

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Josiane Campos Gomes Barbosa

**Dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil:
critérios de identificação e atuação docente**

**Taubaté – SP
2022**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Josiane Campos Gomes Barbosa

**Dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil:
critérios de identificação e atuação docente**

Dissertação apresentada para o exame de defesa como requisito para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

**Taubaté – SP
2022**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

B238d Barbosa, Josiane Campos Gomes
Dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil : critérios
de identificação e atuação docente / Josiane Campos Gomes
Barbosa. -- 2022.
149 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos,
Departamento de Pedagogia.

1. Educação infantil. 3. Dificuldades de aprendizagem.
3. Ensino - Procedimentos. I. Universidade de Taubaté. Programa
de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

JOSIANE CAMPOS GOMES BARBOSA

Dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil: critérios de identificação e atuação docente

Dissertação apresentada para o exame de defesa como requisito para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profª. Dra. Roseli Albino dos Santos

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Dedicatória

Aos meus pais, Jurandir Campos e Maria Eunice Aun Campos

Ao meu esposo Altair Gomes Barbosa

Aos meus irmãos, Jurandir Jr, Jeferson, Jaqueline, Elisabete, Lucilene, e Raquel

À professora Dra. Solange Teresinha Ricardo de Castro (*in memória*)

AGRADECIMENTOS

O caminho que percorri para desenvolver este trabalho de pesquisa foi muito árduo e intenso. Verificar que o desejo de ampliar a minha formação levou-me a encontrar muitos obstáculos, incertezas, abandonos e contínuos desafios. Foram momentos de exaustão, mas me trouxeram amadurecimento e a eterna gratidão às pessoas que me ajudaram ao longo desses anos a enfrentar essas “pedras”, que precisavam ser contornada ao longo dessa caminhada.

Agradeço a Deus, que guia meus passos e me sustenta em todos os momentos.

Ao meu pai Jurandir Campos, pelo eterno incentivo aos nossos estudos.

À minha mãe, Maria Eunice Aun Campos, pelo apoio, orações e defesa das minhas ausências nos momentos em família.

À minha sogra, Norma Barbosa, pelas conversas que me transmitiram serenidade para dar continuidade nessa caminhada de pesquisa.

Aos meus irmãos, Jurandir Jr, Jeferson, Jaqueline, Elisabete, Lucilene e Raquel por se alegrarem comigo nas minhas conquistas e por me ampararem nas dificuldades encontradas.

Muito obrigada, irmãos, por acreditarem e me incentivarem sempre.

Ao meu esposo Altair, por compreender minhas ausências e pelo apoio incondicional. Sinto que as palavras ainda não expressam a extensão de minha gratidão. Muito obrigada, Altair.

Minhas reverências.

Ao meu filho, Alberti, às minhas sobrinhas Carolina, Marina, Ana Beatriz, Camila, Julia, Amanda, Karina e ao meu sobrinho Pedro Henrique, muito obrigada por me fazer sentir presente, mesmo ausente, nos momentos vividos por vocês.

À minha sobrinha Karina Feres Feliciano Aun Campos pelos constantes “Tia, você já terminou?”. Muito obrigada pelo apoio e preocupação.

As minhas amigas de estudo, Carolina e Elaine, vocês são fantásticas!

À minha amiga Márcia Elisa de Godoi Santos por me ouvir, pelos palpites nos meus textos e por estar presente sempre que precisei. MUITÍSSIMO obrigada pela amizade e cuidado edificante!

Às minhas amigas Benedita Roseli Fernandes e Andréia Maria Machado Citro por me ouvirem, consolarem e incentivarem nos momentos críticos da caminhada.

Aos queridos filhos da orientadora Profa. Dra. Roseli Albino: Luiz, Henrique, Maria e Rian. Muito obrigada por dividirem os preciosos momentos em família comigo, por me acolherem e torcerem por mim.

À minha orientadora Profa Dra. Roseli Albino dos Santos que, pacientemente, amorosamente, me guiou nos caminhos desta pesquisa.

À profa. Dra Mércia Aparecida da Cunha Oliveira, pelo imenso amor, amizade e bondade ao me guiar nos estudos sobre Vigotski.

À profa Dra Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, pelas sugestões e importantes pontuações ao trabalho e os incentivadores: “Josi, não esmoreça”.

À profa. Dra Sandra Maria Zákia Lian Sousa pelas importantes pontuações e sugestões feitas ao trabalho no exame de qualificação.

Aos professores e colegas do Mestrado, pela oportunidade de crescimento, de novas aprendizagens, novas teorias, mas também pelo companheirismo, pelas muitas vivências e trocas de experiências.

À equipe gestora e professoras da escola em que foi realizada essa pesquisa, pela participação e colaboração na realização deste trabalho.

A minha prima, Eliane Cristina Laurentino, porque todas as nossas conversas que envolviam nossos trabalhos me dizia que o meu trabalho era pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Taubaté que financiou, por meio de concessão de bolsa de estudo integral, a continuidade da minha formação.

*O MUNDO NÃO É, O MUNDO ESTÁ SENDO
(PAULO FREIRE)*

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os critérios de identificação e classificação de crianças que apresentaram dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil, bem como verificar as estratégias pedagógicas adotadas por professores de sala de aula comum que atuaram com esses alunos na rede municipal de um município do Vale do Paraíba Paulista. No que se refere à metodologia tratou-se de uma pesquisa de enfoque qualitativa, na qual foi realizado um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de um município do Vale do Paraíba Paulista, que identificou mais crianças com dificuldade na aprendizagem. Foram sujeitos de pesquisa 7 (sete) professoras de Educação Infantil da escola eleita. Como instrumentos para coleta de dados dessa pesquisa, foram utilizados quatro instrumentos. Em um primeiro momento, foi realizada a pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico da referida escola, assim como a análise documental dos prontuários e fichas de avaliação com o intuito de verificar as dificuldades de aprendizagem atribuídas às crianças. Posteriormente, foram utilizadas a entrevista semiestruturada e as observações da sala de aula. Para a análise de dados coletados foi utilizada a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), para tanto os dados coletados foram organizados em categorias de análises. A pesquisa teve com base o referencial teórico da teoria histórico-cultural cujo principal representante é Lev Semenovitch Vigotski. Os resultados demonstram que a reflexão sobre o aprendizado como um processo sócio-histórico contribui para a compreensão de que os aspectos cognitivo e afetivo são intrínsecos ao processo de aprendizagem, possibilitando, dessa forma, efetuar práticas educativas que vão ao encontro de necessidades das crianças, desmistificando a dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Dificuldade de Aprendizagem. Procedimentos de ensino.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the identification and classification criteria of children who had learning difficulties in Early Childhood Education and the pedagogical strategies adopted by common classroom teachers who worked with these students in the municipal network of a municipality in Vale do Paraíba, Paulista. Regarding the methodology, it is a qualitative research, in which a case study was carried out in an Early Childhood School of the Municipal Network of a municipality in the Vale do Paraíba Paulista that identified more children with learning difficulties. The research subjects were 7 (seven) teachers of Early Childhood Education from the chosen school. As instruments for data collection in this research, four instruments were used. At first, the documental research of the Political Pedagogical Project of the referred school was carried out, the documental analysis of the medical records and evaluation sheets in order to verify the learning difficulties attributed to the children, later, the semi-structured interview and the observations were used. from the classroom. For the analysis of collected data, the Content Analysis proposed by Bardin (2011) was used. For that, the collected data were organized into categories of analysis. The research was based on the theoretical framework of cultural-historical theory whose main representative is Lev Semenovich Vygotsky. The results demonstrate that the reflection on learning as a socio-historical process contributes to the understanding that the cognitive and affective aspects are intrinsic in the learning process, thus making it possible to carry out educational practices that meet the needs of children, demystifying the difficulty of learning in early childhood education.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Learning Difficulty. Teaching procedures.

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1 – FLUXOGRAMA DA ANÁLISE DOS DADOS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
FIGURA 2 – ESPAÇO ESCOLAR (MAPA DA CRECHE)	86
FIGURA 3 – RELAÇÃO DE ALUNOS PESQUISADOS, IDADE E NÍVEL DE ENSINO	96
FIGURA 4 - QUEIXAS DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.	97
FIGURA 5 - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM :UMA CONDIÇÃO INERENTE AO AUNO?	101
FIGURA 6 - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM PROBLEMA FAMILIAR?	103
FIGURA 7 - DIFICULDADES RELACIONADAS À AQUISIÇÃO DE CONTEÚDO	105
FIGURA 8 - EIXOS QUE VERSAM SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS	107
FIGURA 9 - FICHA DE ENCAMINHAMENTO E AVALIAÇÃO E SONDAÇÃO	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Necessidades Educacionais Especiais do município pesquisado.....	19
Quadro 2- Síntese de pesquisas nos bancos de dados nacionais.....	25
Quadro 3 - Grupos e características para encaminhamento dos alunos com dificuldade....	Erro!

Indicador não definido.

LISTAS DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- TIPOS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ATENDIDAS NA SECRETARIA DO MUNICÍPIO.	19
GRÁFICO 2- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	90
GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR IDADE E ESPECIALIZAÇÃO	91
GRÁFICO 4 - SITUAÇÃO FUNCIONAL	92
GRÁFICO 5 - ANOS DE EXPERIÊNCIA	93
GRÁFICO 6 ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	95

LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar do Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema	20
1.2Objetivos	21
1.1.1 Objetivo geral.....	21
1.2.2 Objetivos específicos.....	21
1.3 Delimitação do estudo	21
1.4 Relevância do estudo / Justificativa	22
1.5 Organização da pesquisa	23
2 REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1 Os estudos acadêmicos sobre dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil	25
2.2 Fracasso Escolar e dificuldades de aprendizagem: encontros e desencontros	35
2.3 A trajetória da Educação Infantil no Brasil.....	46
2.4 A criança: da invisibilidade a sujeito histórico aprendente	52
2.5 Sociologia da infância	57
2.6 As dificuldades de aprendizagem.....	70
3 METODOLOGIA	75
3.1. Tipo de pesquisa.....	75
3.2. População / Amostra	76
3.3. Instrumentos	76
3.3.1 Pesquisa documental	77
3.3.2 Observação.....	77
3.3.3 Entrevistas	78
3.4. Procedimentos para coleta de dados.....	80
3.4.1. Análise de documentos.....	83
3.5. Procedimentos para análise de dados	83
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	86
4.1 Caracterização da amostra.....	86
4.1.1 Caracterização da escola	86
4.2 Caracterização da equipe docente	90
4.3 Os alunos com dificuldades de aprendizagem	94
4.4 As “razões” das dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil.....	101
4.4.1 Dificuldades de aprendizagem: uma condição inerente ao aluno?.....	101

4.4.2 Dificuldade de aprendizagem um problema familiar?	103
4.4.3 Dificuldade relacionadas a aquisição de conteúdos	105
4.5 Ações pedagógicas e as dificuldades de aprendizagem atribuídas aos estudantes na Educação Infantil	107
4.5.1 Atividades pedagógicas/atividade avaliativa.....	108
4.5.2. Observação <i>in loco</i> - espaço da sala de aula como estímulo no processo de aprendizagem	109
4.5.3 O ambiente pedagógico como espaço motivador da aprendizagem.....	118
4.5.4 A interação professor/aluno	120
4.5.5 Os materiais pedagógicos.....	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS.....	140
APÊNDICES.....	143

INTRODUÇÃO

Para iniciar o relato sobre a pesquisa, acredito ser pertinente uma breve exposição da minha trajetória acadêmica. Iniciei a vida escolar aos seis anos de idade, na pré-escola, logo fui transferida para a primeira série, atualmente, primeiro ano do Ensino Básico, para acompanhar meu irmão mais velho. Segundo relato de minha mãe, por questão de horários, era mais funcional todos estarem na mesma escola.

Lembro-me de que gostava da escola, das professoras, dos colegas, mas até a 5ª série (atualmente 6º ano) sempre apresentava dificuldade nos estudos: de tempo para as cópias das lições da lousa, de compreensão de conteúdo, de organização no caderno, enfim, variados motivos. Meus pais explicavam em casa o que não compreendia na escola e conduziam-me a concluir o que não havia terminado em tempo escolar.

Após a 5º série, com uma leitura compreensiva, as atividades escolares se tornaram mais fáceis e eu não apresentava mais as dificuldades. Passei, então, a ajudar meus colegas de sala que ainda se encontravam, em algum momento, enroscados em sua aprendizagem.

Cursei o Magistério e, como estagiária, trabalhei em uma escola particular de Educação Infantil onde havia uma sala para Educação Especial. Logo me encantei com os estudantes e as possibilidades de aprendizagem que tinham. Devido ao meu interesse pelas crianças, tornei-me professora da turma. Interessada em saber sobre as crianças e como iriam aprender, solicitei informações à diretora da escola e ela me ofereceu o livro “Educação para crianças Excepcionais” (Kirk e Gallagher, 1996). Após a leitura e o encantamento com a percepção de que todas as ações são aprendidas, tive a certeza de que queria ser professora e continuaria com a Educação Especial. Após esse momento, quando iniciei o curso de Pedagogia já havia escolhido a Educação Especial, ainda que, naquela época, as opções de quais áreas da educação que gostaríamos de atuar ocorresse no 3º ano do curso.

Refletindo sobre minha trajetória de atuação como professora, percebo que ela sempre esteve voltada à educação inclusiva.

Naquele breve estágio, enquanto estudante do Magistério, já havia decidido minha área de atuação pedagógica e, ao longo dos anos, fui atuando em seguimentos diversos no campo da educação: como professora da rede pública de ensino no ensino regular, no atendimento educacional especializado e na Educação de Jovens e Adultos, em instituição especializada e em presídio.

O curso de Pedagogia foi muito significativo para minha trajetória profissional, pois pude aprender questões voltadas à educação inclusiva, com ações e práticas pedagógicas as quais buscavam respeitar e valorizar os estudantes. Disso, criou-se um vínculo afetivo de estudos e orientações com professores que me acompanham até hoje.

Portanto, sempre retornei às minhas professoras, à faculdade e a outras instituições, buscando fazer cursos e especializações na esperança de encontrar respostas aos dilemas que encontrava no percurso da atuação profissional. Encontrei respostas mas também muitas dúvidas, daí o interesse e a orientação para cursar o Mestrado Profissional em Educação.

O meu interesse pela temática da presente pesquisa se deu por encontrar em escolas de Educação Infantil crianças bem pequenas e/ou pequenas sendo indicadas com dificuldade de aprendizagem, sem considerar que aquela é a primeira experiência escolar. Em sua maioria, são crianças oriundas de diferentes contextos familiares e que precisarão de um tempo e estímulo diversos para se apropriar da cultura escolar, em uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2018).

Ainda acerca da temática do nosso estudo, o conceito de infância foi modificando-se ao longo da história. As mudanças ocorridas na organização da sociedade nas relações de trabalho nesse período contribuíram para um novo direcionamento e posição da criança na sociedade.

