apenas a dificuldade específica, mas elas vêm acompanhadas de sentimentos como o fracasso, a insegurança, a baixa estima e outras tantas variáveis que condicionam a não aprendizagem (OSTI,2004). Já para Vitor Fonseca (1995) ao encararmos as dificuldades de aprendizagem, precisamos analisar que a escola, enquanto instituição, colabora para que os problemas das crianças sejam revelados.

“Trata-se de uma passagem brutal de um meio protetor e seguro a um meio aberto e quase sempre inseguro” (FONSECA, 1995, p. 10). Um meio que nem sempre está preparado para atender as crianças em suas particularidades.

Frente ao trabalho com a sala de aula, percebi que as crianças com DA's são pouco compreendidas no universo educacional e que este trabalho ainda é permeado de complexidade e pouco entendimento, pois requer esforço por parte da equipe da escola e nem sempre há disposição suficiente para isso.

Sendo assim, estudar tornou-se fundamental e necessário em minha vida. O ambiente era propício para o desenvolvimento de um trabalho sobre as DA's, haja vista que a SME - Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé – desenvolve a formação continuada de docentes da rede municipal de ensino. A formação continuada me possibilitou os primeiros ensaios como pesquisadora acadêmica.

Desde o ano 2000, são oferecidos cursos de formação continuada, entendidos como um processo permanente de aperfeiçoamento para a prática

pedagógica, onde as docentes podem buscar melhoria em seu trabalho e possibilidade em atender as necessidades dos alunos de forma mais objetiva. Além desse processo de aperfeiçoamento, a formação continuada contribui para a melhoria salarial da rede municipal, fazendo parte do Plano de Carreira do Magistério Municipal. Cito aqui o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. No PROFA, a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), nos deparamos com as propostas de transformações na prática de ensino de leitura e escrita. De acordo com esse estudo, uma condição para o aluno aprender a ler e escrever é que ele viva situações de reflexão e seja capaz de estabelecer relações, transformando-as em conhecimento próprio.

Outras formações oferecidas foram sobre os PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais, RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, seguidos pelos projetos do MEC - Ministério da Educação e Cultura, como o Pró Letramento em Matemática e Língua Portuguesa e PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Desde o ano de 2000, a Secretaria oferece os cursos de formação do PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, do LPG – Laboratório de Pesquisa Genética, da UNICAMP – Universidade de Campinas. Este programa tem a proposta de oferecer aos professores da rede, compreensão nos estudos *piagetianos* de como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança nos níveis afetivo, social e cognitivo.

No período de 2014 a 2019, a passagem pela direção da escola, a mesma que estou como professora, oportunizou-me diferentes situações de aprendizagem e um conhecimento além da sala de aula. Como diretora eu assumi uma escola com um quantitativo maior de crianças que apresentavam DA's. Vislumbrei em encontrar nos cursos de formação novas orientações que tornariam possíveis vivenciar, de maneira mais objetiva, os problemas da instituição e quais seriam os procedimentos e ações norteadoras para entender essa dificuldade e quais as possibilidades de acompanhamento junto com as professoras em relação às DA's.

Afinal, o que acontece nos espaços escolares para que a dificuldade de aprendizagem ainda seja um assunto de tamanha proporção? O que leva tantas crianças a não aprenderem o mínimo exigido dos conteúdos escolares? Quais as

reais situações desse aluno? O que os estudantes estão nos dizendo sobre o “não aprender”? Quais outras conjunturas que permeiam as DA's? Será que as crianças com dificuldade em aprender estão realmente fadadas ao fracasso?

No Brasil, o índice de reprovação e evasão nas escolas públicas continua a assumir proporções inaceitáveis (PATTO, 2015) tornando o fracasso escolar uma preocupação constante no espaço educacional, sendo que a busca pela compreensão em como se dá as DA's perpassa por respostas que vão desde os acontecimentos no ambiente familiar até os aspectos físicos, emocionais e sociais.

Diante desse cenário, Victor Fonseca (1995) infere que mesmo a análise de um contexto onde a pedagogia e os professores são eficazes, as dificuldades de aprendizagem não se extinguem, elas continuam a existir.

Devido a essa vulnerabilidade conceitual, muitas crianças e jovens são negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares, mesmo tendo DA num sentido taxonômico, e, em contrapartida, muitas outras crianças e jovens não são incluídos nos serviços de apoio disponíveis, acusando, todavia, DA, apesar de não terem sido identificados como tal (FONSECA, 1995, p. 72).

A dificuldade de aprendizagem continua sendo um objeto de pesquisa e atenção por parte de toda equipe escolar e o que temos percebido é que a fragilidade de concepção de uma teoria possivelmente leve o professor a um conceito equivocado sobre o que venha a ser dificuldade de aprendizagem.

É através dessa inquietação que abordo, em seguida, como o ingresso na pós-graduação reeducou meu olhar como docente, tornando meu aprendizado parte significativa do meu crescimento profissional e pessoal, assim como a teoria histórico-cultural me fez compreender a importância das relações sociais no processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem.

2. 2 OUTRAS PERSPECTIVAS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Com o ingresso na Pós-graduação, as mudanças começaram a surgir, mas eu não poderia descartar a formação obtida em todos esses anos, já que o aprendizado nesse tempo se constitui como parte da minha história.

Nesta nova fase foi possível perceber que o compromisso com a educação e com minha história começava a crescer, podendo ser aquele o momento propício

para encontrar respostas a tantas perguntas. Eu sabia que os problemas não se resolveriam de uma só vez (havia possibilidade de nem serem resolvidos) mas com a pesquisa provavelmente viriam outras aprendizagens.

Arroyo (2009) considera um momento como esse uma construção de identidade, pois quando construímos outras imagens dos educandos, encontramos a nossa própria. Quando falamos dos educandos é outra maneira de falar de nós mesmos. E como torna-se difícil, muitas vezes, falar de nós mesmos e desconstruir nossa identidade enquanto docente. Muitas concepções estão arraigadas em nós e demanda um esforço desconstruí-las.

Diante dos desafios e rigores da academia, percebemos o quanto a formação seria propícia para pesquisar sobre as DA's, sendo preciso dar espaço a novas aprendizagens

O ingresso no Mestrado foi uma das escolhas mais assertivas da carreira. A volta para a universidade e, desta vez, em uma universidade pública, nos fez perceber como é possível crescer profissionalmente e, obviamente, este crescimento chegaria ao âmbito pessoal e profissional.

Na escola, foi possível perceber que a mudança era sutil, aos poucos começávamos a perceber que muitas coisas aprendidas precisavam ser repensadas e, possivelmente, (re) estudadas.

A pesquisa nos permitiu um contato maior com a obra de Lev S. Vigotski e com a teoria histórico-cultural. Dessa teoria eu conhecia, superficialmente, os conceitos da zona de desenvolvimento proximal. Aos poucos, fomos compreendendo que esta teoria defende que o desenvolvimento humano se dá na relação sujeito-natureza, mas com a emergência da consciência, um fenômeno que caracteriza o humano que é social e cultural (SCHROEDER, 2007). Ao fazer parte da natureza, o sujeito age sobre ela e a transforma em objeto da sua ação – é ao mesmo tempo autor e protagonista da sua história e também a do outro, permitindo ao sujeito, em um processo dialético, agir sobre a natureza, mas também ser transformado por ela.

Segundo Fonseca (1995), para entender a dificuldade de aprendizagem é preciso uma teoria que nos permita investigar e transpor os dados dessa investigação a fim de que possamos obter resultados significativos, ou seja, precisamos de uma teoria que sustente o nosso trabalho e nos dê resultados. Se

isto não acontece caímos no retrocesso de não ter respostas às perguntas que tanto fazemos em nossas escolas. O que acontece de fato com as crianças que não aprendem? O que é necessário para haver mudança neste cenário? Por que, apesar de tanto se investir em formação docente, oferta de novas propostas pedagógicas, a dificuldade de aprendizagem ainda é um tema preocupante dentro das escolas? O que leva o país a ocupar posições desastrosas em rankings mundiais de avaliações externas?

Nossa educação escolar vive um cenário de grandes desafios para atender à formação completa dos alunos. Isso, possivelmente, se dê ao fato de que ainda não se encontrou uma teoria suficiente, que seja entendida e aplicada na educação de uma forma que venha a colaborar para o crescimento do sujeito como um todo. A concepção de constituir uma prática pedagógica adequada às finalidades de uma educação, de acordo com Stella Miller (2019), transformadora do aluno, precisa estar voltada para sua humanização. Um referencial teórico preciso e consciente fundamenta e direciona a construção de umas práxis educativa consciente, efetivada por meio de atividades que preveem ações com um determinado conteúdo cultural e modos de agir sobre ele adequados às finalidades e aos motivos que geram tais atividades.

Crianças, ainda sentadas nos fundos das salas, refletem uma educação que não atende às necessidades de uma sociedade vitimada pela desigualdade e que reforça ainda mais a desvalorização do ensino brasileiro.

Não há como encontrarmos todas as soluções, mas é preciso que o professor compreenda a importância do seu papel na formação de seus alunos. Estar diante de uma situação de alunos com dificuldade de aprendizagem requer de nós a busca por soluções através da pesquisa e do conhecimento.

Na seção seguinte, abordaremos como se compreende os processos de aprendizagem e do desenvolvimento na concepção da teoria histórico-cultural. De acordo com Vigotski (2009a), a aprendizagem é um processo contínuo, sendo a educação caracterizada por avanços significativos de um nível de aprendizagem ao outro, dada importância às relações sociais.

Nossa pergunta de pesquisa relaciona-se como a ficha de encaminhamento para a sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado leva os professores à concepção do que vem a ser dificuldade de aprendizagem e como esse

instrumento pode colaborar para que essa dificuldade seja ainda menos compreendida.

A abordagem sobre como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural será o assunto das próximas páginas.

2. 3 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para o desenvolvimento deste trabalho, a teoria histórico-cultural apresentou-se como o aporte teórico que vai ao encontro da perspectiva que temos em buscar por uma melhor compreensão em como as DA's acontecem nos espaços educacionais.

Vigotski (2007) pressupõe uma natureza social da aprendizagem, pois é por meio das relações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores, funções próprias do ser humano, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. Essas funções são assim conceituadas por distinguirem-se dos processos psicológicos elementares tais como as ações reflexas, como a sucção do seio da mãe pelo bebê, as associações simples como evitar o contato da mão com o fogo e as reações automatizadas como movimento da cabeça em direção a um ruído repentino (VIGOTSKI, 2007).

Segundo este aporte teórico, o homem é produto das relações históricas e culturais e o seu desenvolvimento está diretamente ligado à história da sociedade, intrinsecamente relacionados de tal forma que não é possível separá-los. Este é um processo dialético, onde homem e sociedade, atuam e agem sobre si.

A forma como nos relacionamos com as pessoas e a constituição dos nossos sentidos são parte integrante da nossa realidade e apresentam-se permeadas pelas influências adquiridas ao longo da história de cada indivíduo. Influências como modo de pensar, experiência e cultura estão ligadas aos processos cognitivos e psicológicos desde a infância até à vida adulta.

Para Vigotski (2007) a forma como os adultos transmitem às crianças suas experiências e sua cultura, bem como modos e pensamentos, demonstram, desde muito cedo, esta ligação entre eles. Esta relação com o outro se dá por meio da

mediação de instrumentos como a linguagem, instrumento simbólico para o ser humano. Vigotski (2007) nomeia como internalização, e pode ser compreendida como uma reconstrução interna de uma operação externa, pois os elementos culturalmente estruturados são, por nós, internalizados.

No processo de internalização, o desenvolvimento da criança aparece em dois níveis: o interpsicológico, momento social da aprendizagem que ocorre entre pessoas e é decisivo no processo de ensino-aprendizagem; o intrapsicológico, momento individual de aprendizagem que ocorre no interior da criança, sendo que a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal acontece ao longo do desenvolvimento da criança sendo resultado de uma série de eventos ocorridos e de influências adquiridas ao longo de sua trajetória (VIGOTSKI, 2007).

Ao formular-se a lei fundamental deste desenvolvimento, as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2007).

Em síntese: uma ação faz-se primeiro no social, para depois acontecer internamente no indivíduo.

Essa transformação do homem, de sua condição biológica para a condição de sujeito histórico, acontece num processo em que a cultura é parte do que se constitui enquanto natureza humana. A parte biológica não é refutada por Vigotski, porém ele enfatiza a importância do aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas. O desenvolvimento não acontece apenas quando se atinge uma maturação biológica, ele é parte do processo de aprendizagem; sendo que a escola ocupa um papel essencial neste processo, pois é através dela que o sujeito terá acesso aos conhecimentos científicos, que farão com que ele se aprimore cada vez mais como indivíduo ativo na aquisição desses conhecimentos. (VIGOTSKI, 2007).

Vigotski (2000) apresentou uma conceituação diferente do que se entendia naquela época sobre aprendizagem e desenvolvimento. Através de seus estudos e pesquisas passou a considerar os aspectos qualitativos mais que os quantitativos e refutou as características maturacionais do indivíduo (VIGOTSKI, 2000).