Segundo Dourado (2009), o conceito que a sociedade tinha sobre a infância, entre eles o de que a criança era um adulto em miniatura, começou a se modificar a partir da metade do século XIX. Desde esse período, pesquisadores de várias áreas assumiram a criança e a infância como objeto de seus estudos.

Dourado (2009) afirma, ainda, que as novas concepções da infância e da criança são frutos das modificações sociais e econômicas advindas da consolidação do capitalismo que impulsionou às famílias pobres e trabalhadoras a deixar o campo e ir para os grandes centros urbanos em busca de trabalho. Portanto, a participação de homens e mulheres nos trabalhos dos grandes centros urbanos vai se ajustando à sociedade e faz com que “a representação da infância vai ganhando complexidade e diversidade no decorrer da história” (DOURADO, 2009, p. 3).

Oliveira (2011) explicita que a Educação Infantil, no Brasil, surgiu, primeiramente, quase que, na sua totalidade, para suprir a necessidade das famílias menos favorecidas em que as mulheres também trabalhavam fora do seu lar. Segundo a autora, a preocupação com os seus filhos e o desejo de tê-los um local seguro para deixá-los, indo trabalhar menos preocupadas, fizeram com que a Educação Infantil adquirisse, primeiramente, um viés

assistencialista. Cabe ressaltar, no entanto, apenas as famílias mais elitizadas desejavam um espaço em que ocorresse a escolarização para os seus filhos (OLIVEIRA, 2011).

Nesse contexto, pode-se perceber que o caminho trilhado pela Educação Infantil em nosso país atendia a dois interesses distintos: um era o da classe trabalhadora, pretendendo tranquilizá-los em relação à existência de um lugar seguro que atendesse aos cuidados e à segurança de seus filhos enquanto trabalhavam. O outro, a de grupos sociais mais privilegiados, que aspiravam a um espaço que promovesse a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças desde o nascimento (OLIVEIRA, 2011).

Essa divisão de interesses demonstrada pela desigualdade social revelava a incompreensão real das atividades na Educação Infantil, pois ambas as ações, cuidar e aprendizagem, devem ocorrer concomitantemente (OLIVEIRA, 2011).

Dessa maneira, verificamos que, por um longo período, a compreensão de Educação Infantil era de uma educação assistencialista e foi especialmente no final da década de 80 que o atendimento às crianças em creches e pré-escolas como direito social passou a ser reconhecido. Isso deu-se a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A partir daí, observamos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996), que a Educação Infantil integra-se à Educação Básica. Nesse sentido, a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, (BRASIL, 1998), trouxe, em seu bojo, as concepções para o entendimento da criança como um sujeito histórico-cultural e as orientações de práticas escolares que permitem o desenvolvimento pleno dessa criança (OLIVEIRA, 2011).

A proposta educacional embasada na teoria histórico-cultural, de acordo com Oliveira (1997) e Vigotski (2007; 1998), entende a educação como sendo construída nas relações sociais, transformando essas relações. Nessa perspectiva, pretende-se que os professores da Educação Infantil compreendam e atuem em uma concepção de formadores de opiniões, considerando a diversidade que envolve o contexto escolar.

Com a LDBEN (1996), a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica. O objetivo é exercer as duas funções: educar e cuidar, concomitantemente, deixando o caráter assistencialista que possuía. Daí, a necessidade, nesse contexto, de reelaborar as concepções de educação, de criança e de serviços prestados.

Nesse sentido, as discussões sobre práticas educativas apresentadas na literatura revelam que a adoção de políticas e práticas educacionais promove um dos direitos fundamentais do ser humano que é o direito à educação (OLIVEIRA, 2011).

Para a autora, essas medidas demonstram a intencionalidade em atender às necessidades do sujeito tais como se apresentam, considerando as diferenças sociais, físicas, intelectuais, sensoriais, bem como a diversidade que o acompanha no contexto educacional, o que possibilita uma educação igualitária, com qualidade e equidade.

Todavia, a concretização de uma educação de qualidade para todos se apresenta como um grande desafio. A pesquisa de Patto (1999), referente ao fracasso escolar, aponta que esse está intrinsicamente ligado às inadequadas políticas educacionais quando essas optam, mesmo que veladamente, em ignorar o estudante como sujeito, o que não garante uma educação de qualidade para todos.

A autora explicita que o fracasso escolar, ao longo do tempo, acompanhou muitos dos nossos alunos, ameaçando sua aprendizagem e promovendo o desinteresse pela escola. Ao desconsiderar as diferenças dos educandos e a sua atuação no processo de aprendizagem, focamos em um modelo idealizado de sociedade deixando de promover espaços para as discussões sobre as diferenças, possibilitando, dessa maneira, explícita ou veladamente, a exclusão. Sendo assim, precisamos refletir sobre a adoção de ações inclusivas em todos os níveis de ensino.

Então, promover na Educação Infantil uma proposta pedagógica direcionada para o sujeito, respeitando suas diferenças, na qual se concebe o aluno como centro do planejamento curricular, identificando-o como sujeito histórico, cultural, cujo direito à educação com qualidade deve ser assegurado, são conceitos norteadores para a práxis na Educação Infantil, assegurados e destacados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Todavia, na minha experiência profissional, foi possível observar que nem todos os professores conseguiam compreender as diferenças culturais e de aprendizagem apresentadas pelas crianças da Educação Infantil.

Atuando como psicopedagoga, na modalidade da Educação Especial, no município do interior paulista em que a presente pesquisa foi realizada, realizei o atendimento de alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental e observei que muitas crianças não apresentavam as características específicas do público-alvo da Educação Especial, ou seja, pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

No quadro 1, apresentamos as Necessidades Educacionais Especiais ¹ atendidas pela Educação Especial do município.

Quadro 1 - Necessidades Educacionais Especiais do município pesquisado

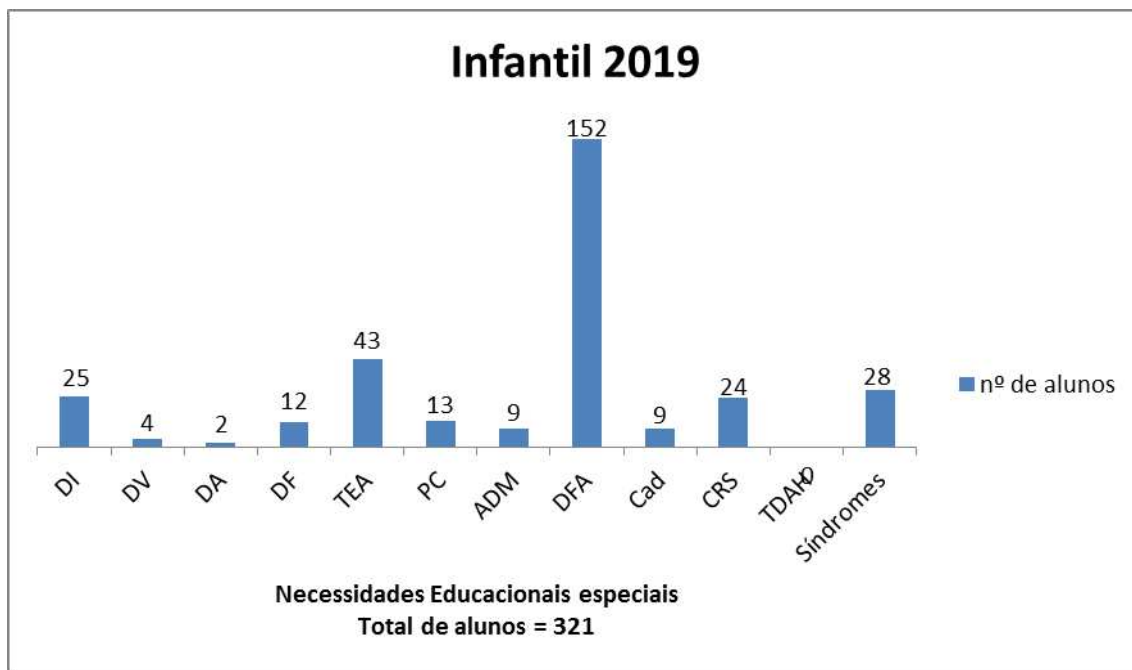
Sigla	Necessidades Educacionais Especiais
D.I.	Deficiente Intelectual
D.V.	Deficiente Visual
D.A.	Deficiente Auditivo
D.F.	Deficiente Físico
TEA	Transtorno do Espectro Autista
P.C.	Paralisia Cerebral
ADN	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
DFA	Dificuldade de Aprendizagem Acentuada
CAD	Cadeirantes
CRS	Comprometimento nas relações sociais
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
Síndromes	Síndromes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação Municipal

Apresentamos, no gráfico 1, a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Educação Infantil.

Gráfico 1-Tipos de Necessidades Educacionais Especiais atendidos na Secretaria do Município na Educação Infantil.

¹ Terminologia utilizada pelo município para identificação dos alunos a serem atendidos pela Educação Especial na época da pesquisa.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com dados da Secretaria Municipal de Educação

Na análise do gráfico 1, observa-se que, no contexto desse município, na época da pesquisa, a maioria das escolas de Educação Infantil apresentava um índice significativo de estudantes indicados como alunos com dificuldade de aprendizagem.

Houve em algumas dessas EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) somente a indicação, por parte dos professores, de alunos com dificuldade de aprendizagem, conforme apresentamos no Apêndice V.

Sendo assim, parece fundamental refletir sobre os critérios utilizados pelos professores para a identificação e classificação desses alunos e sobre as condições oferecidas no interior da escola para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Na chamada Política da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), fica evidente a necessidade de se oferecer a todos os alunos uma escola pública, gratuita e com qualidade para todos.

Contudo, a identificação e classificação de “Dificuldade de Aprendizagem” tão precoce de crianças na Educação Infantil pode representar um retrocesso de inclusão escolar. Pesquisas na área de Educação Especial (PATTO, 1999; SANTOS, 2006), já apontaram os riscos de exclusão na escola de alunos erroneamente classificados e rotulados como “alunos-problemas”, com “dificuldade de aprendizagem” ou com “deficiência”.

Portanto, investigar essa problemática é fundamental no sentido de buscar analisar quais são os caminhos utilizados pela escola para compreender o processo de aprendizagem

de seus alunos na Educação Infantil e para não rotular as crianças no seu início de processo de escolarização.

1.1 Problema

Com base na perspectiva histórico-cultural, nas orientações do RCNEI (BRASIL, 1998) e da Resolução n.5 (BRASIL, 2009) e no que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), entendemos que o trabalho do professor na Educação Infantil é de promover atividades dinâmicas, contextualizadas, embasadas nas experiências das crianças.

Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar e compreender o que se concebe como dificuldades de aprendizagem indicadas na Educação Infantil desse município. Daí surgem algumas indagações sobre as dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil indicadas pelos professores:

- O que os professores estão definindo como dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil?
- Quais os critérios utilizados para identificação e diagnóstico dos alunos com dificuldades de aprendizagem?
- Quais propostas e estratégias pedagógicas são direcionadas aos atendimentos desses alunos?

Assim, essas indagações nos direcionam ao problema da presente pesquisa, qual seja: Quais os critérios adotados pelos professores para a identificação das dificuldades de aprendizagem de alunos na Educação Infantil e quais critérios pedagógicos utilizam para a inclusão desses alunos no processo educativo?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Verificar e analisar os critérios adotados por professores na identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil, bem como as estratégias pedagógicas adotadas para a inclusão desses alunos nos processos educativos.

1.2.2 Objetivos específicos

- Conhecer o perfil profissional e de formação dos professores que atuam na Educação Infantil;
- Conhecer a forma de avaliação empregada pelos professores para detectar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos;
- Verificar, nos documentos escolares (prontuários e fichas de avaliação), informações sobre as dificuldades de aprendizagem atribuídas aos alunos;
- Verificar se os professores consideram os alunos identificados com dificuldades na aprendizagem na organização do trabalho pedagógico.

1.3 Delimitação do estudo

O município em que foi realizada essa pesquisa está localizado na região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, a aproximadamente 130 km da capital.

Segundo a estimativa do senso IBGE, no ano de 2019, essa cidade possuía 317.915 habitantes sendo uma das mais populosas do estado de São Paulo. Também é considerado um município de grande porte, pois, conforme o critério estabelecido pelo IBGE, o número de população que contém está entre 100.001 e 900.000 habitantes, o que é a quantidade de habitantes estabelecidos para classificar os municípios de grande porte.

Em relação à educação desse município, a cidade conta com escolas públicas e privadas para atender as necessidades dos munícipes. As escolas públicas de Educação Infantil são de responsabilidade única do município. Portanto, para o desenvolvimento da pesquisa, foi selecionada uma escola pública municipal de Educação Infantil, que apresentou, segundo os dados da Secretaria da Educação, na época da pesquisa, o maior número de alunos identificados com dificuldades de aprendizagem. (Apêndice V).

A unidade escolar pesquisada está localizada em um bairro residencial de classe média, conta com 7 (sete) salas de aula, sendo utilizadas no período da manhã e no período vespertino, e atende 139 crianças com idade variando entre dois anos a cinco anos e onze meses, distribuídos nos seguintes níveis: Maternal I, Maternal II e Jardim.

Das cento e trinta e nove crianças matriculadas nessa unidade escolar, distribuídas nos diferentes níveis, vinte e sete alunos foram identificados, pelos professores, como alunos com dificuldade de aprendizagem. Desses, onze foram apontadas com dificuldade acentuada de aprendizagem.

1.4 Relevância do estudo / Justificativa

É certo que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, de acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96. Esse período da Educação Básica se constitui por um aprendizado através de vivências, de experiências, de descobertas e de fantasias em que a criança, nas relações com seus pares e adultos, vai construindo o seu aprendizado (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018).

Nesse sentido, cabe aos professores promover ações que estejam de acordo com uma proposta educacional destinada para todos, conforme a necessidade e ritmo de cada um, considerando que a Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento da escolarização.

Cruz (2011) salienta que, no espaço escolar, há uma concentração variada de perfis social, econômico, psicológico e, nesse contexto, espera-se que o direcionamento da educação, ou seja, as práticas pedagógicas utilizadas, contemplem as necessidades educacionais de cada sujeito possibilitando ser planejada, replanejada conforme a necessidade e o contexto. Portanto, refletir sobre esses variados perfis, antes de já nomear uma criança com dificuldade de aprendizagem é fundamental.

Ainda para Cruz (2011), a busca pelos serviços médicos por pais e professores sobre questões escolares direciona as ações pedagógicas para a medicalização das crianças. Essa conduta pedagógica proporciona o aumento de diagnósticos por “leigos” professores, pais, seguindo apenas o “olhar da experiência” e excluindo, dessa maneira, qualquer possibilidade de avanços conforme a diferença de cada um (CRUZ, 2011).

Sendo assim, acreditamos ser pertinente a reflexão sobre o que se considera dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil. Além disso, é preciso analisar quais critérios estão sendo utilizados para defini-las, no sentido de revelar o que de fato ocorre nesse contexto escolar e apontar alternativas que possam garantir a todas as crianças condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Portanto, essa pesquisa se faz pertinente no intuito de investigar e de refletir sobre o que os profissionais que atuam na Educação Infantil estão considerando como dificuldades de aprendizagem nessa etapa do desenvolvimento e quais as suas implicações nos processos educacionais.

1.5 Organização da pesquisa

Essa pesquisa foi organizada em cinco capítulos: Introdução, Revisão da Literatura, Método, Resultados e as discussões dos resultados e, finalmente, e as Referências.

Na Introdução, apresentamos o problema de pesquisa, os objetivos geral e específico, a delimitação, a relevância do estudo e a organização da pesquisa.

A seção seguinte se destina à revisão de literatura que está subdividida em: trabalhos acadêmicos sobre a Educação Infantil, os apontamentos teóricos sobre a dificuldade de aprendizagem é a trajetória da Educação Infantil no país, refletindo a sua trajetória social e a sociologia da criança, como sujeito histórico aprendente.

Posteriormente, apresentamos o método utilizados nessa pesquisa, o tipo de pesquisa, a população, os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

Em seguida, serão apresentados a discussão e análise dos dados coletados na pesquisa.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, os referenciais bibliográficos, anexos e apêndices.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Visando identificar quais estudos na atualidade discutem sobre a dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil, iniciou-se uma pesquisa de teses de Doutorado, dissertação de Mestrado e artigos científicos. Para embasar essa pesquisa, utilizou-se o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Scientific Electronic Library (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD). Utilizou-se como descritores para as buscas a expressão: dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil.

2.1 Os estudos acadêmicos sobre dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil

Inicialmente, foram pesquisadas as teses de Doutorado e dissertações de Mestrado. Limitou-se a busca com um recorte temporal que compreendia as pesquisas realizadas nos últimos sete anos, ou seja, dos anos de 2012 a 2019, empregando, nesse momento, como descritor as palavras “dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil. Mantendo esses mesmos descritores e o mesmo período de tempo, as pesquisas foram refinadas para a área de conhecimento (Educação), a área de concentração (Educação), nome de programa (Educação).

Após a análise dos títulos das dissertações e teses apresentadas analisamos o resumo dos trabalhos que estavam em consonância com o interesse dessa pesquisa. Posteriormente, realizamos semelhante busca no site de pesquisa de artigo da Scientific Electronic Library Online (SciELO),

Realizamos o levantamento das produções científicas, artigos, teses e dissertações, publicadas entre 2012 e 2019, no banco de dados nacional, que mais se identificaram com a pesquisa, de acordo com a temática do presente estudo e foram selecionadas 13 pesquisas, conforme apresentamos no quadro 2 abaixo:

Quadro 2- Síntese de pesquisas nos banco de dados nacionais

Nº do Estudo	Ano	Base de dados	Autores	Título	Objetivo	Conclusão dos Autores

1	2012	CAPES	GOMES, Selma Regina.	A dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar	Debater a situação vivenciada pela criança com dificuldade de aprendizagem, que, no contexto da inclusão escolar, é caracterizada como possuidora de deficiência intelectual.	Segundo a autora, os resultados de sua pesquisa apontam que as crianças investigadas estão em uma situação de dificuldade de aprendizagem, não significando que não tenham capacidade para aprender. Do ponto de vista afetivo e cognitivo, elas têm todos os indícios de que são capazes de realizar uma atividade intelectual, pois trazem em si as potencialidades constitutivas da condição humana, necessárias para tal ação.
2	2013	CAPES	NASCIMENTO. Ana Paula Rodrigues do,	Da 'queixa' ao fracasso escolar: um estudo sobre a predominância do encaminhamento de meninos ao serviço de psicologia	O objetivo desse estudo foi conhecer os aspectos envolvidos na predominância do encaminhamento de meninos com queixas escolares para atendimento psicológico em clínicas-escola de psicologia e unidades de saúde pública.	A pesquisa possibilitou a compreensão de que, no fenômeno da predominância de meninos com queixas escolares encaminhados para acompanhamento psicológico, ocorre a naturalização da ideia de que meninos são propensos à agitação, indisciplina e agressividade. E esses, a priori, seriam os motivos que promoveriam o encaminhamento de meninos para acompanhamento psicológico num processo que toma como patológico aquilo que não se adequa, que não se silencia, que não se submete. A ausência da reflexão crítica sobre como as concepções acerca do masculino e do feminino adentram os muros da escola e legitimam relações de ensino e de não aprendizagem, de disciplinamento e de resistência, de inclusão e de exclusão, colabora para que educadores, psicólogos e/ou pesquisadores produzam e reproduzam teorias que transformam as 93 contradições sociais em problemas psicológicos, comportamentais ou culturais.
3	2014	CAPES	ARAUJO. Paula Fernandes Corrêa de,	A psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem	Realizar uma discussão para verificar se, efetivamente, os conhecimentos psicopedagógicos são facilitadores para organização de intervenções na prática pedagógica de professores que enfrentam dificuldades de aprendizagem de seus alunos no processo de leitura e escrita. Também investigar se os professores que possuem os conhecimentos	Como resultado da pesquisa, a autora constatou que a Psicopedagogia possui um caráter interdisciplinar, pois muito da sua contribuição teórica e prática vêm de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, da Pedagogia. Assim, muitas práticas interventivas dos professores com Psicopedagogia, para com os alunos que enfrentam dificuldade na leitura e na escrita, são as mesmas que os professores, sem essa formação utilizam em sala de aula.

					psicopedagógicos têm mais sucesso em termos de resultados satisfatórios frente às intervenções com seus alunos, em relação aos professores que não possuem esse conhecimento	
4	2014	CAPES	BEZERRA. Marília dos Santos,	Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender	Compreender como o processo de aprendizagem é configurado subjetivamente por alunos que apresentam dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares, tendo como foco o processo de produção intelectual desses alunos.	A pesquisa teve como resultado, com base na análise das informações, que as dificuldades de aprendizagem se organizam em uma configuração subjetiva complexa na vida da criança. Os sentidos subjetivos que emergem no curso de uma determinada atividade escolar e que comprometem o desenvolvimento das operações intelectuais não possuem uma gênese padronizada, destacando-se a dimensão singular do sujeito que aprende. Além disso, a partir da análise interpretativa, evidenciou-se o caráter subjetivo das operações intelectuais compondo um sistema dinâmico, processual entre o cognitivo e o afetivo.
5	2014	CAPES	SILVA. Flávio Roberto Vieira da,	Fracasso escolar e a relação com o saber: a educação mobilizadora em Bernard Charlot	Realizar uma pesquisa teórica acerca do fracasso escolar em termos da relação com o saber em bases sociológicas, tendo como referência a obra de Bernard Charlot. Trata-se de trabalho de revisão bibliográfica.	Segundo o autor, a necessidade do resgate do sujeito nas teorias sociológicas possibilita maior compreensão da relação com o saber. Na valorização do sujeito que busca uma relação de sentido com o saber, revela-se o sujeito histórico e socialmente determinado, resultado de um triplice processo de humanização, socialização e singularização.
6	2014	BDTD	LIMA. Maria Alice Moreira,	O que as crianças têm a dizer sobre o que se nomeia dificuldade de aprendizagem?	Demonstrar que os efeitos silenciadores e segregadores dos saberes socialmente estabelecidos sobre as dificuldades do aprender, embora presentes, não impedem que as crianças encontrem formas de se apresentar, em sua singularidade,	segundo a autora, as crianças mostraram que não estão de todo silenciadas pelos saberes que lhes são impostos, se mostrando capazes de dizer sobre o que lhes acontece na escola e a maneira como criam estratégias de sobrevivência para sua singularidade em meio a tantos saberes massificadores.

					como capazes de produzir um saber sobre o que lhes acontece na escola	
7	2020	CAPES	CARVALHO, Leonardo Crevelário de Souza; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de	A psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de multiplicação	Investigar qual a natureza das estruturas cognitivas de estudantes diagnosticados com dificuldades de aprendizagem de conteúdos escolares, os quais foram encaminhados ao Núcleo de Investigação dos Problemas de Aprendizagem	Segundo os autores, inúmeras crianças e adolescentes, sob os mais diversos diagnósticos e medicações, são encaminhados por educadores, psiquiatras e psicólogos para o atendimento psicopedagógico diariamente. Os resultados encontrados revelaram um atraso no desenvolvimento das estruturas cognitivas e carecem de atenção das instituições
8	2019	CAPES	SACCHI, Ana Luisa METZNER, Andreia Cristina	A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil	O artigo discute os conhecimentos dos pedagogos acerca da importância do desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil	Como resultado, constatou-se que as professoras possuem conhecimentos sobre psicomotricidade e consideram as atividades psicomotoras primordiais para o desenvolvimento das crianças. Entretanto, as atividades ministradas por elas envolvem, basicamente, o equilíbrio e a coordenação motora..
9	2017	SciELO	FRAGA ,Jordana Ovídio; GONÇALVES, Ana Jandira Nascimento	Dificuldade de aprendizagem	Reflexão e análise acerca do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil	Segundo os autores, cada vez mais aumenta o número de crianças que apresentam algum distúrbio ou dificuldade na aprendizagem, os quais são decorrentes de vários fatores, portanto é necessário tomar algumas medidas pedagógicas para atendê-las. Mas, para isso, é preciso que os profissionais competentes da educação estejam realmente aptos para a função, que sejam habilitados para esse atendimento e que busquem métodos de ensino adequados para efetivar o processo de ensino-aprendizagem.
10	2017	SCIELO	MARQUES, Rosana Niederauer ; PETERMANN, Xavéle Braatz , LÜDKE Everton	Relações entre motricidade e aprendizagem na Educação Infantil e contribuições da fisioterapia	Compreender a relação entre motricidade e aprendizagem na Educação Infantil, bem como descrever a atuação do fisioterapeuta nesse contexto por meio de uma revisão narrativa.	Segundo os autores, atualmente, o ensino em sala de aula, já na Educação Infantil, vem acontecendo, na maioria das vezes, com relativa imobilidade dos educandos. Tal situação vem influenciando de maneira negativa no processo de aprendizado. Os estudos revelaram que existe uma associação entre motricidade e aprendizagem, pois discentes com dificuldade no aprendizado apresentam algum atraso motor. Ainda existem poucas pesquisas que tratam da

						participação do fisioterapeuta na Educação Infantil. Concluiu-se que a Fisioterapia pode contribuir com pesquisas envolvendo a desenvolvimento infantil com o intuito de identificar precocemente possíveis distúrbios que podem dificultar o aprendizado, bem como utilizar a estimulação precoce no tratamento de tais distúrbios
11	2017	CAPES	JESUS, Juliana Soares; SOUZA, Vera Lucia Trevisan	Os sentidos da dificuldade de aprendizagem para professores: reflexões da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	Analisar os sentidos da dificuldade de aprendizagem para professores do Ensino Fundamental da rede pública estadual, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo	Os resultados indicaram que há pouca clareza sobre o que se denomina de dificuldade de aprendizagem, sendo-lhe atribuídos diversos sentidos associados ao comportamento, a afetos negativos e a não apropriação pelos alunos dos conteúdos ensinados. Constatou-se, ainda, que, em geral, os professores relacionam a “dificuldade de aprendizagem” a causas externas, como: as relações familiares, a história, condição de vida do aluno ou mesmo o modo como a própria escola se organiza.
12	2016	CAPES	FREITAS, Clariane do Nascimento de CORSO Helena Vellinho	A Psicopedagogia na Educação Infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem	Refletir sobre a relevância que uma simples brincadeira tem para o processo de desenvolvimento das crianças e, em especial sua alfabetização	As autoras discutem sobre a aquisição da leitura, escrita e matemática, habilidades essas que podem ser estimuladas por meio de brincadeiras tradicionais. Brincar desenvolve habilidades psicomotoras, psíquicas, afetivas mas também cognitivas; faz parte do desenvolvimento integral da criança. Entendemos que a proposta aqui apresentada pode ser o pontapé inicial para uma intervenção institucional com professores que atuam na Educação Infantil, de modo que eles possam refletir sobre sua prática na escola.
13	2016		SPRADA, Thanise Pereira GARGHETTI, Francine Cristine	Dificuldades de aprendizagem : identificação, avaliação e tratamento	Contribuir na identificação do fluxo e das consequências no desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Como resultado, identificou-se a importância do diagnóstico, que, em função da demanda e estrutura da rede, nem sempre é identificado. Verificou-se, ainda, a necessidade de esclarecimento aos pais sobre a importância de um tratamento adequado, bem como a necessidade de integração entre professores, pais e profissionais, garantindo a real inclusão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As análises bibliográficas realizadas nas pesquisas revelaram um índice elevado de crianças e adolescentes encaminhados aos serviços da clínica-escola de Psicologia e serviços

de saúde pública. Esses encaminhamentos estavam relacionados às queixas escolares referentes ao comportamento e à aprendizagem desses alunos.

Gomes (2012) realizou sua pesquisa com o objetivo de debater a situação vivenciada por crianças, diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem no contexto de inclusão escolar, e caracterizadas com deficiência intelectual. A autora revelou que a denominação como deficientes intelectuais ocorre independente de uma avaliação especializada para indicar a existência de uma dificuldade intelectual, física ou sensorial. A metodologia empregada para a pesquisa foi revisão de literatura e pesquisa de campo. A pesquisadora elegeu como fundamentação teórica a literatura de Vigotski que aborda a construção dos processos psicológicos, tipicamente humano. Sobre a relação com o saber, fundamentou-se na perspectiva de Bernard Charlot. Foram sujeitos da pesquisa crianças e adolescentes que frequentavam turmas do 2º ao 5º anos de uma escola pública Estadual em Iporá, Goiás.

Essa pesquisadora defendeu que o professor deve observar que a compreensão do processo de aprendizagem envolve a ação do sujeito, a mediação do adulto e o contexto, que o conhecimento é construído historicamente. Nessa dialética, os conceitos de pensamento, memória, percepção entre outros, imbuídos de significados e sentidos, são apropriados e internalizados apreendendo o mundo que lhe cerca (GOMES, 2012).

Lima (2014) tratou, em seu trabalho, sobre a perspectiva da criança e a compreensão sobre dificuldade de aprendizagem. Relatou que as dificuldades de aprendizagem são um conjunto de fatores que acabam interferindo no processo de aprendizagem. O trabalho foi embasado na teoria psicanalítica, principalmente na orientação lacaniana com as suas principais referências.

Nascimento (2013) buscou compreender os mecanismos que produzem as queixas no ambiente escolar, as quais conduzem os meninos ao atendimento psicológico, elegendo-o como uma das vias para a resolução dos problemas escolares. Essa pesquisa teve como objetivo conhecer os aspectos envolvidos na predominância do encaminhamento de meninos com queixas escolares para atendimento psicológico em clínicas-escolas.

A autora estudou os aspectos do encaminhamento dessas queixas embasados na compreensão de que o fracasso escolar é um fenômeno socialmente produzido. Daí o interesse em investigar como se constituem as queixas nos ambientes escolares e como elas se transformam em problemas, os quais precisam da atuação de um psicólogo para resolver as questões escolares.