Durante os processos pelos quais a criança passa, ela interage culturalmente com a sociedade na qual está inserida, tornando-se um sujeito cultural. Referir-se ao sujeito como “*estar maduro*” para aprender tal conceito, é desconsiderar os aspectos sociais e culturais presentes desde o seu nascimento.

O processo de desenvolvimento infantil em Vigotski (2000) possui uma organização complexa em relação ao tempo; para cada idade considera-se um nível de desenvolvimento do indivíduo. Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo: tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento. Contudo, não está organizado de forma que o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo, não está organizado em cada intervalo de tempo cronológico para que a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento.

Seguindo essa linha de raciocínio, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento humano, sendo este sempre mediado pelo outro que atribui significados à realidade, estão inter-relacionados desde o primeiro dia de nascimento da criança e acontece muito antes do seu ingresso na escola (VIGOSTKI, 2009).

Aprendizagem e desenvolvimento acontecem pela interação social, pela relação de um indivíduo com o outro, sendo o desenvolvimento da criança considerado um processo dialético complexo e caracterizado por transformações qualitativas, metamorfoses que se sobrepõem a fatores internos e externos, seguidos de adaptações que superam os impedimentos que a criança encontra.

O aprendizado acontece à medida que o sujeito interage com outros indivíduos, pois nessa relação de interação ele movimenta processos de desenvolvimento que, sozinho, não seria possível de acontecer (VIGOTSKI, 2018).

Consequentemente, Vigotski ressalta a importância de considerar as relações sociais presentes no cotidiano da criança, pois essas relações irão desencadear futuramente o aprendizado de novos conceitos, não desconsiderando as experiências históricas de todos os sujeitos envolvidos neste processo.

A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Estes dois processos (aprendizagem e desenvolvimento) entram em contato bem antes do ingresso da criança na escola, pois a cultura e a história acontecem desde o nascimento do indivíduo, mas é a escola que se apresenta

como espaço propício para que aconteça a aprendizagem. O sujeito que entra na escola não pode ser considerado um sujeito desprovido de conhecimentos.

Segundo Vigotski (2000) considera-se bom aprendizado como sendo aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim sendo, o aprendizado organizado adequadamente resulta em desenvolvimento. Ele considera que apesar do aprendizado não se delimitar como sendo uma definição de desenvolvimento, organizado corretamente, resulta em desenvolvimento mental, pondo em movimento vários processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de acontecer. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p.103).

É dessa forma que, por meio da mediação dos instrumentos culturais, a aprendizagem tem papel de destaque no desenvolvimento da criança.

Se temos como intenção descobrir as relações existentes entre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, é preciso determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento da criança: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, onde as funções mentais da criança já se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados; e o segundo, de zona de desenvolvimento proximal ou potencial, onde o nível de desenvolvimento da criança é determinado pela capacidade de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os colegas mais capazes. Podemos dizer que no primeiro nível a criança já consegue, sem ajuda de outros, fazer suas atividades, pois há presença das funções psíquicas necessárias para isso. Já na zona de desenvolvimento proximal, é preciso a ajuda de um adulto ou a colaboração de um colega, haja vista que essas funções psíquicas ainda não se encontram presentes. O que a criança é capaz de fazer hoje sem ajuda de um adulto, para Vigotski (2009), poderá futuramente, fazê-lo, por si só.

A compreensão de que há uma área de desenvolvimento potencial permite-nos compreender melhor a dinâmica do desenvolvimento infantil. Portanto, o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos ao nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOSTKI, 2010, p. 115).

Sendo assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância, pois através dele é possível fazer uma análise de desenvolvimento individual da criança, tendo uma maior probabilidade de elaborar estratégias pedagógicas que possam auxiliá-la em seu aprendizado. O professor precisa criar possibilidades pedagógicas que venham a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real, isso através das interações com a criança. Ao compreender o que a criança é capaz de fazer por si só ou que é capaz de alcançar com ajuda de um adulto ou dos colegas, essa interação torna-se muito mais valiosa em termos pedagógicos. Pode-se dizer que quanto maior a aprendizagem maior a possibilidade de aprender.

Sendo o professor, parte desse processo educacional e não apenas um transmissor de informações, consideremos que ao compreender o conceito de zona de desenvolvimento proximal, discorreremos sobre duas outras duas concepções, necessárias no processo de escolarização do sujeito. Essas duas concepções referem-se à compreensão do que são os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, já que tal compreensão é fundamental para a análise dos processos de aprendizagem.

Em Vigotski (2000) temos uma abordagem teórica sobre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

É importante considerar o conhecimento e as informações que a criança, enquanto sujeito histórico e cultural, traz quando chega à escola, pois ela traz consigo inúmeros conceitos espontâneos sobre a realidade.

Conceitos espontâneos são entendidos como produtos oriundos das relações sociais das crianças, principalmente as relações familiares. São as influências e experiências adquiridas ao longo de sua história desde o momento em que nasce baseados, principalmente, nas observações, nas superstições, na aparência das coisas, nas tradições de histórias contadas, no senso comum. Para

cada sujeito essas experiências se manifestam de diferentes formas, pois os sujeitos sociais vivem em ambientes distintos.

No processo de educação escolar, não devemos desconsiderar a importância dos conceitos espontâneos, já que eles são consequência da influência de experiências e saberes adquiridos pelas crianças através de processos culturais e históricos a que são submetidas, ou seja, de sua interação com a sociedade e o meio em que ela convive, desde o seu nascimento. Segundo Vigotski, “há todos os fundamentos para se supor que entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos científicos existem relações absolutamente análogas” (VIGOTSKI, 2000). Para Vigotski, é possível considerar que “a assimilação dos conceitos científicos se baseia igualmente nos conceitos elaborados no processo da própria experiência da criança” (VIGOSTKI, 2018, p. 268-269).

Em Vigotski (2009, p. 241),

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos.

A escola apresenta-se como espaço social propenso à aprendizagem dos conceitos científicos, onde os estudantes terão a oportunidade de entrar em contato com as diferentes áreas de conhecimento que são organizadas através de um currículo. Esses conceitos não se apresentam e nem são compreendidos de forma pronta, mas relacionam-se a um processo de desenvolvimento ligado à capacidade de formar conceitos, capacidade esta já presente no estudante ao iniciar seu processo de escolarização (SCHROEDER, 2007).

Segundo Schroeder (2007), é a escola, através de um processo de ensino organizado e sistemático, que proporciona ao aluno a aprendizagem dos conceitos científicos. Outra importante premissa valoriza as ações mediadoras do professor nos processos de ensino às quais promovem o movimento que se dá do plano intersíquico em direção ao plano intrapsíquico. Neste sentido, as intervenções deliberadas do professor são muito importantes no desencadeamento de processos que poderão determinar o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes, a partir da aprendizagem dos conteúdos escolares ou mais especificamente, dos conceitos científicos (SCHROEDER, 2007).

Esta questão sedimenta outras em como se dá a aprendizagem desses conceitos, haja vista que eles são adquiridos mediante a aprendizagem escolar, sendo o resultado de um processo de ensino estruturado e com a participação do professor. Tais conceitos não podem ser simplesmente transmitidos pelo professor. Discorrendo a respeito disso, Tereza Cristina Rego (1992) nos diz que embora eles não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante em sua formação.

O modelo de ensino escolástico, que se desenvolve pela transmissão da informação e a recepção passiva por parte do aluno, não é adequado, pois não oportuniza ao discente a interação e participação em atividades que ele possa pensar e refletir. Os conceitos apreendidos de forma mecânica, impossibilitam ao aluno se apropriar de uma atividade mental intensa e, dessa forma, não oportuniza que ele faça parte do processo de aprendizagem, já que tudo é oferecido de uma maneira pronta, desconsiderando as suas potencialidades em aprender e mesmo as peculiaridades de cada sujeito e sua capacidade de pensar.

Em nossa concepção, a escola, por diversas vezes, desconsidera os aspectos da vivência direta das crianças, negando-lhes a oportunidade de se interagirem com os conhecimentos científicos constituídos e acumulados pela humanidade.

Para Carmem Maior e José Wanderley (2016, p. 7), “o trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da criança, valorizando seu potencial”. Para os autores, a escola, como mediadora do saber, deve estar atenta ao aluno, valorizando o que ele já sabe e, a partir desse conhecimento prévio, estimular suas potencialidades. Sendo assim, esse aluno terá possibilidade de superar suas capacidades e ir além do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por meio de uma atividade intencionalmente voltada à aprendizagem, na relação estabelecida com seus pares e com o professor, o estudante se apropria do conhecimento e com isso torna-se capaz de objetivar-se em novos produtos de sua atividade. A criança deve ser reconhecida como sujeito dotado de cultura e história e para isso a escola deve vê-la como um sujeito que não só adquire conhecimento, mas também reelabora elementos que lhe permitirão entrar em contato com o processo cultural.

Em síntese, é preciso considerar as experiências sociais às quais as crianças estão envolvidas desde o nascimento e que são as singularidades, adquiridas ao longo do tempo, que a transformarão em um sujeito único, mas que tem necessidade de se relacionar com outros indivíduos.

Tratar a escola como instituição historicamente contextualizada permite que se supere o problema da discussão abstrata na comparação entre sujeitos escolarizados e não escolarizados. Se há um modo de pensar valorizado positivamente, que pode distinguir sujeitos mais ou menos capacitados, esse modo de pensar não é universalmente valioso, mas referido a uma determinada cultura; os valores em questão são valores culturais e não abstratos, descontextualizados, universais (OLIVEIRA, 2003, p. 4).

Para que ocorra aprendizagem é preciso que haja uma escola que seja um espaço social onde se ofereça oportunidades à formação do indivíduo e que essa escola tenha uma metodologia adequada às condições do desenvolvimento dos estudantes que a frequentam. “Cabe a eles voltar o seu fazer pedagógico para todas as crianças em idade escolar, acolhê-las em sua diversidade, sabendo que aprender é mais do que assimilar conteúdos” (ASBAHR e LOPES, 2006, p. 63).

Outro fator importante a ser considerado é o meio, determinante na formação do sujeito.

Mas afinal, como conceituar o meio quando falamos de escola e aprendizagem? Para Vigotski (2010) o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento.

Sendo a escola instituição da sociedade é considerável sua importância como meio onde são apreendidos conceitos científicos organizados por um currículo.

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas (VIGOTSKI, 2018, p.90).

A escola, conforme nos diz Oliveira (1996) não é uma instituição universal, mas um resultado cultural de sociedades letradas marcada por uma modalidade de desenvolvimento científico e tecnológico.

Além da escola, outro sujeito importante neste espaço social é o professor. Através de toda uma estrutura organizacional ligada ao currículo, conteúdos, disposição das aulas e atividades, é o professor quem poderá proporcionar ao aluno o seu desenvolvimento. Mas como proporcionar desenvolvimento ao aluno deixando para trás velhos conceitos de escola e educação? De que forma o professor pode, juntamente com seu aluno, construir oportunidades de aprendizagem?

O ingresso na escola caracteriza um novo começo para a criança. De acordo com Oliveira (2003), a orientação do professor à ação fará com que ela vá adquirindo o conteúdo das formas mais desenvolvidas da consciência social bem como as capacidades de agir sobre essas formas. A figura do professor deve ultrapassar a concepção de que ele é o detentor do saber, pois assim como o aluno ele é parte do processo educacional.

As intervenções realizadas pelo professor muito colaboram nos processos que determinarão o desenvolvimento intelectual dos estudantes, cabendo a ele relevância ao considerar os conhecimentos que a criança traz consigo antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem. Novamente aqui reiteramos a importância dos conceitos espontâneos serem considerados pela escola.

Asbahr e Nascimento (2013) falam da importância de se considerar a função da escola como a de criar condições para que ocorra a maturação e não esperar que a criança amadureça. Há modificações pelas quais as crianças passam durante o processo de desenvolvimento, modificações estas que irão garantir sua passagem de ser biológico para ser cultural, sendo que tais modificações acontecem a partir da inserção do sujeito em um meio construído historicamente. O desenvolvimento se dá à medida que a aprendizagem vai acontecendo, ou seja, quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento.

Para as autoras, quando o professor diz que um aluno é imaturo, ele remete-se às teorias que determinam o desenvolvimento como algo linear e maturacional (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 416).

Nesta perspectiva, temos que o desenvolvimento humano se dá pelas interações com o meio ao qual o sujeito está inserido, porém apesar de não desconsiderar a importância das funções biológicas, podemos atribuir enorme significado à dimensão social que permeia a relação do indivíduo com o mundo, ou seja, “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com os outros indivíduos da sua espécie” (REGO, 1992, p. 71).

Ao compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem, os professores podem contribuir na formação da criança como um sujeito social, dada a complexidade do desenvolvimento humano em sua completude.

É preciso que haja um modelo de ensino que atenda às necessidades dos nossos alunos. Precisamos de um ensino que atenda o desenvolvimento do sujeito em seu processo de humanização, e que não reforce as condições de dificuldade com que muitas crianças convivem. Mesmo diante de tantas propostas de reorganização de ensino, as escolas ainda tendem a reforçar a exclusão e acentuam cada vez mais a ideia de que os alunos que não aprendem estão fadados ao fracasso. Estamos distantes de construirmos um ambiente educacional que atenda a especificidade de todas as crianças, um ensino que volte seu olhar para aqueles que ainda se encontram em fundos da sala desenhando para ficarem quietos.