A metodologia empregada foi a de pesquisa bibliográfica. As informações para as pesquisas foram adquiridas em dois grupos de fontes bibliográficas. O primeiro grupo era

voltado para os estudos e pesquisas na área da Psicologia, os quais investigaram a demanda infantil para acompanhamento psicológico. Já o outro grupo, constituiu-se de pesquisas voltadas para a área de educação que investigaram o fracasso escolar dos alunos.

Nascimento (2013) revelou, em sua pesquisa, nas queixas escolares analisadas de meninos encaminhados aos serviços de saúde, que há a predominância, nas informações de caráter cultural, da crença de que os meninos são propensos a agitação, indisciplina e agressividade. Nesse sentido, a autora conduz a reflexão sobre a tendência educacional em assumir como patológico o que não se adequa ao contexto escolar.

As pesquisas bibliográficas realizadas pela autora revelaram um índice elevado de crianças e adolescentes encaminhados aos serviços da clínica-escola de Psicologia e para serviços de saúde pública. Esses encaminhamentos estavam relacionados às queixas escolares referentes ao comportamento e à aprendizagem desses alunos.

A prática escolar de encaminhar aos serviços de saúde os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem acadêmica ou comportamental é usual desde a década de 60. Essa prática sempre tem o mesmo critério, ou seja, direcionar à patologização o que não se enquadra nas determinações escolares, atribuindo à criança, ao adolescente e aos seus familiares os insucessos escolares, expressando preconceitos e estereótipos da escola (NASCIMENTO, 2013).

Nesse sentido, segundo a pesquisadora, os alunos deixam de ser compreendidos em sua totalidade e perdem a oportunidade, pela mediação do adulto, de aprender na relação com o outro, ou seja, deixa de se tornar participante no mundo da cultura humana, historicamente constituído.

É nas relações sociais que se constitui o psiquismo humano, isto é, nas práticas culturais historicamente construídas e na mediação estabelecida entre as pessoas para a aquisição da aprendizagem, da afetividade, da linguagem e cognição, ou seja, elas devem sempre estar vinculadas às relações sociais conforme explica a teoria histórico-cultural.

Araújo (2014) realizou uma pesquisa com objetivo de verificar se os conhecimentos psicopedagógicos são efetivamente facilitadores para a organização de uma intervenção na prática pedagógica de professores que têm, em sua sala de aula, alunos com dificuldades no processo da aprendizagem na leitura e escrita. A pesquisa investigou professores que eram pedagogos e professores que são pedagogos com formação em Psicopedagogia, para refletir se essa formação ajuda na elaboração de suas aulas com práticas diferenciadas, criando situações favoráveis de aprendizagem. Foram sujeitos da pesquisa seis professores que lecionavam no 3º ou 4º anos do Ensino Fundamental. A pesquisadora trouxe a discussão que o

conceito de dificuldade de aprendizagem se relaciona, em algum momento, com dificuldade de “ensinagem”. Além disso, verificou se a atuação do professor com especialização em Psicopedagogia apresentava maior possibilidade de estratégias, as quais auxiliassem os alunos significativamente de no seu processo de aprendizagem de leitura e escrita. Embasou-se teoricamente nos estudos de: Bossa (2002), Fernández (1991), Pain (1992), Polity (2002) e Franco (2003).

Bezerra (2014), em seus estudos, propôs-se a [...] compreender como o processo de aprendizagem é configurado subjetivamente por alunos que apresentam algum tipo de dificuldades na aquisição de conteúdos escolares,. O foco foi o processo de produção intelectual desses alunos. Para a realização de sua pesquisa, utilizou a metodologia de estudo de casos, em uma perspectiva qualitativa de base construtivo interpretativa. Os resultados mostraram que os estudos sobre dificuldade de aprendizagem iniciaram-se na década de 60 com um grupo de pais estadunidenses e canadenses, cujos filhos não apresentavam algum tipo de patologia, porém a aprendizagem da leitura não ocorria satisfatoriamente.

Com o intuito de mapear a dificuldade de aprendizagem e sugerir intervenção adequada para saná-la nessa mesma década, pesquisadores das áreas de Psicologia, Medicina – com maior ênfase da especialidade de neurologia – e Antropologia contribuíram para a elaboração de algumas categorias para classificar as crianças e adolescentes que apresentavam problemas na aprendizagem. Segundo a pesquisadora, nessas categorias estavam:

a) As que eram consideradas aprendizes lentos, isto é as que marcavam entre 75 e 90 pontos em testes de inteligência; b) as ditas retardadas mentais, cujo quociente de inteligência (QI) era menor que 75; c) as crianças com transtornos emocionais ou socialmente desadaptadas; as crianças privadas ou marginalizadas culturais; e, e) aquelas com dificuldades de aprendizagem (BEZERRA, 2014, p. 23).

Contudo, as pesquisas revelaram que, nos grupos de crianças que se encaixavam nessas categorias, a maioria era [...] oriundas de família de baixa renda, ou negras ou hispânicas, atribuindo as dificuldades de aprendizagem as famílias de classe média e negras. (BEZERRA, 2014).

A pesquisadora trouxe, ainda, para reflexão, os conceitos como: dificuldade de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, transtornos de aprendizagem e como esses conceitos são empregados em larga escala para a compreensão da dificuldade de aprendizagem pela comunidade escolar, sendo, muitas vezes, concebidos pela escola como a única explicação plausível para o fracasso escolar.

Nesse sentido, segundo Madeira-Coelho (2009 *apud* BEZERRA, 2014), definir o sujeito apenas pelo viés biológico atribui à hereditariedade a determinação de toda a aprendizagem do aluno, desconsiderando ou atribuindo pouco valor ao processo educacional. Segundo Bezerra (2014), essas concepções estão embasadas em aspectos que atribuem ao aluno a responsabilidade da sua aprendizagem. Além disso, a aprendizagem é vista como uma concepção biológica, logo a dificuldade de aprendizagem deve ser tratada com profissional especializado, revelando o dualismo entre hereditariedade e processo educacional.

Portanto, Bezerra (2014) explicitou que compreender o processo de aprendizagem pelo viés histórico-cultural, que tem como seu maior representante Vigotski, possibilita ao educando a configuração da subjetividade e a compreensão dos diversos contextos nos quais a criança e o adolescente estão inseridos. Esses contextos interferem diretamente na aquisição da aprendizagem, pois o contexto de sala de aula é um espaço social e relacional.

Silva (2014) referiu-se ao conceito de relação com o saber como base teórica para a constituição de uma sociologia com o sujeito. A metodologia empregada foi a de pesquisa bibliográfica em que a pesquisadora analisou obras de Bernard Charlot, sobre o fracasso escolar, e obras de Pierre Bourdieu e Jean Claud Passeron sobre a origem social e o desempenho escolar.

Usualmente, a prática escolar é encaminhar os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem acadêmica ou comportamental aos serviços de saúde, justificando, para tanto, o fracasso no processo de aprendizagem e atribuindo à criança e ao adolescente os insucessos escolares expressando preconceitos e estereótipos da escola. (FRAGA; GONÇALVES, 2017).

Para Sacchi e Metzner (2019), é nas relações sociais que se constitui o psiquismo humano, nas práticas culturais historicamente construídas e na mediação estabelecida entre as pessoas para a aquisição da aprendizagem, da afetividade, da linguagem e da cognição, ou seja, elas devem sempre estar vinculadas às relações sociais.

Nesse sentido, segundo os autores, os alunos, quando expostos a formatos mais tradicionais de ensino, deixam de ser compreendidos em sua totalidade e perdem a oportunidade de aprender na relação com o outro e de se tornar participante do processo de escolarização.

SPRADA (2016) destacou a importância de refletir sobre conceitos, como dificuldade de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, transtornos de aprendizagem, e sobre como esses conceitos são empregados em larga escala para a compreensão da dificuldade de aprendizagem pela comunidade escolar, sendo, muitas vezes, concebidos pela escola como a

única explicação plausível para o fracasso escolar. É importante destacar que, segundo os autores, as concepções estão embasadas em aspectos que atribuem ao aluno a responsabilidade da sua aprendizagem e à aprendizagem uma concepção biológica, logo a dificuldade de aprendizagem deve ser tratada com um profissional especializado.

Para os autores MARQUES et al. (2017), FREITAS e CORSO (2016), definir o sujeito apenas pelos aspectos biológicos, atribuindo à hereditariedade a determinação de toda a aprendizagem, desconsidera ou atribui pouco valor ao processo educacional. Essa concepção de resolução dos problemas escolares, transferindo as responsabilidades das questões acadêmicas para o modelo médico, explicita que compreender o processo de aprendizagem pelo viés histórico-cultural, cujo maior representante é Vygotsky, possibilita ao educando a configuração da subjetividade e a compreensão dos diversos contextos que a criança e o adolescente estão inseridos e que interferem diretamente na aquisição da aprendizagem.

Moreira; Cotrin (2016) realizaram a pesquisa propondo a reflexão sobre o atendimento à queixa escolar, principalmente as referentes à dificuldade de aprendizagem, da rede pública de Educação, desde a Educação Infantil, pelos psicólogos que prestam serviço na rede de atenção secundária à Saúde, no município de Cuiabá/MT.

Correa (2015) abordou a dificuldade da aprendizagem e a importância dos porquês da criança em uma determinada fase, a partir das pesquisas de Piaget e da abordagem da Psicanálise.

Calado; Campos (2018) investigaram, com estudantes de Pedagogia, o que compreendiam sobre a medicalização de estudantes com dificuldades na escolarização e o que pensavam sobre a adoção de brincadeiras como estratégias para o enfrentamento desse problema. Realizaram sua pesquisa durante quatro meses com estudantes do sexto semestre de Pedagogia, em uma Universidade de Natal/RN. Em encontros semanais com duração de duas horas cada encontro, utilizaram como metodologia o questionário semiestruturado, em que investigaram sobre o conhecimento dos estudantes acerca do fenômeno da medicalização e o que compreendiam da importância do brincar na formação e atuação pedagógica. Posteriormente, proporcionaram vivências de jogos e brincadeiras da infância dos estudantes (amarelinha, adedanha, pular elástico entre outros), conservando o embasamento teórico sobre essas ações.

Em um terceiro momento, proporcionaram a discussão de casos, análises de dados estáticos sobre venda de medicamentos, leituras de poesias e de textos referentes ao tema. Concluíram que os estudantes compreenderam que, depois de compartilhar as brincadeiras,

leituras de textos, poemas e estudos de caso sobre medicalização na educação, essa mediação pedagógica contribuiu para qualificar a compreensão dos estudantes de Pedagogia acerca dessa temática.

Julgamos ser pertinente a reflexão sobre essas pesquisas para observamos que, mesmo estando relacionadas à educação, o direcionamento desses trabalhos foram pelo viés da medicalização, revelando para nós uma lacuna na análise das questões abordadas à luz da perspectiva histórico-cultural que é a intenção do presente estudo.

2.2 Fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem: encontros e desencontros

Bourdieu, sociólogo francês, analisou o sistema escolar francês na década de 60. O pesquisador elucida a desigualdade social que também está presente no interior da escola. De uma forma sutil ocorre a exclusão dos alunos oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo.

Bourdieu (2003) explicitou que no sistema de ensino ainda predominavam saberes acadêmicos e valores provenientes de famílias oriundas de maior poder aquisitivo, revelando que, no sistema escolar francês por ele pesquisado, havia o reforço e a reprodução das desigualdades sociais, em vez de primar pela função transformadora da educação. Contudo seus estudos sobre como a escola se organiza e a desigualdade social que ela proporciona nos conduzem à reflexão do nosso próprio sistema educacional.

O pesquisador elucida que, até o final da década de 50, havia uma seleção natural embasada em critérios sociais, os quais excluía as crianças oriundas de famílias desfavorecidas, impedindo-as de ter acesso ao ensino secundário. Essa seleção era cruel no sentido de que convencia aos pais dos alunos da população com baixa renda de que eles não se interessavam pela escola.

Nessa mesma década, iniciaram-se as modificações no sistema de ensino. Essa transformação previa a entrada, para a escola secundária, da população menos favorecida culturalmente: os filhos de artesões, de pequenos comerciantes e de os operários da indústria.

Com o tempo, os novos beneficiários do ensino secundário foram observando que somente o acesso à escola era insuficiente para ter sucesso nele e que, mesmo se tivesse sucesso esse não era garantia para ter acesso social por meio de seus estudos.

Posteriormente, o sistema começou uma reflexão de que não é o aluno desprovido de capacidade para acompanhar o Ensino Médio, mas sim os fatores sociais mal resolvidos, tais

como: a insuficiência dos meios utilizados pela escola, o despreparo dos professores, que cada vez são apontados pelos pais de alunos como os responsáveis pelo mau desempenho acadêmico de seus filhos e, mais complexa ainda, a solicitação da mudança do sistema que está globalmente deficiente.

A mudança do estado, desde que foi realizada a abertura para o Ensino Médio das classes menos favorecidas até os dias atuais, foi significativa. Todavia, a questão da exclusão escolar ainda continua, ainda que de uma forma mais velada.

As escolas atualmente promovem o processo de exclusão por meio do prolongamento no tempo da escolaridade desses alunos. Essa ação faz com que esses estudantes passem mais tempo no seu processo educativo e, ao final dele, conseguem apenas um diploma desvalorizado.

A não entrada no mercado de trabalho aumenta o sentimento de fracasso desses alunos de forma estigmatizante, pois aparentemente tiveram a sua oportunidade e não souberam aproveitá-la.

Nesse cenário, a instituição escolar é cada vez mais desacreditada pelos alunos e seus familiares, pois percebem que foram enganados. Essas famílias e alunos acreditaram na ascensão educacional e profissional por meio da educação, mas essa crença, revelou-se um engano. Daí repete-se o mesmo esquema de exclusão da década de 50: é a seleção cultural que define o tipo de escola e se o nível de ensino é adequado a cada pessoa.

Determinar um saber e esperar que o estudante o atinja equivale à reprodução de classe social, a qual vai solicitar os saberes prévios necessários. Portanto, continuar com essa ação significa compactuar com a filosofia de um sujeito incapaz, menos favorecido socialmente que logo se torna menos favorecido intelectualmente.

A percepção comum apreende apenas os dois extremos: de um lado, os estabelecimento improvisados (periferia) – nas periferias desafortunadas para acolher populações de alunos cada vez mais numerosos e mais desprovidos do ponto de vista cultural – de outro, estabelecimentos altamente preservados, alunos de “boas famílias” (acesso a escolas de elite do tempo dos seus avós). (BOURDIEU, 2003).

Ainda para Bourdieu (2003), a diferença econômica da clientela escolar entre a camada periférica da população e os alunos considerados de “boas famílias” reflete no capital cultural que possuem.

O capital cultural é uma das ferramentas mais utilizadas nas escolas. Nesse sentido, os estudantes oriundos das “famílias culturalmente desfavorecidas” se frustram por não conseguirem, no espaço escolar, o local de oportunidade para ascensão profissional e cultural

que almejam. Sendo assim, o sistema escolar conduz a população carente para a crença de que o fracasso que vivenciam é originário da sua falta de dons para o estudo:

A seleção com base social era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que elas pareciam apoiar nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que aqueles que a escola rejeitava ficavam convencidos, (especialmente pela Escola) de que eram eles que não queriam a escola. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p.220).

Contudo, progressivamente, à luz dos estudos de Bourdieu e colaboradores, o fracasso escolar foi se desmistificando. Bourdieu (2003) revelou que o fracasso escolar deixa de ser visto apenas como uma questão individual para ser estudado como uma questão social. Nos termos do autor:

[...] a vulgata pedagógica e todo seu arsenal de vagas noções socializantes – “handcap social”, “obstáculos culturais” ou insuficiências pedagógicas” - difundiu a ideia de que o fracasso escolar não é mais ou, não unicamente, imputável às deficiências pessoais, ou seja, naturais, dos excluídos. (BOURDIEU;CHAMPAGNE, 2003, p. 221).

Sendo assim, a escola libertadora passou a ser percebida como um engodo, pois, mesmo que concluíssem seus estudos, com esforços, sacrifícios, os diplomas dos estudantes da camada da população carente eram desvalorizados implicando em não alcançar os empregos desejados e melhores condições socioeconômicas, como se acreditava.

Bourdieu (2003) defendeu que, mesmo sendo aberta a oportunidade de escola para todos, o mecanismo que envolvia o sistema escolar remetia a uma aprendizagem a partir do capital cultural e *do ethos*, cujo valores estavam enraizados e implícitos nessas famílias mais favorecidas e passados aos seus filhos, contribuindo para direcionar as atitudes no sistema escolar.

O pesquisador afirmou que “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural da família e o êxito escolar da criança.” (BORDIEU, 2003, p.42). Revelou-se, assim, que muitos estudantes considerados pela escola como “bons alunos” o eram devido a esse capital cultural, construído por uma família extensa que envolvia pais, avós, outros familiares, ou seja, toda essa família já frequentava a escola e possuía vivência de práticas culturais tais como teatro, cinema, museus entre outras.

Dessa maneira, Bourdieu (2003) defendeu que as instituições escolares trouxeram no seu cerne a valorização do capital cultural, constituído do capital econômico e social, de uma população mais favorecida, transformando a desigualdade cultural em desigualdade escolar.

Os estudantes provenientes das famílias desprovidas culturalmente teriam todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado e que não garantia a sua entrada no mercado de trabalho. Bourdieu (2003, p. 222) diz que “[...] a hora da verdade em que o tempo passado na instituição escolar será considerado para ele um tempo morto, um tempo perdido, constituindo um diploma desvalorizado.”

Contudo, se os estudantes ainda hoje fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável é a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado. É mais estigmatizante na medida em que, aparentemente, têm a chance de estudar; e na medida em que a sua definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar.

Bourdieu (2003) explicou, ainda, que a escola libertadora possibilitou a classe menos favorecidas da população ampliar os seus estudos, despertando o desejo de ascender socialmente e economicamente por meio dos diplomas conquistados.

Nesse sentido, houve um aumento de escolas e universidades que pudessem atender a essa demanda. No entanto, ao mesmo tempo em que aumentavam as instituições de ensino, a oferta de bons empregos para pessoas com diplomas era diminuída.

Bourdieu (2003) afirmou também que o sistema escolar trazia no seu discurso a função transformadora e igualitária da escola para todos. Contudo, o que se evidenciou foi a reprodução do reforço e das desigualdades sociais, revelando a dominação e reprodução de valores.

Nessa perspectiva, Zago (2006) discutiu a escola enquanto promotora da desigualdade social. A pesquisadora estudou sobre temas relacionados à escolarização nas camadas populares mas também apontou em suas pesquisas que estudantes que cursavam Ensino Superior, oriundos de camadas populares, encontravam barreiras a serem ultrapassadas, relacionadas ao processo escolar que tiveram durante o Ensino Médio e meio familiar.

Zago (2006, p. 230) argumentou que “[...] a desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos, demonstrando a falta de uma política pública adequada que garanta uma Educação Básica de qualidade.

Essas desigualdades de oportunidades, para Zago (2006), infligiram aos estudantes de famílias de baixo poder aquisitivo, a baixa autoestima que é verificada sobre o fato de muitos adolescentes e adultos não frequentarem o ensino universitário, evidenciando a desigualdade de acesso ao Ensino Superior. Nesse sentido, a permanência desses estudantes nesse nível de

ensino até a conclusão do curso universitário também sempre foi vista como uma vitória da sua conquista.

Bourdieu (2003) e Zago (2006) revelaram que a escola, enquanto sistema educacional organizado, produz uma cultura escolar em que está implicitamente a desigualdade social, o que conduz a um dos fatores do fracasso escolar.

Nessa direção, a pesquisa de Patto (1999) realizada com um grupo de estudantes dos anos iniciais (Ensino Fundamental) de uma escola pública na grande São Paulo revelou o fracasso escolar presente na escolaridade de crianças das camadas populares. Em seus estudos, investigou sobre as causas das desigualdades educacionais do país e realizou uma análise das raízes históricas sobre o fracasso escolar. Empregou a metodologia de pesquisa de campo em que analisou os dados de crianças multirrepetentes, de determinada periferia de São Paulo no seu contexto, que envolvia a escola, família e o bairro.

Essa pesquisadora utilizou como referencial teórico o materialismo histórico dialético, por meio dele, segundo Patto (1999) havia a possibilidade do conhecimento real dos aspectos fundamentais que se constroem a realidade social do aluno, sua história e as diferenças de rendimento escolar existentes entre as crianças, conforme singularidade das origens sociais.

Nesse sentido, a pesquisa de Patto (1999) examinou as raízes históricas e o contexto socioeconômico e político em que, cruelmente, a camada popular se constituiu revestida de preconceitos e estereótipos sociais, atribuindo a ela a responsabilidade pelo fracasso escolar, e evidenciando a necessidade de intervenção médica para justificar o que a escola não conseguia resolver.

Patto (1999) esclareceu também que o não aprender tem história. Contudo, essa história possui uma narrativa embasada na naturalização do baixo desempenho escolar, sobretudo na população incluída nos níveis mais baixos de renda, ou seja, uma história relacionada à pobreza revelando em seu cerne preconceitos e estereótipos.

Ao longo de sua pesquisa sobre o fracasso escolar, Patto (1999) elucidou a compreensão da realidade à luz do capitalismo, resultando em um discurso que preservava a situação de denominação sofrida pelas famílias menos favorecidas economicamente. Contudo, explicitou o interesse da manipulação das classes dominantes, revelando uma política pública que envolvia os problemas escolares a serviço da população mais favorecida economicamente, impondo seus valores e crenças.

Diante do fato em que expunha a relação existente entre os altos índices de reprovação e o abandono escolar nos primeiros anos de escolarização da escola pública, Patto (1999) conduziu a pesquisa sobre princípios, que norteavam a sociedade, relacionados ao fracasso

escolar desde dos século XIX até a conclusão da sua pesquisa. O intuito, segundo Patto (1999, p.28), foi “[...] elaborar um quadro de referência histórico e sociológico apenas suficiente para encaminarmos uma reflexão a respeito das concepções dominantes sobre o fracasso escolar numa sociedade de classes”.

Nessa trajetória histórica, Patto (1999) revelou a patologização das dificuldades de aprendizagem, tornando-se uma ocupação de médicos e psicólogos por meio da aplicação de instrumentos de avaliações e aptidões. Posteriormente, o ambiente sociofamiliar foi apontado como a causa dos desajustes infantis. Segundo Patto (1999), essas teorias e mecanismos surgiram ao longo da história na tentativa de explicar o fracasso escolar presente na população oriunda de baixo poder aquisitivo.

Embora houvesse um discurso político e social sobre uma sociedade democrática e igualitária, a realidade escolar evidenciava a seletividade social que era mantida na escola, atribuindo o fracasso escolar ora ao estudante ou a sua inadequação ao sistema, ora a fatores externos, evidenciando a exclusão do grupo de estudantes pobres do sistema educacional.

Entretanto, as famílias desses estudantes crentes no discurso de sociedade democrática e igualitária, mesmo com muita dificuldade, depositavam na escola a oportunidade de melhoria de vida profissional e social que não puderam ter. Nas palavras de Patto (1999, p. 207):

O desejo que os filhos estudem é uma constante nas entrevistas; tal como Pereira já registrara na década de 50, estes pais sabem, por experiência própria, da situação de desvantagem das pessoas que vivem num meio urbano-industrial sem instrução escolar.

[...] É com grande dificuldade econômica que quase todos mantêm os filhos na escola. Em alguns casos, os sacrifícios impostos pelas exigências escolares recaem sobre todos os membros da família, criando situações dramáticas.

Diante dessa diversidade cultural, Patto (1999), explanou sobre a necessidade de pensar o papel da escola com uma concepção crítica da sociedade, questionando o discurso de dificuldade escolar sob a ótica orgânica, culpabilizando o aluno ou sua família.

Ela revelou que, em relação à produção do fracasso escolar, os determinantes institucionais e sociais apresentavam proporção muito maior do que as causas de origem emocional, orgânica e neurológica apontadas pela escola. Rompeu, dessa maneira, com as declarações sobre o fracasso escolar oriundos de causas psicológicas, cultural e das dificuldade de aprendizagem.

Nesse contexto, Patto (1999), Collares; Moysés, (1996, 2013); Cruz, (2011); Estanislau; Bressan, (2014) vêm discutir em suas pesquisas sobre a medicalização e ensino.

Verificamos que esse tema tem sido foco de estudos de pesquisadores tanto da área da educação quanto da saúde e que esses estudos revelaram, em linhas gerais, a intensidade de procura das instituições educacionais pelo serviço de saúde às nossas crianças e jovens escolares.

As pesquisas que os autores supracitados realizaram trouxeram a reflexão de que a crença na origem dos problemas de aprendizagem apenas com causas orgânicas pode estar encobrindo problemas de causas sociais e, dessa maneira, desviando o foco de um sistema escolar problemático, preconceituoso e excludente.

Vicentin (2011) relatou em seu texto a maneira como jovens adolescentes, especificamente jovens autores de ato infracional, eram percebidos e tratados pelas instituições que os acolhiam. Ela explicou que os “mecanismo de poder” (Vicentin, 2011), em torno desses jovens em situação de vulnerabilidade apresentam-se como uma de suas objetivações a patologização.

A pesquisadora também examinou os diagnósticos desses jovens e revelou [...] os efeitos de apartação do adolescente do laço social daí decorrente. (VICENTIN, 2011, p.42). A autora sugeriu ações engajadas com a ética, política, o ECA e a Reforma da Saúde Mental.

Vicentin (2011) afirmou, ainda, que o motivo alegado pela instituição para que esses jovens fossem avaliados é decorrente da falta de compreensão e da não aquisição dos benefícios oferecidos pelas medidas socioeducativas, ou seja, esses jovens não se encaixavam no que lhe era proposto, conseqüentemente, apresentavam algum problema de ordem psicológica e/ou social.

Souza (2011) nos trouxe a reflexão sobre o sentido da medicalização na escola. Para tanto, explanou que na década de 80 a Psicologia, especificamente a Psicologia Escolar, foi questionada sobre a sua atuação e intervenção no ambiente escolar sob a alegação do pouco avanço do psicólogo com as questões e demandas escolares. Nas palavras do autor, observa-se claramente a autocrítica da categoria quanto à atuação do profissional:

A crítica centrava-se no fato de a atuação profissional do psicólogo no campo da educação avança pouco a serviço da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que esta escola deveria estar proporcionando a todos, em especial, às crianças oriundas das classes populares, ressaltando a presença da carência cultural como a teoria que embasava as explicações para o mau desempenho escolar das crianças das escolas públicas. (SOUZA, 2011, p. 58).

Esse questionamento sobre os conceitos epistemológicos e atuação da Psicologia Educacional e Escolar estava inserido em um grande momento político que o país vivia.

Nesse momento, vários segmentos da sociedade se organizaram em movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro.

Nesse sentido, Souza (2011) nos esclareceu que a maior parcela das crianças com dificuldades de aprendizagem eram oriundas da classe mais pobre da população e que a ela eram atribuídas as explicações sobre a não aprendizagem, pois essas crianças sempre apresentavam um problema de ordem psicológica, orgânica, biológica ou sociocultural que a levava ao fracasso escolar.

Outro fator considerado como causador do fracasso escolar, segundo Souza (2011), atribuiu a divergentes relações desenvolvidas nas escolas, envolvendo questões institucionais, políticas, individuais. Enfim, a complexidade do funcionamento do cotidiano escolar contribui para o aumento da exclusão de alunos, também é considerada um fracasso escolar.

Portanto, diante de tamanha complexidade, segundo Souza (2011), fazem-se pertinentes os estudos dos processos de escolarização, como novos norteadores para refletirmos sobre as questões referentes às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar.

Em suas palavras:

A concepção teórica que nos permite analisar o processo de escolarização – e não os problemas de aprendizagem – desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presente e constituem o dia a dia escolar. Ou seja, os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional presentes na escola. (SOUZA, 2011, p. 60).

Nessa direção, a autora afirma que as ações educacionais centradas em diagnosticar a criança e propor atendimentos individuais reforçam que a dificuldade de aprendizagem está no aluno. Daí, desconstitui-se a função da escola em promover o espaço significativo para o educando adquirir suas habilidades educacionais no ambiente escolar.

Contribuições das pesquisas qualitativas, de análises críticas de referencial teórico oriundos da Psicologia e Sociologia, deixam claro para os pesquisadores a complexidade que é o processo de escolarização de crianças, jovens e adultos.

Contudo, ainda observamos que essa complexidade do processo escolar, segundo Souza (2011, p. 60) é “[...] tratado até muito recentemente como uma questão individual, familiar, meramente metodológica ou ainda como uma relação entre professores e aluno”. Essa autora defende que pensar o processo escolar nessas questões individualistas, familiares e de relações é manter um referencial teórico tradicionalista, que não condiz com a realidade

atual, pois deixa de contemplar o sujeito em sua totalidade, focando apenas em alguns aspectos. Em suas palavras:

Os referenciais teóricos tradicionalmente presentes na Psicologia e de caráter hereditário, ambientalista, internacionalista e behaviorista, mantiveram como eixo de análise ora os aspectos do psiquismo e ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ora os aspectos meramente pedagógicos. Portanto, a discussão crítica no campo da Psicologia Escolar insere um novo eixo de análise: o processo de escolarização, constituídos a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir as suas finalidades sociais. (SOUZA, 2011, p. 60).

Nessa direção, o foco de análise no contexto escolar passa a ser o processo de escolarização e tudo o que ele envolve: o sujeito, as relações desenvolvidas, a prática de ensino, as concepções política, sociológica e antropológica. Enfim, o contexto escolar se torna um centro de análises e práticas que possam contribuir com a sociedade.