É diante deste cenário de desigualdade social e educacional que Maria Helena de Souza Patto (2015) nos dá um alerta para o fato de que apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores, ainda temos a sensação de que o tempo passa, mas os problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem intactos.

Quando nos referimos às dificuldades de aprendizagem possivelmente oriundas de uma aprendizagem não consolidada, adentramos a um campo de estudo e pesquisa que muito tem chamado atenção no espaço educacional: o fracasso escolar. Mas, afinal qual a melhor conceituação para esse termo? A priori, uma das hipóteses mais viáveis é a de que a escola não tenha cumprido sua função essencial, que é a função de ensinar e atender as necessidades mínimas de aprendizagem do indivíduo.

Ao desenvolvermos esse trabalho, muito nos chamou a atenção e nos alertou ao fato de ser possível perceber que as escolas consideram o aluno com dificuldade de aprendizagem um adulto que, possivelmente, fracassará. Mas, nos chamou ainda mais a atenção em não percebermos propostas pedagógicas suficientes para atender a aprendizagem de conteúdos dessas crianças. De fato, o fracasso escolar apresenta-se como sendo um fenômeno que por diferentes vias e critérios, bem como diferentes instrumentos, encontra-se arraigado na educação brasileira. As crianças brasileiras, em idade escolar, encontram-se aquém de outros países. Afinal, por que apesar de tantas tentativas e propostas de mudança, as crianças continuam a apresentar tanta dificuldade de aprendizagem?

Em muitas situações encontramos explicações reducionistas que culpam ora o aluno, ora a família pelo insucesso ocorrido nas escolas. E essa busca pelo culpado faz com que cada vez mais tenhamos respostas que não nos permitirão compreender o problema do fracasso escolar em sua complexidade.

A origem do fracasso escolar confunde-se à história da educação brasileira. A crença no poder da escola, segundo Patto (2015) foi fortemente abalada pela Primeira Guerra Mundial. No início do século XX teve início a desmistificação da ideia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, redimindo-a da ignorância e opressão. “Se a escola não estava formando democratas, isto se devia ao fato de ela mesma não ser democrata” (PATTO, 2015, p. 52). A autora ainda discorre sobre essa mistificação de que a escola promove a democracia, ao dizer que os pedagogos liberais, no início do século XX, carregavam-se de humanismo ingênuo, porém bem-intencionados, que os fazia acreditar na possibilidade de a escola realizar uma sociedade igualitária em uma sociedade de classes, na qual os lugares sociais seriam ocupados com base na ideologia do mérito pessoal:

A escola, inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição. A escolarização é uma das formas que essas tentativas assumem, quer como luta individual (familiar) da maioria, quer como luta coletiva (através das organizações de trabalhadores) de uma minoria que consegue levar a compreensão da realidade social até o limite histórico de sua possibilidade (PATTO, 2015, p. 53).

Isso demonstra o quanto a escola, antes surgida com a pretensão de unificar a nação, passa a ser percebida pelas classes menos favorecidas como instrumento de produção de desigualdade.

O próprio campo educacional, segundo José Carlos Libâneo (2012), nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual. Os problemas da escola pública brasileira não são novos, há décadas desafiam órgãos públicos, pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais e movimentos sociais ligados à educação e sindicatos.

Ao discorrermos sobre o fracasso escolar é notória a preocupação com os índices avaliativos do nosso país, colocando o Brasil em uma posição abaixo do que se espera em se tratando de aprendizagem. A escola tem oferecido novas propostas metodológicas, mesmo assim o número de crianças encaminhadas às salas de apoio, por apresentarem dificuldade de aprendizagem, ainda assume grandes proporções.

As DA's vêm acompanhadas de fracasso para muitas crianças que não conseguem em grande medida, atingir as competências básicas em leitura, escrita ou conhecimento matemático. É conhecido por nós, que o aluno, ao ingressar na escola, é um indivíduo plural com diferentes saberes, diferentes características e origens. Mas temos a sensação de que a escola exerce uma força contrária a esta pluralidade: ela quer que os alunos se equalizem para que tenham desempenho igual. Sendo assim, esta escola que se apresenta como detentora do saber vai, aos poucos, tentando anular as origens e os saberes do aluno, empobrecendo a sua diversidade.

A expressão “fracasso escolar”, segundo Bernard Charlot (2000), é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática, e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social.

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das chances, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a crise, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania (CHARLOT, 2000, p. 14).

Dessa forma, o autor discorre acerca das variáveis que são as possíveis causadoras da existência desse fracasso, não sendo apenas o aluno o principal autor, mas, possivelmente, a instituição escolar, a sociedade e a família colaboram para intensificar a situação de fracasso.

Segundo Charlot (2000), o aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente da situação do aluno em êxito, sendo essas posições avaliadas em termos de notas, indicadores de sucesso, anos de atraso, lugar num sistema hierarquizado.

Na nossa opinião, quando a escola protagoniza o aluno como único responsável pelo fracasso escolar ela deixa de assumir uma culpa que também é dela. Para Asbahr e Lopes (2006) a questão é um pouco mais complexa já que:

Os alunos portadores de dificuldades de escolarização são frequentemente encaminhados para diagnóstico psicológico. Professores, coordenadores e demais profissionais da Escola anseiam por um lugar aonde possam encaminhá-los e de onde recebam um laudo revelador das causas individuais dessas dificuldades. E os “exames psicológicos” quase sempre indicam a presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, ou seja, são eles os portadores de desajustes, desequilíbrios, deficiências mentais, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, trauma, disfunção cerebral mínima, complexos e tantos outros estigmas. Assim, são os alunos individualmente que não têm capacidade de aprender, são eles os grandes problemas da escola, reduzidos a meros objetos, independentes das dimensões sociais e políticas das instituições escolares, nas sociedades divididas em classes (ASBAHR; LOPES, 2006, p.60).

A teoria histórico-cultural nos aponta como é importante considerar a história e a cultura de cada sujeito quando chegam à escola e sobre como as relações sociais permeiam o ensino e a aprendizagem das crianças, já que a educação escolar caminha paralelo à vida. O aprendizado não acontece apenas pelo fato do aluno frequentar a escola, mas a escola deve ser capaz de proporcionar a ele um conhecimento que vá além, um conhecimento para a vida.

A escola, segundo Demerval Saviani (1991), existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber, o saber sistematizado, a cultura erudita, uma cultura letrada.

Por entendermos que as práticas pedagógicas também colaboram para promover o fracasso escolar, defendemos que elas sejam revistas pelos seus principais elementos estruturadores, como por exemplo as relações: professor/aluno; aluno/avaliação; professor/metodologia ou aluno/metodologia. O aprendizado acontece dentro de um contexto, com a participação de todos: escola, alunos, família e sociedade.

Em análise e reflexão sobre as possíveis causas do fracasso escolar, consideramos que não há apenas um protagonista, vários são os condicionantes: fatores familiares, sociais ou psicológicos que podem contribuir para que o aluno fracasse na escola.

Explicar o fracasso escolar, segundo Charlot (2000) requer, portanto, a análise também das condições de apropriação de um saber e isso torna-se um assunto complexo e de difícil entendimento, pois estamos diante de um sistema educacional condicionado ao fracasso. Para o autor, essa é uma questão que remete à discussão sobre aprendizado, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre igualdade de chances, sobre os recursos que o país investe em educação, sobre o modo de vida e trabalho da sociedade, sobre como se vive em cidadania (CHARLOT, 2000, p. 14)

Em nossa próxima seção abordaremos a metodologia de dados e como esta pesquisa foi conduzida a partir de uma análise documental.

3 OS DADOS COLETADOS E A METODOLOGIA DE ANÁLISE

A qualidade com a pesquisa em educação, conforme afirma André (2005), relaciona-se às mudanças ocorridas nos últimos tempos, onde observa-se, com a expansão da pós-graduação, muitas mudanças nos temas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos.

Ao falarmos sobre a pesquisa em educação, é preciso que estejam claros os objetivos, o referencial teórico e o percurso metodológico, já que esses elementos identificam com clareza a nossa pesquisa.

Maria Cecília Minayo (1993) vê a pesquisa, como atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade que deve ser uma atitude e uma prática teórica de constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre referencial teórico e dados levantados.

Os autores Cleber Prodanov e Ernani Freitas (2013) consideram a metodologia como a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de verificar a sua validade e utilidade nos diversos contextos sociais.

Neste trabalho, temos como objetivo identificar e analisar, à luz da teoria histórico-cultural, a ficha de encaminhamento para a sala de AEE¹ e as concepções que essas fichas formam sobre o que vem a ser dificuldade de aprendizagem no cotidiano escolar, ou seja, como as fichas podem possibilitar concepções do que vem a ser dificuldade de aprendizagem e, por extensão, a utilização dessas concepções nas práticas escolares.

No início, nossa proposta seria a pesquisa de campo com os professores, porém devido à pandemia essa metodologia não foi possível. Optamos, então, por uma análise documental que norteia o trabalho das docentes e que é voltado para identificar os estudantes com dificuldade de aprendizagem. O documento a ser

¹ Em relação aos preceitos da Ética em Pesquisa, salientamos que esse trabalho está amparado pela Resolução CEP/CONEP Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, com destaque ao Art. 1º, Parágrafo único, inciso V, que define que a “pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual”, não estão sujeitas à apreciação do CEP/CONEP.

analisado é a ficha de encaminhamento para a sala de AEE. Os professores preenchem essa ficha com dados que já estão postos no instrumento e encaminham os alunos que eles acreditam ter dificuldade de aprendizagem.

O problema que norteia este trabalho surgiu ao observar o elevado número de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, o que nos levou a buscar compreender se as professoras, ao encaminhar o aluno para a sala de AEE, têm clareza desse conceito.

Segundo as autoras:

[...] os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2001) discorre sobre o fato de ser um trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa maneira, buscamos analisar de uma forma objetiva esse instrumento de trabalho das salas de apoio das escolas municipais dos anos do ensino fundamental, dos anos iniciais.

O município em questão conta com 16 unidades de educação municipais, sendo 7 unidades de educação infantil, 9 escolas de ensino fundamental I, 2 núcleos rurais que atendem alunos da educação infantil e ensino fundamental I, 1 unidade EJA - Educação de Jovens e Adultos, 5 unidades de educação infantil em regime de parceiras. No corpo docente há aproximadamente 250 professoras (entre professoras regentes de salas e professoras de conteúdo específico: Língua Inglesa, Educação Física e Informática) e aproximadamente 4300 alunos.

Além dessas escolas, o município possui escolas estaduais que atendem alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, escolas particulares e um Centro Universitário.

A formação para os docentes da rede municipal acontece desde o ano 2000, tendo sido implantada, em 2005, pela lei 1691/2005 que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Municipal.

Desde então, os professores já vivenciaram formações como PROCAP, PROFA, RCNEI, Pró-Letramento, PNAIC e assessoria do Sistema Aprende Brasil de Ensino que contempla a formação direcionada ao trabalho com o LDI/ apostila. As atividades desenvolvidas durante o HTPC ou módulo, também fazem parte da carga horária de trabalho e de formação dos professores da rede municipal de educação.

Desde o ano 2000, a equipe de formadores do PROEPRE do LPG da UNICAMP vem desenvolvendo um trabalho de formação com os profissionais da rede objetivando uma melhor compreensão sobre como ocorre o desenvolvimento da criança nos aspectos: cognitivo, social e afetivo. Essa formação tem como objetivo pensar e desenvolver propostas didáticas para que os professores possam aplicar e utilizar em sala de aula utilizando-as na elaboração de seu planejamento. No ano de 2000, o programa foi implantado na Educação Infantil e, desde 2014, a formação atende aos professores das séries iniciais do ensino fundamental I e aos gestores, com uma assessoria direcionada a esta equipe.

Essa formação tem, a cada ano, uma carga horária de 60 horas, divididas em grupos de estudos tendo como mediadores os professores que atuam no LPG.

As equipes das escolas municipais (professores, diretores e especialistas) são organizadas conforme a série em que atuam e desenvolvem trabalhos referentes às temáticas mencionadas. Estes estudos voltam-se para a compreensão sobre como a criança desenvolve a inteligência, a afetividade, a moralidade e como a relação sócio afetiva professor/aluno ou adulto/criança tem influência no desenvolvimento infantil.

Segundo a organizadora do programa, Orly Zucatto Mantovani de Assis (2013), inúmeros educadores que passaram a trabalhar de acordo com as propostas do PROEPRE têm observado que seus alunos possuem melhor capacidade de reflexão, são mais responsáveis, sabem cooperar, expressam claramente suas opiniões e sentimentos, aprendem a conviver com os outros, aprendem a tomar decisões, a fazer escolhas e, sobretudo, são mais felizes. Para a pesquisadora, os educadores sabem que a maneira como orientam a sua prática pedagógica, as estratégias que utilizam, a relação socioafetiva que estabelecem ao interagirem com seus alunos contribuem decisivamente para as transformações

que neles observam depois que passaram a trabalhar a partir da proposta do PROEPRE (ASSIS, 2013, p. 9-10).