Para a autora, adotar uma concepção teórica, em que o foco da análise é o processo de escolarização, revela uma ruptura com o que se concebia sobre o fracasso escolar. Souza (2011, p. 60) elucida que os [...] aspectos psicológicos são parte do universo da escola, não a sua totalidade como outrora fora considerado.

Ainda de acordo com Souza (2011, p. 60):

A concepção teórica que nos permite analisar o **processo de escolarização** – e não os de **problema de aprendizagem** – desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar. Ou seja, os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional presentes na escola. Consideramos tal concepção como uma ruptura com as explicações anteriores sobre o fracasso escolar, pois como observou Patto (1990) ao analisar a história do pensamento educacional brasileiro, o centro do olhar era psicológico. [...] trata-se da ruptura com uma leitura que desconsidera a escola enquanto positividade e que analisa as dificuldades no processo de escolarização como problemas de aprendizagem e estes como sintomas de questões emocionais profundas.

Nesse sentido, Souza (2011) elucidou que analisar questões escolares apenas por uma ótica, como por exemplo o psiquismo, desconsiderando outros aspectos do contexto escolar, demonstra falta de conhecimento desse contexto. Também esclarece que o processo de aprendizagem escolar não se restringe ao sucesso ou fracasso determinado por questões individuais, dele dependem os mecanismos institucionais e de políticas públicas.

Collares; Moysés (1996) buscaram em sua pesquisa dar voz aos educadores sobre qual seria a origem do fracasso escolar e revelaram que, nas respostas ouvidas, sobressaem as de

causas biológicas tais como: desnutrição, doença neurológica, deficiência intelectual, entre outras, apontando a crença majoritária dos docentes de que “[...] a responsabilidade pelos índices de reprovação e evasão em pretensas doenças que impedem as crianças de aprender” (COLLARES; MOYSÉS, , 1996, p.27). Esse olhar mostra a intensidade do preconceito em relação à aprendizagem dos alunos.

As autoras afirmaram que o professor, ao fazer uma suposição de que a não aprendizagem de uma criança pode estar vinculada a uma causa patológica, está promovendo a perpetuação de “[...] mitos que impedem a maior parte das discussões e inviabilizam proposta de mudanças.” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p 26).

Isso revela que essa maneira de agir, de tentar enquadrar a não aprendizagem pelo viés clínico, observada em muitos professores, na realidade, demonstra os preconceitos e juízos prévios de valores que são cultivados no contexto escolar, nas relações entre professores e equipe escolar, com os alunos e seus familiares, os quais foram supostamente diagnosticados com problemas de aprendizagem.

Para Collares; Moysés (1996), um dos fatores relevante para a fonte da produção do fracasso escolar encontra-se no interior das escolas e está vinculado às práticas pedagógicas e disciplinares que ela desenvolve. Outro fator significativo diz respeito à relação preconceituosa que é estabelecida entre professores e as famílias desses alunos.

Corroborando com as autoras, Patto (1999) explicitou que atribuir as dificuldades escolares a problemas neurológicos encobre o desrespeito às relações da escola com seus alunos socioeconomicamente menos favorecidos.

Os preconceitos e juízos de valores que ocorrem no ambiente escolar acabam sempre por atribuir às crianças e aos seus pais a causa do fracasso escolar, isentando, dessa maneira, qualquer responsabilidade da escola em rever suas práticas pedagógicas, sua metodologia e a forma como se relaciona com alunos e com os seus pais.

Para as autoras, dentre as responsabilidades atribuídas pela escola aos alunos, por suas dificuldades na aprendizagem, encontram-se as de causa orgânica. Para elas, esses “organismos inadequados”, que refletem uma “clientela inadequada”, impossibilitam-na de executar a sua função de ensinar, resultando nessa perspectiva de que a escola é a vítima do fracasso escolar.

Isso faz com que a escola transforme questões sociais em questões biológicas, ou seja, realize a biologização da aprendizagem. Nas palavras das autoras:

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado medicalização do processo ensino – aprendizagem. Recentemente por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão patologização do processo ensino – aprendizagem. (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 28).

As autoras afirmaram que o fenômeno de possuir a capacidade da análise preditiva em relação ao desempenho escolar de seus alunos conduz os professores a realizar uma “profecia autorrealizadora”, que é uma prática já conhecida entre os docentes. Essa prática consiste em indicar no primeiro semestre, muitas vezes, até no final do primeiro bimestre, os alunos que vão ser aprovados ou reprovados. (COLLARES, 1996).

Após vários anos e estudos sobre a medicalização na escola, as pesquisas continuam demonstrando que elas ainda atribuem às causas biológicas a não aprendizagem dos alunos. Nesse processo, estão inclusive conquistando a adesão de alguns pais para essa questão e solicitando aos serviços da psiquiatria o apoio para as demandas escolares. (CRUZ, 2011).

Segundo Cruz (2011), a busca pelos serviços da Psiquiatria para crianças, realizada pelos pais, psicólogos, creches e escolas públicas ou particulares, tem ocorrido, ao longo dos anos, com maior frequência. Nesse cenário, a maior parte das respostas dadas a essa demanda segue acompanhada por medicamentos.

Para a autora, essas medidas tomadas pelas escolas, pais e psicólogos que conduzem aos serviços psiquiátricos: “vem ganhando força e legitimação social no trato com os sintomas considerados antissociais ou indicativos de alguma nova “doença” (CRUZ, 2011, p. 17).

Essa medida desenfreada tem conduzido crianças de tenra idade com maior frequência aos consultórios médico. Como relata a autora, a experiência de um médico psiquiatra demonstra, por parte da escola e família, a solicitação precoce de seus serviços.

A mãe está aflita. Sua demanda ao psiquiatra é clara: uma intervenção rápida e eficiente para seu filho parar de agir como um “tarado”, levantando as saias e pegando nos seios das “tias” da creche, que a encaminhara ao psiquiatra para “tratar desses sintomas” dessa “doença”. Tem medo que o filho perca a vaga na creche. Assegura que em casa não há maus exemplos e nenhuma possibilidade de abuso sexual. “será que quando crescer vai virar um maníaco do parque?”, pergunta uma desesperada mãe ao doutor. “só se for o maníaco do parquinho!” responde o psiquiatra, diante do suposto “tarado” em questão: um garotinho de um ano e três meses! (CRUZ, 2011, p.17).

A espiritualidade da resposta não descarta a gravidade da situação. Considerando que a escola é um espaço em que se concentram variados perfis social, econômico e psicológico de famílias, as questões referentes à vulnerabilidade estão presentes no seu contexto.

Também se faz presente ao contexto escolar, o direcionamento da educação na perspectiva da inclusão, em que se espera que as necessidades educacionais de cada sujeito sejam consideradas, planejadas e replanejadas conforme o contexto e o sujeito. No entanto, a falta da condução adequada pelo professor e equipe escolar frente a essa diversidade presente nas escolas atualmente, segundo o grupo de estudos orientado pela autora, pode gerar:

[...] este aumento da procura pode ser visto como um “escondouro” dos mais variados e complexos problemas sociais, ou ainda, “escondouro” dos problemas graves e crônicos de um sistema educacional cada vez mais expulsivo e excludente – em que pese a proliferação das bandeiras da inclusão – é inegável que a “nova” psiquiatria instrumentada pela farmacologia e pelas neurociências vem ganhando força e legitimação social no trato com os sintomas considerados antissociais ou indicativo de alguma nova “doença. (CRUZ, 2011, p. 17).

Sendo assim, promovido o aumento da procura desse serviço de saúde pelas escolas e das respostas que ele fornece, segundo a autora, nos casos por ela investigado, para as crianças e adolescentes que foram diagnosticados em consulta médica, quase que na totalidade, foi prescrito medicamento, na crença de que [...] conferindo enfim o estatuto de doença às mais variadas manifestações do sofrimento humano, resgataria as crianças de seus estigmas morais de mal - comportado, desatenção, preguiça e tanto mais (CRUZ, p.18, 2011).

Nesse sentido, a escola se isenta de uma de suas funções que é a de pensar em práticas pedagógicas diferenciadas, voltadas para contexto da criança e para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Nossa pesquisa está relacionada à Educação Infantil, contudo a indicação pelas professoras dos alunos com dificuldades de aprendizagem, nessa etapa, nos faz indagar se há a possibilidade de levantamento de diagnósticos errôneos, nessa fase da educação, movidos pela crença de um padrão de criança e de aprendizagem.

Muito embora os autores acima citados discutam a questão do fracasso escolar com ênfase em outros níveis de ensino: Patto (1999) Ensino fundamental; Bourdieu (2003) Ensino Médio; Zago (2006) Ensino Superior; e as dificuldades de aprendizagem na perspectiva patológica, como em Moysés; Collares (1996); Cruz (2011); Vicentin (2011); tais referenciais podem contribuir para melhor compreensão das dificuldades de aprendizagem apontadas pelos professores na Educação Infantil.

Para tanto, considerando que a dificuldade de aprendizagem não pode ser entendida, tendo como foco apenas as características individuais do aluno, nas próximas seções iremos abordar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, a criança como sujeito histórico

aprendente e a sociologia da infância. Assim, buscaremos compreender essas dificuldades a partir de uma leitura ampla do contexto escolar.

2.3 A trajetória da Educação Infantil no Brasil

Os estudos de Kuhlmann Jr (2000; 2015) nos proporcionam a compreensão do direcionamento e a construção do atendimento a crianças pequenas no nosso país, conforme o contexto histórico-cultural e social da época analisada.

Kuhlmann Jr (2000) tomou como marco as comemorações dos 500 anos da chegada de Cabral ao Brasil para refletir sobre a Educação Infantil, tendo em vista os acontecimentos passados que direcionaram a nossa atuação na atualidade. Para esse autor, é necessário, para compreendermos o nosso presente, não ter uma posição linear dos fatos históricos. Ele explicita que a “[...] história brasileira se constituiu embasadas em mais de três ou quatro raças ou cores; os nativos, africanos, europeus e asiáticos representando incontáveis povos e culturas, bem como distintas condições sociais.” (KUHLMANN JR,2000, p. 5-6).

Nossa colonização foi marcada por situações de separação, genocídio, conflitos, aculturações e pobreza extrema, os quais determinaram fatos históricos significativos para a nossa realidade.

Esse autor também explanou que momentos históricos, como foi o de 500 anos da chegada de Cabral, a inauguração da exposição internacional da Independência do Brasil, ocorrido em 1922, na cidade do Rio de Janeiro, são eventos que os governantes da época utilizaram para dizer do progresso ocorrido no país até o período da festividade. (Kuhlmann Jr, 2000).

No entanto, a realidade da educação das crianças pequenas no nosso país revela que se deixaram de fazer muitas coisas em relação às políticas públicas, à organização de espaço, à formação profissional e a vagas e que precisamos avançar com responsabilidade nessa direção.

Kuhlmann (2000) afirma que no Brasil, após a Constituição de 1988 e com a LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, a Educação Infantil passou a se constituir como parte de um sistema educacional. Em suas palavras:

É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxeram para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que

as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 5 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (KUHLMANN, 2000, p.6).

No entanto, esse autor relata que a inserção das creches ao sistema educacional brasileiro compondo a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, não mudou a concepção de assistencialista dessa etapa educacional.

Kuhlmann (2000) esclareceu também que a falta de verba e de política pública adequada para esse segmento permitiram os avanços da Educação Infantil a passos lentos. Relatou que a divisão por idade, (0 a três anos) em creches, como instituição educacional, surgiu posteriormente à pré-escola que é indicada para as crianças maiores (4 a 6 anos). Essas creches tinham uma função de cuidadora.

No final do século XIX e início do século XX, a Educação Infantil, nomeada como creches, escolas maternais e jardins da infância foram difundidas na Europa central e passaram a ser uma sociedade civilizada. No Brasil, recebemos a influência americana para a educação das crianças pequenas, como revela o [...] 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (KUHLMANN JR, 2000, p. 8).

Para o autor, o referido Congresso demonstrou a sua importância para que possamos refletir sobre como era concebida, envolvida e gerida a educação das crianças pelos diversos setores sociais da época (KUHLMANN JR, 2000).

Segundo Kuhlmann Jr (2000), no início do século XX, era previsto que a educação para os pobres devia ser de pouco investimento, mais assistencialista o que “[...] promovia uma *pedagogia de submissão*, que pretendia preparar os pobres para a aceitação da exploração social (KUHLMANN JR, 2000, p. 8). Isso significava que os recursos financeiros que o Estado destinava para a educação era repassado à instituição. Desta maneira, evitava assumir diretamente a gestão dessas instituições escolares.

O pesquisador relata que essa postura do Estado fez com que as propostas de políticas sociais da infância com seu parco recurso fossem denunciadas como demagogas. Todavia, a Educação Infantil caminhou lentamente, por um viés assistencialista, atendendo o público de crianças entre 4 a 6 anos de idade até metade da década de 1970.

A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 29, explicita que a Educação Infantil integra a Educação Básica e atende as crianças de 0 a 3 anos em creches e as crianças de 4 a 5 anos de idade em pré-escolas.

Como afirma Oliveira (2011), ao longo dos anos, a Educação Infantil foi se tornando cada vez mais uma responsabilidade e obrigação do Estado e, ao integrar a Educação Básica,

ela rompe com a concepção que se tinha sobre a Educação Infantil ser prioritariamente assistencialista. Com a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), as creches e pré-escolas passam a integrar a Educação Básica, daí a necessidade de uma diretriz que embasasse a ação do trabalho na Educação Infantil. Portanto, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), o primeiro Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasil (1988), no intuito de melhorar a qualidade da educação em creches e pré-escolas.

Esse documento, de elevada importância para a Educação Infantil, foi elaborado em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e o terceiro volume Conhecimento de Mundo. Eles abordam diferentes assuntos, todos em relacionados com o desenvolvimento do trabalho, com as crianças da Educação Infantil.

O primeiro volume, a Introdução, versa sobre as creches e pré-escolas, a concepção de criança e de educação. Define os objetivos gerais para a Educação Infantil e orienta organização dos documentos e eixos de trabalho.

O segundo volume trata da Formação Pessoal e Social no qual contempla o eixo de trabalho sobre a Construção da Identidade e Autonomia das crianças.

O terceiro volume orienta sobre a construção das diferentes linguagens pelas crianças e das relações que elas estabelecem com o conhecimento. Está subdividido em seis eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

Contudo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, não propõe a obrigatoriedade de seu uso nas instituições escolares. Ele objetiva, em sua essência, servir de subsídios aos profissionais que trabalham com a Educação Infantil na expectativa de promover a melhoria e uniformização da qualidade desse atendimento. Para tanto, aponta conteúdos considerados importantes e de direito para a aprendizagem de todas as crianças de 0 a 6 anos e oferece orientações didática para que os profissionais da área os aplique.

No entanto, observamos que, embora estivesse presente em todas as escolas de Educação Infantil, muitos professores não incorporaram o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil como subsídio em sua prática pedagógica.

Com a Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), constituem-se as normas obrigatórias que visam orientar o planejamento curricular das escolas e do sistema de ensino, promovendo a igualdade da aprendizagem.