A partir dessas formações e objetivando o desenvolvimento dos alunos dentro das propostas de estudo do PROEPRE, as escolas da rede municipal têm procurado desenvolver um trabalho voltado para o desenvolvimento intelectual como processo no qual as estruturas da inteligência se constroem progressivamente através da interação do sujeito com o mundo externo.

Dessa forma, o trabalho da rede municipal de educação em tela, tem sido desenvolvido de acordo com as orientações recebidas nos cursos de formação, com a troca de experiências entre os professores e com o acompanhamento do trabalho pedagógico feito pela equipe do PROEPRE. Esse trabalho volta-se para o planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e nas salas de AEE.

As fichas de encaminhamento para a sala de apoio fazem parte de alguns documentos que foram norteados pelas orientações dadas no PROEPRE desde a implantação da sala de AEE. A sala foi implantada, nestes moldes de trabalho no ano de 2014, porém o atendimento às crianças com dificuldade de aprendizagem já era feito em outro formato.

Anterior a 2014, as escolas possuíam uma sala de recuperação, ou reforço. Os alunos encaminhados eram aqueles que apresentavam, no dia a dia da sala de aula, alguma dificuldade nos conteúdos curriculares. Fazia-se um diagnóstico e aqueles que não "*iam bem*" nas propostas das atividades, eram encaminhados para frequentar essa sala. Até essa data, os alunos com necessidades especiais de aprendizagem eram encaminhados a atendimentos como a APAE.

A partir da lei 9394/96, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) - estabeleceu-se que o Estado tem o dever de garantir atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Foi a partir de 2014, seguindo o documento das diretrizes operacionais referentes ao apoio educacional, que as salas de AEE foram implantadas na rede municipal de educação, sendo uma por escola. Esse documento tem como marcos referenciais a Constituição Federal Brasileira de 1988, a LDB de 1996, a resolução

do CNE - Conselho Nacional de Educação e o CEB - Conselho Educação Básica, nº2/2001.

As escolas abertas à diversidade, de acordo com Maria Tereza Eglér Mantoan (2003) são aquelas em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são as escolas que não são indiferentes às diferenças. Quando nos referimos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade. Para a autora, esses ambientes educativos priorizam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e às necessidades de todos.

As diretrizes operacionais referentes ao apoio educacional (2014), elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé, orientam o trabalho do professor regente como sendo de: diagnosticar quais alunos precisam do atendimento educacional, analisar e apresentar essa demanda para a especialista da escola, preencher a ficha de encaminhamento padronizada contendo as descrições das necessidades e dificuldades da criança, se inteirar com a especialista sobre o desenvolvimento das crianças que frequentam a sala de apoio. Como atuação desse professor temos: a necessidade da construção e continuidade na elaboração do PDI – Plano de Desenvolvimento Individual - da criança, sendo este um instrumento construído pelo professor regente em conjunto com outros profissionais que atendem a criança, sendo o objetivo atender suas especificidades, tendo o parâmetro da trajetória dentro do seu desenvolvimento. É necessário planejar estratégias e intervenções para que ela avance; o professor regente deverá também conhecer e analisar a documentação da criança com dificuldade/defasagem de aprendizagem.

A ficha de encaminhamento para sala de AEE é um documento preenchido pelo professor regente da sala e que vai orientar o trabalho do professor da sala de apoio. Nela, constam alguns critérios que precisam ser observados pelo professor, como: quais estratégias que foram utilizadas para a aprendizagem da criança de acordo com o nível em que se encontra.

Após o diagnóstico dos alunos, e com a ficha em mãos, o professor da sala de atendimento, planeja seu trabalho tendo como objetivo elaborar propostas diferenciadas da sala de aula que possam sanar as dificuldades de aprendizagem

dos alunos encaminhados. Os alunos são atendidos em grupos conforme o nível de dificuldades que apresentam.

Os atendimentos desses alunos deverão ser feitos preferencialmente no contra turno. Caso seja necessário, será feito o acompanhamento da criança em sala de aula com o objetivo de propor alternativas ou recursos para melhores intervenções. Qualquer necessidade de atendimento no turno, deverá ser analisada pela equipe pedagógica da escola (direção e especialista). O controle de frequência da sala de apoio deverá ser feito em um formulário elaborado pela escola e monitorado pelo professor da sala de apoio e direção.

Quanto ao planejamento, este deverá ser feito em conformidade com as orientações da especialista da escola, devendo ser diferenciado do planejamento da sala de aula, com atividades adaptadas ao nível de cada criança. Ao elaborar esse planejamento, o docente deve considerar os aspectos do desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social sendo preciso conhecer o histórico da criança, tendo como base sua matrícula detalhada, seu PDI, procurando se inteirar das especificidades e interesses de cada um.

Na ficha de encaminhamento devem conter informações como quais objetivos foram construídos a partir do encaminhamento da professora regente e do diagnóstico feito pela professora da sala de apoio, quais serão as atividades (em grupo ou individual), que propostas serão adaptadas para atender as necessidades do aluno, quais as estratégias diferenciadas, a descrição da proposta, os objetivos, as estratégias e intervenções, bem como avaliação do professor e dos recursos utilizados, sendo que este último deve contemplar o uso de todos os recursos pedagógicos disponíveis, bem como o espaço da escola para promover a interação do aluno. Para finalizar esse trabalho, é feito um relatório individual contendo a porcentagem de frequência da criança nos atendimentos da sala de apoio bem como o avanço de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme as orientações das diretrizes da sala de apoio, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, em 2014, o trabalho na sala de apoio tem como objetivo geral possibilitar o avanço do aluno por meio de diferentes recursos pedagógicos para que ele se sinta incentivado a expressar, pesquisar, levantar hipóteses e desenvolver seu conhecimento partindo de suas próprias experiências. Objetiva-se também a torná-lo independente e autônomo nas atividades escolares

e na vida diária, aprendendo a conviver e interagir com seus pares. Estes trabalhos pretendem possibilitar aos alunos a superação de sua defasagem ou dificuldade em relação ao ano que frequenta.

A rotina dessa sala deve ser composta por momentos onde os alunos podem desenvolver atividades coletivas, individuais e diversificadas. O trabalho com as propostas coletivas visa maior interação entre os pares, ao passo que as atividades diversificadas têm a proposta de desenvolver a autonomia dos alunos e também proporcionar ao professor uma melhor intervenção em pequenos grupos e individualmente.

Dessa forma, após planejar, executar e avaliar o atendimento dessa sala de apoio, o professor regente em conjunto com o professor da sala de AEE, avaliam a necessidade ou não da criança permanecer no próximo bimestre com os atendimentos. Isso dependerá do nível de desenvolvimento e aprendizagem que obtiver durante o atendimento.

Desde que foi implantada a sala de AEE, alguns fatores impedem que o trabalho tenha êxito. Nossa opinião é que um deles seja a frequência dos alunos. Muitos responsáveis não se comprometem em levar as crianças, ocorrendo uma evasão significativa desses alunos durante o período de atendimento. Para isso, são relatados aos pais a quantidade de faltas, bem como feitas algumas observações quanto à importância da assiduidade do aluno para o seu desenvolvimento. Mesmo assim, ainda é comprometedora a evasão durante o ano. Após termos clareza de qual seria nosso instrumento de pesquisa, o trabalho voltou-se para coletar essas fichas nas escolas de ensino fundamental I, que era nosso foco de pesquisa. Para que pudéssemos ter acesso e contatar a direção das escolas, foi necessária uma solicitação de autorização feita à secretaria de educação, redigida pelo orientador desse trabalho.

Concedida a autorização, fomos em busca do maior número de fichas que pudessem ser observadas, já que é nosso instrumento de análise de pesquisa. Foram contatadas todas as escolas do ensino fundamental da rede municipal. Nestas instituições, foi possível observar que o trabalho com as fichas não seguia um parâmetro de organização comum a todas as escolas. Ressaltamos que os dados serão apresentados na sessão, deste capítulo, ao discorrermos sobre a coleta e a análise de dados.

Após a coleta de dados, tivemos a sensação de que algumas escolas não veem esse instrumento como norteador do trabalho pedagógico, e sim como documento burocrático a ser preenchido pela docente. Temos uma hipótese de que sejam indutoras de uma universalidade de pensamento das docentes e, provavelmente, não correspondam exatamente àquilo que ele quer, e sim uma mera formalidade para atender à demanda de alunos que precisam ser encaminhados.

A sala de apoio foi implantada em 2014. Dessa forma, supomos que a ficha, como instrumento deste trabalho do professor regente e do professor de AEE deveria ser documentada na escola. Porém, nas escolas, algumas informações foram divergentes em relação ao fornecimento de fichas para serem analisadas.

Alguns comentários como: *“estamos sem professor de sala de AEE há mais de 4 anos, não temos esse documento, já que não houve um trabalho sistematizado com essa sala”, “tivemos uma mudança de especialista da educação e não sabemos onde ela arquivou, se é que arquivou as fichas”, “temos poucas, pois você (dirigindo-se à pesquisadora) sabe que depois de 5 anos os documentos são incinerados”, “não sabemos se a professora de apoio dos anos anteriores levou as fichas em seu portfólio, por isso não poderemos ajudar você (novamente dirigindo-se à pesquisadora)”, “fizemos a ficha no início, depois os professores acharam desnecessária”.*

Motivos como estes relatados, não impediram a pesquisa de ser feita, porém os dados que obtivemos foram inferiores aos que realmente pretendíamos compilar neste trabalho.

A análise de dados, não condiz com a sequência dos anos de 2014 a 2019. Nos anos de 2020 e 2021 não houve encaminhamento e atendimento nas salas de AEE devido ao isolamento social ocorrido pela pandemia. Temos analisados, aleatoriamente os anos de 2014 a 2019. Esperávamos uma quantidade maior de fichas para serem analisadas, pois a proposta da rede é que se faça um trabalho unificado em todas as escolas, porém não foi isso que percebemos. O que constatamos é que muitas docentes, amparados pela equipe gestora, não veem significado didático pedagógico na elaboração da ficha, parecendo-nos que esse instrumento assume um papel meramente burocrático.

Outra variável que impediu uma clareza maior de dados foi a quantidade de alunos que foram encaminhados nesses anos, pois as quantidades de fichas fornecidas para análise não correspondem ao número exato de alunos encaminhados, já que muitas se perderam. Vamos nos ater a quantidade fornecida na tabela, sendo dados que podemos apresentar.

Abaixo, temos a tabela com o quantitativo de escolas e fichas recolhidas das escolas municipais de educação. Os nomes das escolas das redes serão preservados, por opção nossa, iremos nos referir a elas apenas pela inicial do nome.

Tabela 1 - Compilado de fichas de encaminhamento para sala AEE no período de 2015 a 2019

Nome da escola	Quantidade aproximada de alunos no ano de 2021	Quantidade de fichas fornecidas para análise	Ano das fichas	Série dos alunos encaminhados					
				1º	2º	3º	4º	5º	NI
B.	400 a 500	28	2018 e 2019	1	15	8	2	-	2
C.	400 a 500	Não foram fornecidas	-	-	-	-	-	-	-
D1	400 a 500	122	2016, 2017 e 2018	24	25	29	21	23	-
D2	311	43	2015 e 2016	2	8	10	7	13	3
E	Inferior a 250	05	Não informado na ficha	-	2	2	-	-	1
J	Inferior a 250	Não foram fornecidas	-	-	-	-	-	-	-
O1	Inferior a 250	25	2018e 2019	8	2	9	-	6	-
O2	Inferior a 100	Não foram fornecidas	-	-	-	-	-	-	-
W	Inferior a 250	Não foram fornecidas	-	-	-	-	-	-	-
Total		223		35	52	58	30	42	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima seção iremos analisar a ficha de encaminhamento para as salas de AEE. Em um primeiro momento, analisamos as fichas em sua materialidade, ou

seja, como elas são apresentadas para as professoras. Posteriormente, uma breve análise que visa demonstrar como as professoras utilizam essas fichas nos processos de identificação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

4 A FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA A SALA DE AEE – UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE E PESQUISA

Conforme mencionado, a sala de AEE, neste formato, foi implantada nas escolas da rede municipal de educação da cidade de Guaxupé no ano de 2014, objetivando um novo modelo de atendimento aos alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade e, também, aos alunos portadores de necessidades especiais comprovadas por um CID (Código Internacional de Doenças).

A ficha de encaminhamento apresenta-se como instrumento que tem a função de orientar o professor regente de sala e o professor de atendimento educacional especializado a elaborar estratégias e ações pedagógicas visando a aprendizagem dos alunos atendidos.

Seguindo a linha organizacional, a ficha é preenchida pelo professor regente da sala após realizar uma atividade diagnóstica dos discentes no início do ano. Conforme o desempenho do aluno durante os meses, o professor regente e o professor da sala de apoio avaliam a sua permanência na sala de AEE.

Dessa forma, o esperado é que sejam avaliadas as dificuldades mais marcantes que cada criança apresenta e, à medida que for necessário e possível, esses estudantes são encaminhados ao atendimento educacional realizado, na maioria das vezes, no contra turno. Há casos peculiares que precisam ser realizados durante o turno, como por exemplo: alunos que moram distante da escola ou que são atendidos por serviços sociais.

Ressaltamos a importância em informar que, atualmente, a mesma ficha é utilizada tanto para a educação infantil quanto para os anos do ensino fundamental I, usando-se dos mesmos critérios de observação para o encaminhamento da criança com dificuldade de aprendizagem nestes dois níveis do ensino básico.

Os critérios para que essa ficha fosse elaborada, seguiram os estudos e trabalhos realizados pelo PROEPRE, que desde o ano de 2014, atende o ensino fundamental na formação dos profissionais da educação de Guaxupé. Anterior a este período, o trabalho era realizado apenas com os professores de educação infantil. Assim, o trabalho desenvolvido e direcionado à sala de apoio, segue as orientações de estudos realizados pelo LPG da UNICAMP, grupo este que desenvolve os trabalhos do PROEPRE.

A ficha de encaminhamento da sala de apoio divide-se em blocos de critérios que são formulados a partir de uma visão de ser humano e de educação. Esses objetivos, para ASSIS (2013) refletem o posicionamento sobre a natureza da aprendizagem, da inteligência, da afetividade, da socialização e sobre o valor da educação. A ficha objetiva analisar o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e físico.

Neste capítulo, analisaremos a ficha de encaminhamento para a sala de atendimento educacional especializado em dois momentos: no primeiro faremos a análise das informações que são solicitadas na ficha e, no segundo momento faremos uma análise das respostas dadas pelas professoras em relação ao encaminhamento dos alunos. Temos como hipótese de que essas questões não apresentam concepções de aprendizagem e desenvolvimento que nos ajudam a refletir sobre as relações sociais e afetivas ligadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, mas são reprodutoras de uma concepção teórica que, possivelmente, não considera a relação entre esses dois elementos: desenvolvimento e aprendizagem.

4. 1 ANÁLISE DA FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA A SALA DE AEE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A ficha é organizada em blocos de critérios, separados em aspectos cognitivo, físico, social e afetivo. É possível observar que os elementos a serem analisados em relação à dificuldade de aprendizagem da criança estão dispostos de forma isolada, sendo analisados por partes, em blocos. Como analisado por Vigotski (2009) em seus experimentos obtidos de como se dá a aquisição dos conceitos matemáticos, em específico os aritméticos, a aprendizagem não se dá em blocos de forma isolada, mas seguem uma estrutura.

No primeiro aspecto a ser observado, aspecto cognitivo, temos os blocos da escrita, do nível de desenho, da leitura, da matemática e da oralidade.

No segundo aspecto, aspecto físico, temos elementos como lateralidade, espaço e equilíbrio.

No terceiro aspecto, aspecto social, temos elementos como respeito às pessoas, regras e combinados.

No quarto aspecto, temos o aspecto afetivo, com elementos como criatividade e motivação.

Abaixo, apresentamos a ficha de encaminhamento dividida em blocos para que seja possível uma análise pontual de cada um desses elementos e não da ficha como um todo.

Figura 1 – Exemplo do primeiro bloco de critérios da ficha de AEE

**ENCAMINHAMENTO PARA SALA DE APOIO –
ENSINO FUNDAMENTAL**

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:
ALUNO (A): _____
TURMA: _____ TURNO: _____
PROFESSORA: _____

I - ASPECTOS COGNITIVOS:
APRESENTA ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO NAS ATIVIDADES
PROPOSTAS? () SIM () NÃO
OBS.: _____

APRESENTA INTERESSE PELAS ATIVIDADES PROPOSTAS?
() SIM () NÃO
OBS.: _____

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé

Na primeira parte da ficha o professor regente deve fornecer alguns dados pessoais do aluno; em seguida observar, durante a realização das atividades de sala, elementos como a atenção, a concentração e interesse, sendo possível encontrá-los de forma isolada na ficha.

O que mais nos chama a atenção para a análise desse bloco é a divisão dos aspectos cognitivos, nos dando a impressão de que atenção, concentração e memória são elementos que independem entre si, porém tais elementos estão intrinsecamente relacionados. Se a criança não apresenta interesse em realizar uma atividade é provável que não haja atenção e nem concentração.

Vigotski (2000) considera esses elementos: atenção, concentração e memória como sendo funções psíquicas superiores, que são aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem, sendo tipicamente humanas, desenvolvidas a partir da interação do homem com sua cultura e história. Para o autor, esses elementos são produto das relações sociais e culturais, sendo que seu desenvolvimento está diretamente ligado à história da

sociedade, intrinsecamente relacionados de tal forma que não podem ser separados.

Dessa maneira, separar esses elementos, como apresentados na ficha por nós analisada, nos remete a ideia de que o psiquismo humano se forma de maneira fragmentada e não em uma relação intrínseca. Para Vigotski (2018), à medida que a criança cresce, mudam as atividades evocadoras da memória e o seu papel no sistema das funções psicológicas que podem ser incomuns às que acompanham a memória mediada.

O segundo bloco de critérios, caracteriza-se no plano do aspecto cognitivo, na prática da escrita.

Figura 2- Exemplo do segundo bloco de critérios da ficha de AEE

a) ESCRITA
 QUAL O NÍVEL DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA:
 PRÉ-SILÁBICO 1 PRÉ-SILÁBICO 2
 SILÁBICO SEM VALOR SONORO
 SILÁBICO COM VALOR SONORO
 SILÁBICO-ALFABÉTICO ALFABÉTICO
 APRESENTA ORGANIZAÇÃO AO UTILIZAR O CADERNO:
 SIM NÃO
 OBS.: _____

COMO TRANSCREVE DO QUADRO PARA O CADERNO?
 LETRA POR LETRA SÍLABA POR SÍLABA
 PALAVRA POR PALAVRA FRASE POR FRASE
 TROCA LETRAS NA ESCRITA:
 SIM NÃO

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé

Nesta análise, observamos a escrita subdividida em níveis de aquisição, conforme os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999).

Para Magda Soares (2020, p. 57):

[...] diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte.

Como essa ficha é utilizada para a educação infantil e ensino fundamental I não podemos considerar que o nível de escrita da criança a classifique como tendo dificuldade de aprendizagem, já que:

[...] entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento) (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999, p. 17).

Em síntese, o nível de aprendizagem para que a criança aprenda a escrever deve contar com ações pedagógicas assim, como ensinar a usar o caderno e fazer a cópia do quadro, ou seja, todos esses elementos devem ser orientados pelo professor, que podem ser considerados como o nível interpsicológico no processo de internalização.

A pesquisadora Sônia Maria Coelho (1996) ao discutir sobre os aspectos da alfabetização na perspectiva histórico cultural, aponta que a compreensão da linguagem escrita vai ocorrer em função da linguagem falada

[...] que, inicialmente, funciona com elo mediador entre a fala e a escrita, e que vai deixando de ter esse papel quando a criança assume, por inteiro, a linguagem escrita, em uma dimensão discursiva que surge, possibilitando a compreensão da escrita dos outros (COELHO, 1996, p. 59).

Ainda segundo a autora:

A criança faz algumas marcas ou rabiscos que têm sentido para ela e fazem parte das suas experiências e cultura. A leitura, por sua vez, também não é apenas decodificação nem apreensão de um único sentido já estabelecido anteriormente. As primeiras experiências de "leitura" que a criança vive, certamente não atingem, nem mesmo se limitam, às convenções do sistema alfabético. Ela não lê o que está escrito, mas o que acredita estar escrito (COELHO, 1996, p. 59).

Neste processo, segundo Vigotski (2001) no nível interpsicológico em que temos o momento social da aprendizagem que ocorre entre as pessoas, onde podemos considerar as ações pedagógicas do professor; no nível intrapsicológico, momento individual de aprendizagem que ocorre no interior da criança. A transformação de um processo interpessoal para o intrapessoal acontece ao longo do desenvolvimento da criança sendo resultado de uma série de influências adquiridas ao longo de sua trajetória (VIGOTSKI, 2000).

Dessa forma, o autor considera que as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: nas atividades sociais (funções intersíquicas) e nas atividades individuais (funções intrapsíquicas) (VIGOTSKI, 2000).

O próximo bloco de análise da ficha de encaminhamento está relacionado ao nível do desenho.

Figura 3 – Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE

b) NÍVEL DE DESENHO:
 REALISMO FORTUITO REALISMO GORADO
 REALISMO INTELECTUAL REALISMO VISUAL

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé

Desenhar é um tipo predominante de criação na primeira infância e, conforme a criança vai atingindo sua idade, o interesse ou não pelo desenho toma forma.

Dada essa análise do desenho infantil, chegamos ao entendimento de que se trata de uma linguagem de criação, que precisa ser socialmente motivada.

O desinteresse da criança pelo desenho

[...] oculta a passagem para um estágio novo e superior no desenvolvimento, que é acessível apenas àquelas que recebem estímulos externos adequados, como, por exemplo o ensino de desenho na escola e os modelos artísticos em casa, ou que têm um dom especial nesse campo de criação (VIGOTSKI, 2009, p. 105).

Uma análise do desenho das crianças, não deve ser considerado um critério de diagnóstico, conforme pedido na ficha, pois é do nosso conhecimento que algumas não demonstram afinidade para esse tipo de atividade fazendo muitas vezes como mero cumprimento de atividade.

Assim como a escrita, um bom encaminhamento pedagógico certamente terá bons resultados nesse tipo de atividade.

[...] é fundamental que o educador tenha conhecimento do desenvolvimento infantil bem como do desenvolvimento do desenho para compreender como a criança aprende e avança nessa linguagem. Assim, poderá contribuir de forma efetiva nesse processo, com práticas pedagógicas coerentes com a realidade de seu grupo de alunos e de cada criança em particular (TSUHAKO, 2016, p. 180).

Dessa maneira, a análise do desenho, possivelmente aconteça à medida que a criança interaja com outros indivíduos, pois nessa interação ela movimenta processos de desenvolvimento que não poderia movimentar sozinha. (VIGOTSKI, 2010).

Figura 4 – Exemplo do quarto bloco de critérios da ficha de AEE

c) LEITURA
 SUBSSILÁBICA SILÁBICA VACILANTE
 CORRENTE EXPRESSIVA

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé

A leitura, considerada por sua complexidade, uma das grandes preocupações educacionais, não é uma aprendizagem independente da escrita, como organizada na ficha de encaminhamento, já que neste instrumento, escrita e linguagem se separam enquanto critérios de análise por parte do professor.

Para a escritora e alfabetizadora Magda Soares (2020), esses dois processos desenvolvem-se simultaneamente, em relação mútua mesmo quando o foco é a escrita. Enquanto na escrita a criança já tem na mente o que quer escrever e para representar essa cadeia sonora por grafemas requer sua progressiva segmentação de palavras, na leitura, o processo é contrário, já que a palavra escrita é um conjunto de letras que é preciso decodificar para chegar à cadeia sonora que é a palavra e a seu significado, o que exige partir do reconhecimento sequencial dos grafemas e dos fonemas que eles representam.

O produto da escrita é, assim, uma palavra, pré-existente na fala ou na mente da criança, que ela torna visível, escrevendo. Já o produto da leitura é, no início do processo de alfabetização, resultado do esforço de identificação dos fonemas que as letras representam para chegar à palavra que, então, a criança lê (SOARES, 2020, p. 194).

A autora considera que a leitura não se reduz apenas ao fato de ler palavras, mas ao entendimento do texto, e que o sujeito seja capaz de se comunicar de forma clara e objetiva.

Assim como no processo de aquisição da escrita, examinamos, também na aquisição da leitura, o nível de maturidade das funções psíquicas superiores baseado no ensino de matéria escolares.

A aquisição desses dois processos - escrita e leitura - não se dá de forma isolada, não é algo biológico, constrói-se na relação com o outro e com o conhecimento (VIGOTSKI, 1998). A escola tem um papel fundamental na aquisição desses dois processos, cabendo a ela a função de sistematizar possibilidades para que as crianças possam aprender a ler e a escrever, “cabe, porém, à escola planejar de forma sistemática a leitura e a compreensão de textos, tanto para crianças já alfabetizadas como para aquelas que ainda não estão alfabetizadas” (SOARES, 2020, p. 205).

Sendo assim, consideremos que essa transformação do homem, da sua condição biológica para a condição de sujeito histórico, acontece num processo onde a cultura é parte do que se constitui enquanto natureza humana. Vigotski (2000) não refuta a condição biológica, mas enfatiza a importância nas relações sociais do desenvolvimento das funções psicológicas. Na aquisição da leitura, assim como de outros conteúdos não basta considerar apenas a condição de maturação biológica do indivíduo, mas as relações sociais e culturais desse indivíduo.

Para a análise a seguir temos a aquisição de conteúdos matemáticos. Novamente temos a fragmentação de um aspecto cognitivo em blocos, organizados e analisados separadamente um do outro, nos dando a impressão de que a aprendizagem do conhecimento lógico-matemático, assim como a leitura e a escrita se dá de forma isolada. A resolução de situações problema não acontece se a criança não tiver adquirido as noções da relação que há entre número e quantidade, nem tão pouco sem realizar operações simples como adição, subtração, multiplicação e divisão. São relações que precisam acontecer de forma intrínseca. Não é possível separar e analisá-las de forma fragmentada, como foi organizada na ficha.