Segundo DCNEI, em consonância com a LDBEN9394/96, a Educação Infantil como:

A primeira etapa da educação básica, que deve ser oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.12).

A criança, para a Educação Infantil, de acordo com a DCNEI, é um sujeito histórico e de direitos que está se construindo por meio de suas relações estabelecidas na família, comunidade, no contexto escolar, vivendo e participando de todas essas relações, aprendendo e ensinando e se constituindo enquanto sujeito nesse processo, produzindo cultura pelo seu pensar, querer e fazer nas relações em que está exposta. De acordo com o documento:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.12).

Na Educação Infantil, o currículo, de acordo com a DCNEI, Brasil (2009), é constituído de um conjunto de práticas empenhado em articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de forma que possibilitem o desenvolvimento integral dessas crianças. Logo, ele visa a toda a articulação de experiências, da construção, da interação dos saberes da criança para que ela se reconheça no mundo infantil e participe da sua construção conforme as suas especificidades.

As DCNEI também contemplam as orientações em relação às práticas pedagógicas. Elas explicam que as práticas pedagógicas devem estar norteadas pelos eixos das interações e brincadeiras visando à garantia das experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, o contato e a possibilidade de se manifestarem com as diferentes linguagens, recriação de contextos significativos que envolvam medidas, formas e orientações temporais, a autoestima, incentivo a curiosidade, a exploração, cuidado com si mesma e com os outros, vivências éticas e estéticas, manifestações de tradições culturais e a utilização de recursos midiáticos.

Esses indicadores para as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem, obviamente, durante o processo da elaboração da sua proposta curricular, estarem em consonância com as características, a identidade institucional e as particularidades pedagógicas para que possam, de fato, promover às crianças a integração dessas experiências.

Embora a Educação Infantil promova a aprendizagem da criança por meio de suas experiências, relações afetivas, brincadeiras, ela não está “solta” no universo infantil, desprovida de um propósito pedagógico.

Para o acompanhamento do trabalho pedagógico, as DCNEI (2009) orientam a avaliação na Educação Infantil, sem objetivo de promoção, seleção ou classificação, mas que garantam a evolução das propostas pedagógicas. Esse acompanhamento, segundo o referido documento, ocorre por meio de observações críticas, reflexivas, por registros diversificados: relatórios, desenhos, fotografias entre outros, por documentações claras à família para que ela compreenda e acompanhe o desenvolvimento de seu filho.

Afinal, como integrante da Educação Básica, a Educação Infantil deve prever maneiras para a garantia do processo de aprendizagem sem adiantar conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental. Deve promover atividades significativas que permitam o seu avanço no processo de aprendizagem sem atropelar o desenvolvimento infantil.

Outro documento normativo da Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento sejam assegurados (BRASIL, 2018).

A BNCC é um documento normativo aplicado exclusivamente à educação escolar. Compreendendo as modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, integrando a política Nacional da Educação Básica, a BNCC contribui para outras ações políticas dos governos Federal Estadual e Municipal no que se refere à “formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”. (BRASIL, 2018, p.6).

Objetivando, ao longo da Educação Básica, proporcionar uma aprendizagem que possibilite ao estudante uma formação humana integral com vistas à construção de uma sociedade justa e democrática, a BNCC estabelece dez competências gerais que os estudantes devem desenvolver para assegurar o desenvolvimento dessa aprendizagem.

Sendo assim, a BNCC explicita: “o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p.6).

A BNCC (Brasil, 2018) tem a Constituição Federal (1988); a LDBEN (1996); o Parecer CNE/CEB N°7/2010; a Lei n°13.005/2014; e a Lei 13.415/2017, como alicerces de sua construção, revelando o fundamento pedagógico voltado ao conceito de competência para a orientação das decisões pedagógicas e ao compromisso com a educação integral. A BNCC, nesse processo de aprendizagem, desempenha um papel fundamental, visando atender todos

os estudantes do país e considerando as diversidades regionais, pois é embasada também pela igualdade, diversidade e equidade.

Oliveira (2019) nos esclareceu que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC, 2018) objetiva garantir a especificidade da etapa por meio de situações organizadas, as quais possibilitam a mediação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Portanto, os direitos de aprendizagem elencados na BNCC para a Educação Infantil e os objetivos definidos no campo de experiências têm a intencionalidade de preservar as características das crianças de até seis anos de idade de todo o país (zonas urbanas, do campo, indígena, quilombola).

Nesse sentido, a autora revelou a trajetória de debates dos educadores e pesquisadores na organização de vivências que assegurassem às crianças da Educação Infantil os seus direitos de aprendizagem. Nas palavras da pesquisadora:

O ponto básico na discussão sobre a BNCC da Educação Infantil foi garantir a especificidade dessa etapa educacional, com uma organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças diversa das organizações curriculares referentes aos demais níveis de ensino, embora a elas integrada. Esse ponto responde ao segundo desafio da tarefa: elencar pontos básicos para a Educação Infantil que fugissem tanto a concepção assistencialista-higienista quanto de uma concepção denominada “escolarizante” da área. (OLIVEIRA, 2019, p.78).

Segundo a pesquisadora, diante desse desafio, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) foram o norteador das discussões e construção da BNCC da Educação Infantil, pois esse documento concebe a Educação Infantil “como um ambiente pleno de interações das crianças no qual o professor deve superar a prática de organizar atividades descontextualizadas e descontinuadas para as crianças” (OLIVEIRA, 2019).

Dessa forma, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como eixo estruturante as interações e brincadeiras e, para que as crianças tenham condições de se desenvolver e aprender, organizou cinco direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, expressar e conhecer-se, os quais devem ser assegurados.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser aprendidos e desenvolvidos pelas crianças por meio dos campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos e transformações. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa

etária, sendo eles: bebês (0-1 a 6m), crianças bem pequenas (1 a 7m - 3 a 11m) e crianças pequenas (4 a – 5 a. 11m). (BRASIL 2018, p. 23).

2.4 A criança: da invisibilidade a sujeito histórico aprendente

Smolka (2002) relata que a imagem que temos de crianças em torno de nossas vidas, bem como as que são apresentadas nos documentários e reportagens que assistimos sobre: infância, criança e a educação, e as imagens que vemos, contribuem e direcionam a constituição de nossos saberes sobre essa temática.

A autora explicita que as modificações ocorridas com o pensamento e posição do homem no mundo durante esses séculos também se estenderam à concepção de criança e infância, principalmente entre o século XVII e XIX em que se revelam comportamentos articulados ao estatuto de sujeito e às formas de produção e normalização da infância.

Ariès (1981), em sua obra “História Social da Criança e da Família”, esclarece que o conceito da infância surgiu entre os séculos XV e XVII, no entanto, as crianças eram vistas e tratadas como adultos em miniaturas. Somente no século XVIII, as crianças começaram a ser vistas diferenciadamente e com necessidades peculiares. Porém, a partir do século XVI as crianças começaram a serem comparadas como anjos devido a sua fragilidade. A educação era considerada como uma obrigação da humanidade, nesse sentido, as escolas que surgiam nessa época contemplavam as disciplinas com rigor, centrando-as na moralidade.

Com a Idade Média, as ideias sobre criança e sobre educação ganharam novo sentido. Além da transmissão de conhecimento pelos adultos às crianças, grande ênfase se deu ao ensinamento das virtudes e instruções, dessa maneira surgia a noção de fraqueza das crianças e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres.

Segundo Ariès (1981) a partir do século XIX, a concepção sobre educação e orientação quanto ao sentimento da criança passam a se referir ao despertar da criança para as responsabilidades do adulto. Nesse sentido, a família assume a responsabilidade da educação do corpo e mente das crianças, pois foi delegada a ela uma função moral e espiritual em relação à educação de seus filhos.

A sociedade tradicional não tinha bons olhos para a criança, ou seja, a via “mal”; consequentemente a infância tinha a durabilidade apenas no período de maior fragilidade da criança. Logo que alcançava alguma autonomia nas suas atividades físicas, um “desembaraço físico”, a criança era posta para conviver com os adultos conforme as suas regras e costumes, partilhando dos trabalhos e jogos dos adultos. Assim, “De criancinha pequena ela se

transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude.” ARIÈS (p. IX).

A transmissão de valores, dos conhecimentos e a socialização da criança não eram assegurados nem controlados pela sua família.

Uma grande mudança, ocorrida na sociedade entre o período de feudalismo e do reforço do antigo domínio, afetou a forma como essa sociedade concebia a educação, ou seja, a transmissão de cultura e de valores. Isso resultou na asseguridade da educação pela aprendizagem. No entanto, a “prática da aprendizagem é incompatível com o sistema de classes de idade, ou, pelo menos, tende a destruí-lo ao se generalizar.” (ARIÈS, 1981, p. X).

Segundo o autor, a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de crianças e jovens, no entanto a divisão dessas crianças por idade para oferta- lhes uma aprendizagem adequada e, na convivência com os adultos parece, segundo Ariès (1981), “ter sido um dos traços dominantes da nossa sociedade de meados da Idade Média até o século XVII”.

A classificação por idade servia ao propósito, nessa época, de “vigilância sexual” e a “organização de festas”, pois as festas na antiguidade tinham grande importância na sua vida cotidiana . Sendo essa a grande preocupação dos adultos, a classificação por idades não estava relacionada com a aprendizagem do aluno.

A evolução da sociedade em relação ao papel da criança ocorre espiralmente, por meio de sutis reflexões e mudanças de hábitos, os quais percebemos por meio da história a “persistência até o fim do século XVII do infanticídio tolerado” . (ARIÈS, 1981. p. XV.)

A diminuição da mortalidade infantil se deu a partir do momento que os adultos começaram a ter maiores cuidados com a saúde de seus bebês, como, por exemplo, não permitir que eles dormissem na cama de seus pais para evitar possível asfixia.

Nesse percurso da evolução da sociedade, é notável a preocupação com o bem-estar da criança, conforme explica Ariès (1981), “o século XVII de um infanticídio secreto passou-se a um respeito cada vez mais exigente pela vida da criança”. Em suas palavras,

A história das mentalidades é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos do homem hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início. (ARIÈS, 1981, p. XXII).

Ainda segundo Ariès (1981), até por volta do século XII, às crianças eram representadas artisticamente como adultos em miniaturas. Eram os mesmos corpos de adultos, porém em escalas de desenhos ou pinturas reduzidas para representar que fossem crianças.

Essa forma de representar as crianças revela que provavelmente nesse período “não havia lugar para a infância nesse mundo”. (ARIÈS, 1981, p. 17).

A partir do século XIV, as crianças começaram a ser representadas nas pinturas recontando as histórias sagradas: primeiramente a infância de Jesus, posteriormente, com menor intensidade, a de outras crianças sagradas como a virgem Maria, São João e São Tiago. Dessa forma, começavam a retratar a vida de crianças em quadros em que suas mães poderiam estar presentes ou não na cena representada.

Da representatividade religiosa da criança do século XIV, séculos XV e XVI, destacou-se a representatividade da iconografia leiga, demonstrando o avanço do gênero e maior representatividade das crianças, segundo Ariès (1981, p. 21), “como personagens de pinturas anedóticas”, mesmo assim as crianças não eram representadas sozinhas.

A cena de gênero se desenvolveu nessa época através da transformação de uma iconografia alegórica convencional, inspirada na concepção antigo-medieval da natureza: idades da vida, estações, sentidos, elementos. As cenas de gênero e as pinturas anedóticas começaram a substituir as representações estáticas de personagens simbólicas. (ARIÈS, 1981, p. 20-21).

A temática da representatividade de crianças e suas atividades demonstradas na iconografia do século XIV perduraram até o século XIX. Mesmo havendo a representatividade de crianças com seus familiares, nas brincadeiras, na escola, com adultos, aprendizes de algum ofício entre outros, elas não estavam a serviço da infância, pois as suas atividades se mesclavam com as atividades dos adultos, daí a sua representatividade. Nas palavras do autor:

Mais uma vez, não nos iludamos: essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos sugere duas ideias: primeiro a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda a reunião para o trabalho, o passeio, ou o jogo, reuniam crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância. (ARIÈS, 1981, p. 21).

Segundo Ariès (1981), a condição demográfica da época possibilitava que muitas crianças morressem em tenra idade. Disso deriva a demonstração de indiferença dos adultos, pois temiam se apegar a elas, portanto, contavam com eventuais perdas.

Ariès (1981) também esclareceu que, no século XVI, começaram a aparecer retratos de crianças mortas. Isso significava que estava modificando a história dos sentimentos em relação às crianças, elas não eram mais geralmente consideradas apenas como perdas inevitáveis.

Nesses retratos, as crianças eram apresentadas junto de seus familiares ou de outras crianças que poderiam estar vivas ou mortas. A diferença era marcada por estarem segurando uma cruz ou uma caveira e pela escala de tamanho menor em relação as crianças vivas.

Quando começaram a ser retratadas sozinhas, as pinturas demonstravam a riqueza de detalhes nas suas vestimentas e objetos infantis pertinentes a sua idade, como um berço, por exemplo. Era como se as pinturas demonstrassem a piedade sentida pela morte do sujeito em tão tenra idade. Embora essa mudança tenha iniciado no século XVI, ainda coexistiu com o sentimento da inevitabilidade da perda, ou seja, havia um distanciamento em relação aos sentimentos demonstrados aos pequenos até o século XVIII.

Sobre a prática de retratar as crianças, iniciado no século XVI e intensificada no século XVII, Ariès (1981, p.25) afirma que “esses hábitos se tornaram tão numerosos, e sentimos que se havia criado o hábito de se conservar através da arte do pintor o aspecto fugaz da infância.” Nesse sentido, afirma o autor, que a representatividade apenas da criança nos quadros foi considerada o ponto inovador do século XVII.

O desejo das famílias em ter, por meio de retratos, lembranças dos seus filhos enquanto eram crianças, iniciada no século XVII, permanece até a atualidade sendo modificada pelas tecnologias existentes, como por exemplo, no século XIX, em que a fotografia substitui a pintura: “A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII (...) Mas os sinais de seu desenvolvimento tornam-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 28).

Pelo exposto, vemos que a criança sempre esteve lá, mas as situações demográficas da época impeliram os adultos a não considerarem como “almas”, já que seu período de vida era muito fugaz. Havia até mesmo famílias que todos os filhos morreram durante a primeira infância.

Quando no século XVII a visibilidade da criança fica mais intensa: suas atividades escolares, atuação na família e nas brincadeiras com os adultos e seus pares, essa visão se estende ao século XVIII, Daí, começa a serem registrados, por meio de pinturas e da literatura, as atividades e hábitos das crianças, começando, dessa maneira, a descrição da primeira infância: “Essas cenas de infância literárias correspondem às cenas da pintura e da

gravura de gênero da mesma época: são descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena. (ARIÈS, 1981, p. 31).

A discussão sobre infância ocorre histórica e socialmente, conforme explicaram Kuhlmann Jr (2000), Pinto (1997), Lajolo (2006), Kramer (1985). Eles afirmaram que o conjunto de experiências social, histórica e geográfico que a criança vivencia é maior do que a representação que os adultos fazem desse período.