Figura 5 – Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE

d) MATEMÁTICA
 RELACIONA NUMERO E QUANTIDADE? () SIM () NÃO
 ATÉ QUANTO? _____
 OBS.: _____

REALIZA OPERAÇÕES SIMPLES? () SIM () NÃO
 OBS.: _____

RESOLVE SITUAÇÕES PROBLEMAS? () SIM () NÃO
 OBS.: _____

POSSUI NOÇÕES BÁSICAS:
 () COR () FORMA () ESPESSURA () TAMANHO

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé

Assim como as experiências realizadas com a aquisição do processo de leitura e escrita foram analisadas, o nível de maturidade das funções psíquicas em que se baseia o ensino de matérias escolares como a aritmética também o foi (VIGOTSKI, 2009).

Segundo o autor, costuma-se ensinar a somar antes de ensinar a dividir. Existe certa sequência interior na exposição de todos os conhecimentos e dados aritméticos. Mas, do ponto de vista do desenvolvimento, momentos isolados desse processo podem ter valores inteiramente diversos.

Pode acontecer que a primeira, a segunda, a terceira e a quarta etapas da aprendizagem de aritmética tenham importância secundária para o desenvolvimento do pensamento aritmético, e só aí pela quinta etapa verifique-se alguma coisa decisiva para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 311).

O desenvolvimento não pode se subordinar ao programa escolar. Não foi possível comprovar, até o momento, que cada aula corresponda a cada passo do desenvolvimento, da atenção arbitrária, embora a aprendizagem desse conteúdo exerça indubitavelmente, uma influência substancial sobre a passagem da atenção do campo das funções psíquicas inferiores para o das funções superiores. A investigação realizada mostrou que ambos os processos são incomensuráveis na aceção direta da palavra. Na escola não se ensina, como deveria ser ensinado, o sistema decimal para a criança; o ensino restringe-se a copiar números, somar, multiplicar, resolver exemplos e tarefas. Como resultado disso a criança acaba por desenvolver algum conceito em relação a este conteúdo. Formula-se, com esta investigação, o seguinte:

[...] no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado do programa escolar; no fundamental a aprendizagem está à frente do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 324).

O ensino não se dá de maneira isolada, mas em um complexo processo de aprendizagem, contendo estrutura interior, sequência e lógica de desencadeamento, sendo que “na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso

da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p.325).

Como sabemos, no início da idade pré-escolar, a criança ainda tem uma ideia limitada e obscura de quantidade. Essas formas iniciais do pensamento aritmético infantil, contudo, se encontram em relação recíproca com o pensamento aritmético desenvolvido de uma pessoa adulta, ou seja, novamente, a forma final, que deverá surgir como resultado de todo o desenvolvimento infantil, está presente desde o início. E não apenas está presente como, de fato, determina, direciona os primeiros passos que a criança dá, nesse sentido, no caminho do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 85).

A aquisição dos conceitos matemáticos não se apresenta e não é compreendida de forma pronta, mas se relaciona a um processo de desenvolvimento ligado à capacidade de formar conceitos, sendo que esta capacidade já está presente no estudante antes dele iniciar seu processo de escolarização. É a escola (Schroeder, 2007) que deverá criar condições para que o aluno aprenda esses conceitos. Para Souza, Freire e Carmo (2017) a função da atividade educativa é produzir em cada indivíduo singular a história do gênero humano à medida que se apropria dos conhecimentos que são adquiridos através de um processo de educação, sobretudo a escolar. Ainda os autores, consideram que do ponto de vista da abordagem histórico-cultural, o papel da escola é desenvolver as habilidades teóricas em cada indivíduo, sem deixar de lado aquilo que o aluno já aprendeu ao longo de sua vivência no contexto social (conhecimento empírico), tendo em vista o desenvolvimento de suas potencialidades, dos órgãos de sua individualidade (SOUZA, FRERES E CARMO, 2017, p.306).

Seguimos com nossa análise sendo que o próximo bloco está relacionado à oralidade.

Figura 6 - Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE

e) ORALIDADE
 COMUNICA-SE COM CLAREZA E OBJETIVIDADE? () SIM () NÃO
 OBS.: _____

ELABORA PERGUNTAS E RESPOSTAS DE ACORDO COM OS
 CONTEXTOS QUE PARTICIPA? () SIM () NÃO
 OBS.: _____

RELATA EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E NARRA FATOS EM SEQUÊNCIA
 TEMPORAL E CAUSAL? () SIM () NÃO
 OBS.: _____

O VOCABULÁRIO É ADEQUADO A IDADE? () SIM () NÃO
 OBS.: _____

APRESENTA TROCAS NA FALA: () SIM () NÃO
 QUAIS? CITE EXEMPLOS: _____

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé

A linguagem, surge a partir de uma necessidade humana em comunicar-se, originando-se, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. “Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (VIGOTSKI, 2017, p. 114).

A fala, regulada em seu fluxo por uma situação dinâmica, decorre e transcorre dela de acordo com o tipo de processos motivados e condicionados pela situação. Certas habilidades da fala, inconscientemente, já são dominadas pelas crianças. Quando há necessidade para o uso dessas habilidades, há uma mobilização, ao passo que fora de uma determinada estrutura, a criança não o faz de forma arbitrária, consciente e intencional.

Uma criança, no início do processo de desenvolvimento da fala, pronuncia palavras isoladas, mas já existe no meio em que ela está inserida, uma fala desenvolvida e que aparecerá no final de seu desenvolvimento. É uma fala social, permeada por experiências sociais e familiares às quais ela é submetida desde o seu nascimento.

Dois dos elementos primordiais em relação ao desenvolvimento da linguagem e o uso da língua falada, perpassam pela compreensão do meio em que a criança vive: *“elabora perguntas e respostas de acordo com os contextos em que participa?”* e *“o vocabulário é adequado com a idade?”*.

São muitas as situações dentro do ambiente escolar, em especial a sala de aula, em que a criança é submetida ao uso da fala, como exemplo citamos as rodas de conversa, as trocas de experiências de situações vivenciadas por ela em seu ambiente familiar, os diálogos que acontecem com o professor e com os colegas e outras situações diárias de comunicação dentro da escola. A criança pode se sentir por vezes motivada, ou não, a falar dependendo da situação de comunicação que ela está inserida. Muitas vezes, a própria situação não é propícia para que ela participe ou até mesmo possa apresentar características de um sujeito inibido, não se sentindo à vontade naquele ambiente. Sabemos que

[...] o meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 74)

A criança, para Vigotski (2007, p. 124),

[...] quando começa a dominar a fala exterior, ela principia por uma palavra, passando depois a ligar dois ou três termos entre si; um pouco depois, progride das frases simples para outras mais complicadas, chegando por fim ao discurso coerente composto por uma série de frases dessas; por outras palavras, progride da parte para o todo”.

Essa internalização da fala ocorre primeiramente com um número pequeno de palavras, passando, em seguida, para a elaboração de frases mais elaboradas.

Sendo a ficha de encaminhamento o mesmo instrumento utilizado na educação infantil e ensino fundamental I, como eleger um critério tão complexo como a fala da criança para diagnosticar dificuldade de aprendizagem? Uma criança de primeiro ano, ou anterior a esta série, terá uma linguagem diferenciada de um aluno de quinto ano, dada não só as condições da idade em que se encontra bem como as suas condições familiares e sociais a que é submetida.

Sendo assim, a criança inserida em um ambiente onde ela tem contato com palavras e frases completas, certamente desenvolverá uma linguagem mais elaborada do que uma criança onde os pais infantilizam a fala para poderem ser entendidos.

O desenvolvimento da fala, assim como o desenvolvimento humano em sua completude, se dá pelas interações com o meio o qual o sujeito está inserido, sendo assim, esse desenvolvimento pleno depende do aprendizado realizado num determinado grupo social, a partir da interação com outros indivíduos da espécie. (REGO, 1992)

Analisaremos em seguida, mais um bloco de critérios da ficha de encaminhamento para a sala de apoio; tais elementos relacionam-se com o desenvolvimento físico da criança em idade escolar.

Figura 7- Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE

II- ASPECTOS FÍSICOS:

TEM NOÇÃO DE LATERALIDADE DEFINIDA? () SIM () NÃO

OBS.: _____

RECORTA DELIMITANDO O ESPAÇO? () SIM () NÃO

OBS.: _____

APRESENTA EQUILÍBRIO E RITMO AO PULAR CORDA?

() SIM () NÃO

OBS.: _____

AGILIDADE: ANDA E CORRE EM DIFERENTES POSIÇÕES?

() SIM () NÃO

OBS.: _____

SEGURA CORRETAMENTE O LÁPIS? () SIM () NÃO

OBS.: _____

APRESENTA SENTIDO DE DIREÇÃO? () DENTRO/FORA

() PARA TRÁS/ PARA FRENTE () EM CIMA/ EM BAIXO

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé.

Em relação aos aspectos físicos, elementos presentes nos critérios de encaminhamento da sala de atendimento educacional, é preciso diferenciar o desenvolvimento psicológico e o desenvolvimento físico.

O primeiro caracteriza-se por conter uma série de linhas e aspectos separados, ao passo que o segundo, considerado um conceito agrupador, caracteriza-se por conter o crescimento e o desenvolvimento de uma série de sistemas orgânicos, como sistema ósseo, nervoso, endócrino e circulatório, sendo que esses sistemas representam uma linha do desenvolvimento e mantêm relação entre si.

Há uma série desses aspectos do desenvolvimento, segundo Vigotski (2018) que não é possível relacionar apenas ao desenvolvimento psíquico ou apenas ao físico. Por exemplo, o desenvolvimento motor ou dos movimentos. Por um lado, os movimentos do homem ou da criança são manifestações de sua atividade consciente, de sua atividade psicológica, mas, por outro, o movimento é sempre um ato motor realizado e executado pelo organismo. Por isso, quando analisamos o sistema motor, a diferenciação entre psíquico e físico se torna simplesmente impossível. Para ele, não é possível separar o desenvolvimento psicológico do físico, assim como se fazia,

[...] porque o desenvolvimento psicológico está intimamente relacionado ao físico e nunca se apresenta como uma linha independente. Por isso, a divisão em dois aspectos mostra-se, também, incorreta do ponto de vista metodológico e extremamente

desvantajosa do ponto de vista da apresentação das suas principais leis (VIGOTSKI, 2018, p.109).

O autor considera o organismo ou sistema orgânico como um todo único complexo, desenvolvimento significa, antes de tudo, mudança das relações, mudança da própria organização do sistema.

Dessa forma, ao analisarmos os aspectos físicos, devemos considerar o desenvolvimento de outras funções psicológicas que estão diretamente relacionadas, haja vista que no “processo de desenvolvimento orgânico da criança, ocorre não apenas a mudança das relações de dependência no interior de um sistema, mas também a alteração das relações entre os sistemas” (VIGOTSKI 2018, p. 129). Para o autor, o processo de desenvolvimento infantil possui uma organização em relação ao tempo, onde considera-se uma idade para cada nível de desenvolvimento.

O desenvolvimento físico, assim como o psicológico, apresenta nível diferente para cada idade, sendo que o ritmo nem sempre coincide com o ritmo do tempo

O próximo bloco de critérios definidos apresenta elementos direcionados às relações sociais, sendo, portanto, um aspecto das interações do sujeito com o meio.

Figura 8 – Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE

III- ASPECTOS SOCIAIS:
 RELACIONA BEM COM OS COLEGAS? () SIM () NÃO
 OBS.: _____
 RELACIONA BEM PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS?
 () SIM () NÃO
 OBS.: _____
 SOLICITA COM FREQUENCIA A AJUDA DO PROFESSOR?
 () SIM () NÃO
 OBS.: _____
 SENTE SEGURO NO AMBIENTE ESCOLAR? () SIM () NÃO
 OBS.: _____
 RESPEITA REGRAS E COMBINADOS? () SIM () NÃO
 OBS.: _____

 COMO REAGE MEDIANTE CONFLITOS? () SIM () NÃO
 OBS.: _____

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé.

Em nossa perspectiva, o homem é um ser social e seu desenvolvimento está ligado à aquisição de sua cultura e de sua história. Pela forma como nos relacionamos com as pessoas e os acontecimentos a nossa volta, construímos a

nossa identidade e vamos nos apropriando dos elementos sociais e culturais que nos tornarão parte da sociedade.

Precisamos pensar no desenvolvimento do sujeito não apenas considerando o meio no qual ele vive, mas na relação desse sujeito com o meio em que ele está inserido. Para Vigotski (2018), uma ocorrência qualquer no meio ou uma situação qualquer influenciará a criança de formas diferentes, dependendo de como essa criança compreende o significado e o sentido do que está acontecendo, sendo que “a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação” (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Para o autor, o meio, como fonte de desenvolvimento e essencialmente social, possibilita à criança momentos de experiência e aprendizagem que são resultantes de sua interação com a cultura e a história de toda a sociedade que a cerca.

Vigotski considera que é preciso estudar o meio como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento, ou seja, o meio, assim como o sujeito, não é estático, sofre influências da cultura conforme a sociedade vai adquirindo novas formas de organização histórica. “Antes de tudo, o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário” (VIGOTSKI, 2018, p.74).

Considerando, o homem é produto das relações históricas e culturais e o seu desenvolvimento está diretamente ligado à história da sociedade. Nesse processo dialético, homem e sociedade atuam e agem sobre si.

Analisamos, a seguir, o bloco de critérios relacionados aos aspectos afetivos.

Figura 9 – Exemplo do terceiro bloco de critérios da ficha de AEE

IV- ASPECTOS AFETIVOS:

APRESENTA CRIATIVIDADE? POR EXEMPLO, CHEGA A SOLUÇÕES DE PROBLEMAS POR DIFERENTES CAMINHOS? () SIM () NÃO
OBS.: _____

INICIA E SE MANTÉM INTERESSADO NAS ATIVIDADES ATÉ CONCLUI-LAS? () SIM () NÃO
OBS.: _____

MOTIVAÇÃO: REALIZA AS ATIVIDADES:

() COMPLETAS () INCOMPLETAS

OBS.: _____

O ALUNO É FREQUENTE? () SIM () NÃO
POR QUE FALTA? _____

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé

A teoria histórico-cultural, afirma a tese da experiência social como base da formação humana, indicando a unidade afetivo/cognitiva como a mediadora das relações do sujeito com o conhecimento no desenvolvimento das funções psicológicas (GOMES; MELLO, 2010).

Na análise desse bloco, onde encontram-se os aspectos afetivos, temos fragmentados alguns pontos que merecem destaque como: criatividade, interesse nas atividades, motivação e frequência. Tais elementos não podem se constituir como dificuldade de aprendizagem, haja vista que dependem das ações pedagógicas que serão realizadas pelo professor, sendo a frequência uma variável de dificuldade por parte da família em garantir a presença da criança na escola.

Sendo assim, as relações afetivas dentro da escola e a forma como as pessoas se relacionam neste ambiente integram a nossa realidade e apresenta-se permeada pela influência adquirida ao longo da história de cada indivíduo. A partir das relações sociais a criança vai interagindo e se apropriando de novas aprendizagens.

Na próxima subseção, dando continuidade à análise da ficha de encaminhamento, observaremos duas questões para que os professores possam sintetizar as justificativas do encaminhamento do aluno: como foi a avaliação inicial e qual o motivo do encaminhamento de tal criança para a sala de AEE.

De todas as fichas analisadas, podemos observar que as respostas das professoras aos encaminhamentos, têm pouca relação com os critérios definidos pela ficha de encaminhamento. Observamos também que os três primeiros anos do ensino fundamental tem o maior número de encaminhamentos. Nossa hipótese é de que se trata do período onde a alfabetização precisa ser consolidada e, possivelmente, o professor entenda que essa criança que não consolidou a alfabetização até o 3º ano, talvez por algumas questões pedagógicas, apresente dificuldade de aprendizagem.

Na análise das descrições das professoras, nós verificamos que há quatro níveis de respostas: respostas breves e sucintas, sem identificação do motivo do encaminhamento; apresentação de dificuldade em leitura, escrita e matemática; identificação de questões relacionadas aos problemas familiares, psicossociais ou de deficiência física; justificativas mais elaboradas que indicam uma análise mais abrangente da criança.

As respostas sucintas sobre os motivos do encaminhamento indicam que as docentes já têm clareza sobre as DA's dos estudantes, restando como ação didático-pedagógica o encaminhamento para a Sala de AEE. São exemplos anotações do seguinte tipo:

“Apresentou bastante dificuldade tanto em Português como em matemática”.

“Não apresentou bom desempenho e alguns diagnósticos ainda não fez”.

“Não conseguiu fazer”.

“Quanto a leitura/escrita estava no nível silábico com valor sonoro”.

“Não apresentou bom resultado na interpretação e nas situações problemas”.

“A dificuldade em aprendizagem e comportamento”.

“Dificuldade em concentrar nas atividades a serem realizadas. Insegurança”.

É interessante verificar que para algumas docentes a ficha se resume ao encaminhamento em si, sem uma análise dos dados que a ficha possa apresentar. Entendemos que não se trata de criar juízos de valor em relação às professoras, mas de tentar identificar em que medida a ficha contribui para uma visão fragmentada do estudante enquanto ser humano, ou seja, em dificultar a

compreensão de que a educação escolar é apenas uma parte, ainda que fundamental, do processo de desenvolvimento.

Muitos encaminhamentos das professoras estão relacionados às dificuldades dos estudantes em leitura, escrita e matemática. Aqui, os encaminhamentos são apresentados com alguns dados, ainda que em síntese. São alguns exemplos: *“No diagnóstico foi observado dificuldades. Seu nível de escrita é silábico com valor sonoro e mesmo com o trabalho constante em sala de aula necessita de apoio”*.

“O aluno chegou no primeiro ano com dificuldades em identificar números, traçar as letras do alfabeto, organizar as mesmas na ordem correta dificuldades em relacionar números e letras, além da dificuldade em se expressar e completar as atividades propostas”.

“O aluno demonstrou muita dificuldade para realizar o diagnóstico inicial, deixando várias atividades sem concluir e na escrita apresentou um nível de escrita pré-silábico II com um pequeno repertório de palavras”.

“A aluna apresenta uma certa dificuldade em relação ao conteúdo do 2º ano. Sua oralidade é muito boa, porém ainda está em processo de alfabetização”.

“O aluno apresenta dificuldade para resolver até mesmo questões mais simples envolvendo tanto a matemática quanto o português. É desatento e não consegue se concentrar durante as atividades”.

“Os motivos são: sua leitura apresenta-se subssilábica e pretendo que ela avance. Na escrita é necessário que avance de nível. Desenvolver habilidades e estratégias para resolução dos problemas e operações. Interpretação textual (questões implícitas). Produção de texto (ordenação das ideias)”.

“O encaminhamento é para que na sala de apoio ele possa ser trabalhado estas habilidades (letras do alfabeto, números, cores) além da atenção e concentração nas tarefas”.

“Dificuldade em pontuar seus registros, não usa letra maiúscula, faz as trocas: s/c, ch/, l/u, não usa parágrafos, produção textual sem título e não finaliza. Não resolve as operações de multiplicação e divisão e nem as situações problemas. Ainda não priorizou a atenção em sala de aula, se deixar brinca muito. Sugiro, também, jogos que explorem as tabuadas”.

É interessante notar nas justificativas das docentes que o encaminhamento se justifica por aquilo que os estudantes não têm, ou seja, suas dificuldades de aprendizagem estão definidas por um conjunto de regras e padrões que desconsideram as especificidades de cada criança. É possível verificar que há uma concepção subjacente do que venha a ser o desenvolvimento “correto” para cada idade e ano/série. Se o estudante não se encaixa naquele ano/série ele deve ir para a Sala de AEE.

Ocorre que na Sala de AEE os estudantes vão se distanciar da diversidade de aprendizagens e desenvolvimento típicos da sala de aula, para participarem de atividades com estudantes que são semelhantes, que apresentam DA's semelhantes. Pedagogicamente, trata-se do movimento oposto proposto por Vigotski ao defender a compreensão da Zona de Desenvolvimento Potencial (VIGOTSKI, 2000).

Ainda no quesito DA's no conhecimento de leitura, escrita e matemática, é interessante notar que alguns relatos colocam a responsabilidade pelo não aprendido nos próprios estudantes. Vejamos: *“Dificuldade de concentração; dificuldade na leitura e interpretação de textos; dificuldade na resolução de problemas envolvendo as quatro operações básicas”*.

“O aluno muitas vezes se nega a ler, até palavras canônicas. Como já mencionado não se aventura na escrita, na leitura é ainda mais inseguro. Preciso de ajuda para que ele avance na leitura e possa sentir segurança para realizar as atividades em sala”.

“Noto uma certa falta de estudo, compreensão na leitura dos textos. Coloca respostas sem estar no texto. Sua leitura não é corrente nem expressiva. Na matemática não consegue entender a situação problema e resolver com a operação correta”.

Aqui, é como se os estudantes tivessem tal autonomia que cabe a eles a concentração, a vontade, o comprometimento. Como já pesquisado por Asbahr e Lopes (2006), ainda subsiste nas práticas pedagógicas dessas escolas, apesar dos processos de formação continuada, uma visão de que a aprendizagem depende sobremaneira dos estudantes, independentemente de sua idade e contexto social.

Um terceiro grupo de justificativas para encaminhamento estão relacionados aos problemas externos à escola, como problemas familiares, psicossociais ou de deficiência física. São alguns exemplos desse tipo de justificativa por deficiência física:

“Durante as observações em sala de aula eu pude perceber que o aluno apresenta dificuldade na aprendizagem e também tem a necessidade de acompanhamento com a fonoaudióloga”. “A aluna é uma criança muito esforçada, mas acredito que o seu problema na vista faz com que as dificuldades de aprendizagem se acentuem. Precisa de professor sempre junto para que faça as atividades propostas. Procura fazer todas as atividades, mesmo que erradas. A mãe, durante uma reunião disse que a aluna apresenta o problema de visão sério e que faz tratamento”. “O aluno chegou à escola já com prévio encaminhamento da escola de educação infantil no que diz respeito à fala. É difícil compreender o que ele diz, mas ele gosta de manifestar-se na roda. Possui severa

dificuldade de concentração. Distrai-se facilmente até mesmo com o lápis e os materiais de uso pessoal. Ao perguntar-lhe algo, ele responde desconectadamente, não atribui significado ao que acontece na sala de aula. Usa com violência ao estar diante de conflito”.

As justificativas que apresentam deficiências físicas dos estudantes foram em menor número. Curiosamente, das três justificativas, duas são relacionadas à fala e uma à visão. Essas justificativas indicam que algumas professoras compreendem a Sala de AEE como um espaço de acolhimento de estudantes, e não apenas como uma sala de reforço de atividades já realizadas em sala de aula.

São exemplos de justificativas de cunho psicossocial e familiar:

“O aluno chegou com muita dificuldade na leitura e na interpretação de textos e excluído do grupo. Notava-se que trazia brinquedos caros para que os amigos se aproximassem dele”.

“A criança já poderia ter avançado muito mais quanto a leitura e/escrita se não apresentasse resistência quanto a intervenções pedagógica da professora. Mostra-se insegura quando questionada sobre, chora se recusando a rever o que escreveu e insiste para a professora soletrar as palavras para ela. Quando está jogando com os colegas não aceita perder. Acredito que o trabalho da professora da sala de apoio ajudará a criança a superar estas dificuldades”. “O aluno apresenta uma defasagem que vem se acumulando devido a sua indisciplina, seu desinteresse e falta de comprometimento da família. A desorganização é muito acentuada, sendo necessário pedir que ele pegue seus materiais que ficam jogados, espalhados pelo chão. Estou tentando fazer com que faça as atividades propostas, mas para que isso ocorra preciso chamar sua atenção o tempo todo”.

“Em conversa com a mãe, ele é filho do segundo casamento do pai e filho único e a mãe fica só por conta da criança, portanto a criança apresenta dificuldades para a autonomia é muito egocêntrica não conseguindo trabalhar em dupla e se relacionar bem com os colegas. Está sempre desatento e solicitando a ajuda do professor até para pegar seu caderno. Apresenta dificuldade na fala além de ser infantilizada. Em reunião com a mãe pedimos ajuda pedagógica com jogos, leitura de livros para ajudar a despertar o interesse dele e atenção”.

“A aluna relata coisas tristes no seu dia a dia, vida difícil com seus familiares, falta muito e isso aumenta as suas dificuldades em português e matemática. Sugiro jogos de tabuadas”.

No que se refere a este tipo de justificativa, é interessante verificar a permanência de justificativas de cunho psicossocial e o tom “moralizante” dos encaminhamentos.

Por fim, vale destacar algumas justificativas que são melhor elaboradas, e buscam inserir os estudantes no contexto das atividades pedagógicas das instituições escolares. Vejamos:

“Ainda não tive oportunidade de conhecê-la e saber sobre seu desenvolvimento cognitivo, o encaminhamento está sendo feito por orientação da professora do ano anterior e também da supervisora. A aluna A. durante o ano de 2019, precisou se submeter a um procedimento de correção de formação de sua mão e por isso sua iniciação escolar deste mesmo ano demora até a sua recuperação. Ela precisa de uma assistência maior para o seu desenvolvimento escolar e em sala de aula as atividades são diferenciadas, o apoio se faz necessário para o seu desenvolvimento”.

“O aluno apresentou grandes dificuldades nas atividades diagnósticas e mesmo após intervenções percebi que ele traz dificuldades simples por estar com um nível de conhecimento social abaixo. Nas demais atividades que realizei após o diagnóstico, ele se recusava a fazer, e isso perdurou algum tempo na sala de aula. Atualmente ele aceita as intervenções e vem apresentando evoluções, entretanto percebo que ele necessita de intervenções mais específicas e individualizadas para que possa evoluir mais e na sala de apoio só teria a ganhar”.

“A criança apresenta uma defasagem muito grande em relação a turma. Tem muitas dificuldades na fala, não sabe escrever nem seu nome próprio. Encontra-se no nível pré-silábico misturando símbolos gráficos e letras ao escrever os números. Em conversa com a mãe ela me relatou que é uma criança ativa nas brincadeiras, mas tem dificuldades de guardar, lembrar das coisas, como regras e combinados que a mãe coloca”.

Ao analisarmos o relato das fichas de encaminhamento da sala de apoio, referente às escolas municipais da rede de ensino da cidade de Guaxupé/MG, observamos alguma diversidade nas justificativas para o encaminhamento, o que nos leva a pensar que o processo de formação continuada tem influência diferenciada entre as professoras, sendo que algumas procuram se aproximar mais dos objetivos da ficha e da Sala de AEE, enquanto outras têm no encaminhamento um processo cotidiano de lidar com estudantes que se diferenciam dos demais.

As séries que mais encaminham alunos para a sala de apoio são 1º, 2º e 3º anos e, muitas vezes, percebemos a presença do mesmo aluno sendo encaminhado diversas vezes pelo mesmo motivo, ou seja, no que se refere à dificuldade apresentada por diferentes professoras, a sala de apoio pouco contribuiu para a melhoria nas aprendizagens desse aluno.

Em nossa análise observamos que as respostas dadas nos dois itens que são sugeridos não correspondem realmente ao que é solicitado, ou seja, no primeiro critério esperamos encontrar um modelo de avaliação feita, quais as intervenções pedagógicas, condução e desenvolvimento da atividade, porém apenas encontramos, muitas vezes, uma cópia do que foi assinalado nos itens dos blocos a que se divide a ficha.

Outro elemento interessante é que todos os relatos não narrados em 3ª pessoa, dando-nos a ideia da culpabilização da criança pela não aprendizagem. Não há, nas fichas analisadas, a presença de relatos que aponte a as intervenções didáticas e ações pedagógicas que possam suprir a defasagem daquele aluno em aprender.

Em algumas justificativas para o encaminhamento há questões que não são norteadoras para a análise das dificuldades de aprendizagens, como o relato de uma professora que encaminha a pedido da equipe da escola e outro que justifica a pedido da mãe, ou seja, a professora não conhece a criança e não pode afirmar se tem ou não dificuldade de aprendizagem.

As respostas que abordam as questões familiares, nos lembram o processo de “terceirização” do trabalho didático e pedagógico que deveria ser da escola, ou seja, a escola “culpa” os familiares por um trabalho que deve ser da equipe escolar. Para Asbahr e Lopes (2006) à família é atribuída outra parcela da culpa pelos problemas escolares. Nesta perspectiva, os alunos não aprendem porque sua constituição familiar não é favorável ao bom desenvolvimento psíquico e ao sucesso escolar: os pais são promíscuos, violentos, não valorizam a escola, não dão atenção, ficam muito tempo fora de casa; a criança vive em um meio social propício para acentuar ainda mais a situação daquele que não aprende (ASBAHR E LOPES, 2006).

Ao analisar as respostas das professoras, não temos clareza de qual foi o modelo de avaliação utilizado para diagnosticar as DA's, bem como não temos a presença de nenhum dado de intervenção que possa ter sido elaborado pela professora para que seja realmente necessário o encaminhamento de tal aluno para a sala de AEE. Em nenhum momento menciona-se a responsabilidade da escola como causa do aluno não aprender.

A queixa escolar, ela não pode ser entendida como problema que se encerra no aluno, concebido como ser natural ou social-natural, mas como um processo construído nas relações escolares, nas histórias de vida dos personagens envolvidos, nas relações institucionais. Estas, por sua vez, só podem ser entendidas no contexto maior da estrutura social como produto da história (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 70).

Sendo assim, podemos considerar que, muitas vezes, a dificuldade de aprendizagem, tão presente no universo educacional, encontra-se somente na questão do aluno que não aprende, e as variáveis como, o trabalho didático pedagógico, as relações sociais e a relação humana dentro das escolas não são consideradas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade de aprendizagem ainda é assunto de grande preocupação e questionamentos dentro das escolas. Por mais ações que se possa parecer que são feitas, ainda continua preocupando os agentes envolvidos no “fazer educacional”.

Para Patto (2015),

a surrada promessa dos políticos, o insistente sonho dos educadores progressistas de educação para todos e o permanente desejo de escolarização das classes populares conservam, ainda hoje, sua condição de promessa, de sonho e de desejo (PATTO, 2015, p. 29).

Por um longo caminho trilhado, nossas escolas, cada vez mais reproduzem uma sociedade desmotivada e massacrada pelas dificuldades que essas crianças têm, não somente para aprender a ler e escrever, mas muitas delas precisam da escola para sobreviver, dificuldade que vai além das paredes das salas de aula e ultrapassa os muros das escolas.

Para as autoras Adriana Marrega e Maria Santana (2018) no dia a dia da escola carecemos de uma educação de qualidade. “Os ambientes escolares, enquanto ambientes repletos de elementos físicos e humanos deveriam buscar a realização de um trabalho de desenvolvimento humano e social. Ou seja, deixar de objetivar à adaptação do sujeito na sociedade como ela se encontra”. Para as autoras, a sala de aula é o espaço “onde nos cabe a tarefa de oportunizar às crianças e aos adolescentes um desenvolvimento humanizador” (MARREGA; SANTANA, 2018, p. 35).

Quando nos propusemos a fazer essa pesquisa, nosso objetivo era um estudo sobre a dificuldade de aprendizagem e como ela é entendida no espaço educacional. Desde o início desse trabalho, tínhamos uma vertente que seria a pesquisa de campo, porém não pudemos segui-la devido ao fechamento das escolas em março/2020. Então, decidimos que a forma mais concreta seria a análise da ficha de encaminhamento da sala de AEE, utilizada como instrumento de trabalho nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Guaxupé/MG.

O objetivo desse trabalho foi fazer uma análise à luz da teoria histórico-cultural da ficha de encaminhamento da sala de AEE e quais concepções sobre dificuldade de aprendizagem as professoras têm que as levam a encaminhar um aluno para o atendimento, bem como uma abordagem teórica sobre desenvolvimento e aprendizagem, tendo os estudos de Vigotski e da perspectiva histórico-cultural como aporte teórico desse trabalho.

Ao assumir a teoria histórico-cultural, nossa intenção não foi, de forma alguma, analisar outras teorias estudadas pela rede de educação como sendo adequadas ou não. Tivemos a intenção de fazer uma análise dessa ficha à luz dos estudos de Vigotski e, futuramente, colaborar, de certa forma, com os trabalhos desenvolvidos nas escolas municipais.

No início, algumas questões administrativas colaboraram para tardar o trabalho de pesquisa, como por exemplo: retorno das diretoras às escolas para que pudessem autorizar, ou não, o acesso às fichas, porém essas questões não impediram com que esse trabalho fosse desenvolvido, apenas fez com que tivéssemos um número inferior de fichas que poderiam ser analisadas. Mesmo com esse quantitativo menor de material, atingimos nosso objetivo de trabalho.

A ficha de encaminhamento da sala de AEE é um instrumento que norteia o trabalho pedagógico das escolas da rede em relação à dificuldade de aprendizagem, pois nela estão organizados critérios de observação para que o professor veja a real necessidade de o aluno ser encaminhado a um atendimento que, possivelmente, auxiliará em sua aprendizagem.

Diante da observação feita em relação às duas questões em que a professora sintetiza o motivo pelo qual o aluno foi encaminhado ao atendimento especializado, entendemos que em muitas situações não há realmente uma dificuldade de aprendizagem, e sim uma defasagem de conhecimento oriunda de questões pedagógicas que não foram consolidadas nos anos anteriores de estudo dessa criança.

Em alguns relatos, percebemos, também que as docentes culpabilizam o aluno, a família ou até mesmo a professora do ano anterior que já definiu a necessidade de a criança ser encaminhada. Temos a situação até mesmo de encaminhamentos feitos a pedido da família, como se a questão pedagógica da escola fosse função familiar.

Em síntese, percebemos ao desenvolver a pesquisa, analisando a ficha de encaminhamento da sala de AEE, que as professoras concebem a dificuldade de aprendizagem, na maioria dos casos, como dificuldade de conhecimento que ainda não foi consolidado pelo aluno, mas também aponta algumas variáveis como base familiar, ambiente social em que a criança vive como causadores dessa dificuldade.

Em nenhum momento percebemos que a escola ou mesmo as questões pedagógicas são causadoras de dificuldade. Sentimos como se sempre se buscasse um culpado, mas a escola nunca assume a sua culpa e o seu papel de responsabilidade nessa aprendizagem. Oliveira considera que

[...] a escola e a educação [...] ocupam lugar fundamental no desenvolvimento dos sujeitos nas sociedades escolarizadas. Isto é, a passagem pela escola, qualquer que seja a escola, parece fazer alguma diferença no processo de desenvolvimento do sujeito (OLIVEIRA, 2003, p. 9-10).

Esse trabalho muito contribuiu para nosso crescimento profissional e pessoal. A teoria histórico-cultural nos permitiu uma análise do espaço educacional que vai além de observar currículos e conteúdo, mas nos permitiu observar as relações humanas, fator tão importante do desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos envolvidos no “fazer educacional”.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ASBAHR, F.S.F.; LOPES, J. S. A Culpa é sua. **Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.
- ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.
- ASSIS, O. Z. M. **PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil II**. 7. ed. Campinas, SP: Book Editora, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação E Cultura. Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001, Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2016: notas estatísticas**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolarda-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 3 abr. 2019.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma Teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COELHO, S. M. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. *In*: UNESP (org.). **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 10, p. 58-71.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos/Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAIOR, C. D. S.; WANDERLEY, J. L. A teoria Vigotskiana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, II. 2016, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARREGA, A.B.O.; SANTANA, M.S.R. Os conceitos de ensino, aprendizagem e mediação na educação matemática à luz da teoria histórico-cultural. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21. n. 2, p. 33-43, 2018.

MILLER, S. **Significado e sentido**: breve reflexão sobre os conceitos e implicações pedagógicas para o ensino. Grupo de pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural”. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus Marília.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, p. 97-102, 1996.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 23-34, 2003.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNESP, Campinas, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebelia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHROEDER, E. Conceitos Espontâneos e Conceitos Científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 293-318, 2007.

GUAXUPÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal De Educação. **Diretrizes operacionais referentes ao apoio pedagógico**. Guaxupé, MG: 2014.

SOUZA, E.G., FRERES, H. A., CARMO, F.M. O Ensino da Matemática na Perspectiva Histórico-cultural. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 8, p. 287-307, 2017.

SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ANEXO A – Pedido de autorização para pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas
Rua Gabriel Monteiro da Silva, nº 700, Centro. Alfenas-MG.
CEP 37.130-001. Fone: (35) 3701-9645



Destinatário: SME da cidade de Guaxupé/MG.

Aos cuidados de: Sandra Aparecida da Costa.

Assunto: Solicitação de acesso à documentação escolar.

No ano de 2019, ao buscar qualificação acadêmica e melhorias em sua atuação profissional, a servidora da SME – Secretaria Municipal de Educação - de Guaxupé/MG, **Dalva Aparecida de Lima Volpe**, ingressou no PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação, da UNIFAL/MG – Universidade Federal de Alfenas.

Desde então, sob a minha orientação, a discente desenvolve pesquisa sobre “as concepções escolares acerca das dificuldades de aprendizagem dos estudantes”. A longo do processo de orientação, a discente apresentou os relatos positivos desta Secretaria no intuito de formar os docentes da rede municipal, bem como dos esforços realizados para melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

Através destes momentos de pesquisa, tivemos conhecimento que as escolas da rede municipal de Guaxupé contam com salas de apoio que recebem crianças que apresentam dificuldades de aprendizagens, bem como do fato de que as professoras, ao encaminharem os estudantes para a sala de apoio, preenchem uma “ficha de encaminhamento”.

A análise desta “ficha de encaminhamento” passou a ser um documento a ser analisado na referida pesquisa. Por esta razão, solicitamos a colaboração desta Secretaria no sentido de auxiliar a pesquisadora no acesso à esta documentação.

Os documentos serão analisados à luz de sólidos referenciais teóricos. Nosso objetivo maior é contribuir para as pesquisas no campo educacional e também para as práticas pedagógicas das escolas.

Agradeço imensamente a atenção e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos e colaborações futuras.

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares
PPGE – UNIFAL/MG

ANEXO B – Autorização para pesquisa**PREFEITURA DE
GUAXUPÉ****SECRETARIA DE EDUCAÇÃO****AUTORIZAÇÃO**

Eu, Sandra Aparecida da Costa, Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Guaxupé, tenho ciência e autorizo Dalva Aparecida de Lima Volpe, aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE, da UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas, a utilizar e analisar à luz de referenciais teóricos sólidos, as fichas de encaminhamento dos alunos do município para as salas de apoio, desde que, assegurem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantia de não utilização das informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou instituição, respeitando deste modo as Diretrizes éticas da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e Novo Código Civil, artigo 20.

Guaxupé, 13 de agosto de 2021

Sandra Aparecida Costa
Secretária Municipal de Educação
Guaxupé - MG