Ribeiro (2017) corrobora com os autores, pois, reconhecendo a infância histórica e socialmente, revelou a concepção de um sujeito histórico, concreto, autor de sua própria história, no seu próprio tempo e lugar. Reconhece, assim, a interação da criança com o mundo real caracterizando a infância. Daí, alegou que refletir sobre a infância e a criança em seu contexto social desconsidera o pensamento singular de pensá-la apenas como organismo vivo ou faixa etária.

Vigotski (1998) fundamentou suas teorias no caráter social da aprendizagem, destacando o papel das relações sociais. Explica que a aprendizagem, por meio de resolução de problemas, possibilita observarmos os indicadores do desenvolvimento mental do sujeito e que a aprendizagem decorre nas relações, na interação social com o meio e com o outro.

A interação com o outro, que pode ser o adulto ou outras crianças, gera novos conhecimentos por meio das trocas de experiências, pois segundo Vigotski (1988), a aprendizagem é uma experiência social.

Oliveira (1997) explicou– nos que os aspectos referentes ao funcionamento cognitivo, ou seja, os processos psicológicos superiores são típicos da espécie humana. Por isso, a aprendizagem ocorre nas relações e nas trocas de experiências utilizando instrumentos e símbolos, desenvolvidos culturalmente e internalizados pelo indivíduo.

A mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, bem como a relação entre pensamento e linguagem são essenciais no processo ensino-aprendizagem para o desenvolvimento humano que, posteriormente, alcança os processos metacognitivos.

Daí, a importância de que toda a aprendizagem se embase na construção e trocas. Nesse sentido, refletir sobre o que os professores consideram dificuldade de aprendizagem aguçou nossa curiosidade, pois, à luz da perspectiva histórico cultural, toda ação é mediada para a construção do saber.

2.5 Sociologia da infância

A infância e a criança têm sido estudadas ao longo do tempo por um viés biopsicológico. Nesse sentido, ciências, como a Antropologia e a Sociologia, tão necessárias para a compreensão do sujeito em seu contexto histórico, assumiram um papel secundário, mas não menos importante para a compreensão desse período do desenvolvimento humano.

Nessa direção, teóricos, como Sarmiento (2007; 2008; 2011) e Corsaro (2011), explanaram sobre a Sociologia da infância e as contribuições que esses estudos trazem para o entendimento das crianças como atores social e histórico, produtoras de cultura.

Segundo Sarmiento (2011) e Corsaro (2011), a Sociologia da infância apresenta um discurso sobre a criança em que ela é compreendida como produtora de cultura da infância, com linguagens específicas por meio das quais compreende e se manifesta no mundo.

Corsaro (2011) explicitou que as crianças reproduzem o mundo adulto em sua cultura de pares, ou seja, nas brincadeiras realizadas conjuntamente reproduzem momentos do cotidiano vivido, tais como brincadeiras de casinha, caixa de banco, escolinha entre outros.

A realidade cotidiana torna-se fontes de inspiração para a criação das brincadeiras, embora sejam atividades retiradas do mundo adulto tornam-se “altamente exclusiva – uma ideia retirada do mundo adulto, mas ampliada e com um novo significado” (CORSARO, 2011, p. 15).

A ascensão das perspectivas teóricas interpretativas e construtivas na Sociologia, conforme elucidaram Connell, Corsaro, James, Jank e Prout (1987; 1992; 1998 *apud* CORSARO, 2011) possibilitaram, na Sociologia, uma compreensão de criança em que a construção do conhecimento em torno da criança são adquiridos no contexto social, nas construções sociais.

Nesse sentido, todo conhecimento adquirido é analisado pelas ações sociais. Isso inclui, segundo Corsaro (2011), o conceito de infância e todos os objetos sociais (incluindo aspectos como classe, gênero, raça e etnia). De acordo com o autor:

Quando aplicadas à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. (CORSARO, p. 19, 2011).

No entanto, as teorias tradicionais sobre a socialização da criança elucidam que esse é um “processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade” (CORSARO, 2011, p. 19). Portanto, como a criança, é um sujeito que internaliza as questões sociais do contexto em que está inserida, guiada e moldada por forças externas para adquirir as normas dessa sociedade, visando a ser um membro funcional dessa sociedade.

Nos modelos funcionalistas que se tornaram populares nas décadas de 1950 e 1960, as crianças eram comparadas a “seixos em lançamento” em um lago, ou seja, o círculo de onda mais próximo ao seixo se refere à família que tinha como missão moldar primeiramente a criança dentro do que se era esperado de comportamento social da época.

Posteriormente, essa aprendizagem do comportamento social foi se alastrando para todos as situações sociais. Outros sistemas surgiram em que a criança ia tendo contato até estar inserida na idade adulta, “como uma sucessão de ondas ampliadoras que irradiam para outras partes dos sistemas”. (CORSARO, 2011, p. 20,).

Contudo, na perspectiva fundamentalista, surgiu uma visão de criança que ameaçava a sociedade, embora houvesse valores e regras da sociedade, o processo de se apropriar da criança para moldá-la e se amoldar à sociedade não eram tidos como certos. De acordo com Parsons e Bales (1995 apud CORSARO, 2011) “em um processo cíclico, para lidar com problemas, e por meio de um treinamento formal, para aceitar e seguir normas sociais, a criança internaliza por fim o sistema social”.

Corsaro (2011), relatou também que muitos jogos e brincadeiras das crianças com seus pares, que reproduzem ou usam algum objeto pertencentes ao cotidiano dos adultos, ocorrem desde tempos muito remotos. O autor exemplificou com estudos de brincadeiras de crianças escravas norte-americanas, em que reproduziam um leilão de escravos, “esconder chicote” entre outros.

Esses jogos e brincadeiras tinham como função possibilitar às crianças a lidar com seus medos e ansiedades da sua realidade e, nas brincadeiras e jogos na contemporaneidade, os meninos e meninas também agem de forma semelhante. Em suas palavras:

Esses estudos históricos também fornecem ideias sobre como os jogos e brincadeiras das crianças podem providenciar arenas seguras, nas quais as crianças podem lidar com ansiedades e medos extremamente difíceis de enfrentar diretamente. [...] muitas das rotinas nas culturas de pares infantis nas sociedades contemporâneas também têm essa mesma função. [...] a documentação das atividades e das vidas das crianças no passado contribui em grande medida para nossa compreensão da história das crianças nas sociedades atuais. (CORSARO, 2011, p. 88-89).

O autor esclareceu também que as crianças escravas e das cidades norte-americanas, das planícies e as pesquisadas por SchildKrou (1992), tiveram papéis ativos na subsistência de suas famílias, tais como afazeres domésticos e cuidados com as plantações e gados. A realização desses afazeres era importante para as crianças, pois se sentiam pertencentes.

Corsaro (2011) explicou a sua crença de que as culturas de pares são o ápice para o envolvimento das crianças na sua cultura. No entanto, mesmo sendo o centro de participação

das crianças na cultura em que estão inseridas, não invalidam a valorosa contribuição dos pais e famílias no desenvolvimento da cultura de pares e sua representatividade.

Ainda segundo o autor, as crianças pequenas aprendem, no seio de sua família, mediada pelos adultos que a integram, as rotinas culturais desse grupo social. Posteriormente, em convívio com seus pares, “[...] recorrem a recursos particulares, todos derivados de experiências anteriores em suas famílias,” (CORSARO, 2011. p. 130), para direcionar o seu desenvolvimento nessa cultura.

Nesse sentido, as decisões sobre as primeiras interações das crianças com pares, incluindo a natureza dessas interações, são tomadas pelas famílias. Os pais normalmente decidem quando as crianças começarão a deixar o âmbito familiar e em quais tipos de configurações de pares e instituições seus filhos entrarão (por exemplo, grupos de amigos do bairro, creches ou programas de Educação Infantil). A natureza e o tempo dessas decisões dizem respeito às condições culturais, aos valores e às práticas; variam entre culturas e ao longo do tempo.

Contudo, a convivência com seus pares fará com que as crianças se exercitem e aprendam as regras da sociedade no contexto em que estão inseridas no ambiente escolar, com seus combinados, rotinas, atividades planejadas entre outras questões inerentes à escola.

Corsaro (2011, p.160) defendeu que “[...] a rotina dá às crianças uma sensação de controle sobre seu ambiente físico sobre a autoridade dos professores.” Todavia, afirmou que é a rotina criada pela própria criança na dinâmica do ambiente escolar.

O sociólogo revelou que são as “rotinas de brincadeiras”, por exemplo, antes de uma atividade planejada pelo professor, as crianças pequenas diariamente empurram a sua cadeirinha de um lugar para o outro. Nesse processo, se uma criança se acidenta, a outra já vem cuidar do seu ferimento ou acalantá-la, mas se há crianças menores tomando conhecimento dessa rotina estabelecida pelo grupo, apenas observando a rotina, há problema. No entanto, se começam uma atividade diferente da rotina estabelecida e que vá interferir nela, elas são orientadas pelas crianças mais velhas como agir dentro da rotina estabelecida pelo grupo.

Porém, em relação a crianças com idade entre três e seis anos, Corsaro (2011, p.161) explanou que:

obter acesso a grupos de brincadeiras, manter a interação e fazer amigos ainda são árduas tarefas para crianças em idade pré-escolar. Obter acesso aos grupos de brincadeiras é particularmente difícil nos ambientes pré-escolares, porque as crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras.

A proteção desse espaço interativo é inerente à criança nessa idade. Cabe ao adulto, que a presencia nesse espaço, ter conhecimento de seu desenvolvimento de acordo com a perspectiva de infância da criança para promover as mediações necessárias.

A criança, nesse espaço interativo, ou seja, o seu contexto, deseja participar de atividades compartilhadas com seus pares. No entanto, se essas atividades já estão sendo desenvolvidas, busca formas para se inserir na atividade compartilhada que lhe interessa. Nas palavras do sociólogo:

As crianças não envolvidas na brincadeira em curso desejam participar e querem fazer parte das atividades compartilhadas. Porque suas solicitações de ingresso são continuamente negadas, elas percebem que devem ser persistentes. Ao longo do tempo, a maioria das crianças enfrenta o desafio da resistência e desenvolve um conjunto complexo de estratégias de acesso. (CORSARO, 2011, p. 161-162).

Estratégias de acesso, descrita por Corsaro, (2011), significa a maneira que a criança arranja para se inserir em um jogo ou brincadeira. Elas podem ser variadas e se desenvolvem de acordo com os seus contextos sociais. Um dos modelos pode ser, primeiramente, a criança que quer participar de um jogo/brincadeira em andamento, ficar próxima a brincadeira apenas observando os colegas brincarem/jogarem, o que o autor denomina de “*ingresso não verbal*”. Posteriormente, ronda, circula a brincadeira/jogo, o que o autor chama de “*cercamento*”. (CORSARO, 2011, p. 163).

Utilizando esses dois elementos da estratégia de acesso, a criança está levantando informações sobre a brincadeira/jogo e, mesmo sem estar na turma, produz elementos, começa a participar paralelamente da brincadeira/jogo. Nessa etapa, já é inserida no contexto da brincadeira no grupo.

No entanto, quando essas técnicas falham, como relata Corsaro (2011), em uma brincadeira de “fazer comidinha” no tanque de areia, a criança retoma ao passo inicial, ou seja, ingresso não verbal e cercamento. Ela observa um pouco mais o grupo, daí “[...] volta a entrar na área e faz uma referência verbal à afiliação (“Somos amigas certo?”)”. (CORSARO, 2011, p.163).

Após a resposta positiva de um dos elementos do jogo, a criança retoma as estratégias iniciais e verbalmente relata algo da brincadeira. Nesse caso, ela fala que fez o café, o que um elemento do grupo responde positivamente. Daí, verbalmente define-se nova situação da brincadeira do grupo dizendo “somos mães” o que todas concordam. Então, oficialmente ela está inserida no jogo e começa a brincar.

O autor revela que há outros nomes denominados para essa estratégia, por ele nomeada de *cercamento*. No entanto, ele orienta considerar as tentativas de acesso dentro de seus contextos sociais. Para o mesmo autor, essas tentativas de acesso são um conjunto de estratégias interligadas, elaboradas pela criança, para atingir o seu objetivo de brincar/jogar no grupo de colegas.

Enquanto adultos, acreditamos que estratégias que envolvam perguntas diretas sejam mais claras, mas Corsaro (2011) elucidou que essas abordagens não são compreendidas pelas crianças, sem suas palavras:

Descobri que as crianças raramente usam tais estratégias diretas na creche. Uma das razões é que essas estratégias requerem uma resposta direta, e essa resposta muitas vezes é negativa. Lembre-se do nosso ponto anterior sobre a proteção do espaço interativo. As crianças temem que as outras possam atrapalhar o apreciado mas frágil compartilhamento desenvolvido. Abordagens direta de entrada como “O que vocês estão fazendo?” ou “Posso brincar?” ou o frequentemente ouvido “Você tem que dividir!” na verdade indicam que a criança não entende o tipo de compartilhamento que está acontecendo e, portanto, pode causar problemas. (CORSARO, 2011, p. 163).

O sociólogo elucidou que considerar a perspectiva infantil nos revela que anteriormente acreditávamos ser comportamento inadequado das crianças, muitas vezes, classificando-o como egoísta. Entretanto, na realidade, pela perspectiva infantil, esse comportamento demonstra ser a sua tentativa de manter um compartilhamento.

O autor explicita que, diante de um jogo desenvolvido por crianças entre três e seis anos de idade, para melhor compreensão do que ocorre, é prudente que [...] observe o que está acontecendo, descubra o tema da brincadeira, entre na área e conecte-se a ação por meio da elaboração de uma variante do tema da brincadeira (CORSARO, 2011, p. 164).

Dessa forma evita-se a mudar o rumo da brincadeira ou a tomar atitudes embasadas na visão do adulto desconsiderando a perspectiva da criança. O sociólogo afirmou que:

É importante para o adulto considerar a perspectiva infantil. O que pode parecer um comportamento egoísta é, de fato, uma tentativa de manter o compartilhamento. Além disso, ao enfrentar ativamente a resistência, as suas tentativas de acesso, as crianças elaboram estratégias complexas e permitem sua introdução e compartilhamento do jogo. [...] As habilidades de acesso que as crianças desenvolvem nesse ambiente de vários grupos são precursores claros para habilidades adultas em ambientes semelhantes. (CORSARO, 2011, p. 164).

Portanto, para a criança adquirir o conhecimento sobre amizade precisa estar diretamente integrada ao que se solicita de questões sociais e contextuais de seu grupo de pares. Elas constroem o conceito de acordo com a sua cultura de pares na escola e nos outros ambientes que frequentam conduzidas pela família.

O autor explana que desenvolver atividades compartilhadas na cultura de pares, que conduzem a aquisição de regras sociais, valores, amizades, não é tarefa fácil para os pequenos:

dadas as suas habilidades cognitivas e comunicativas em desenvolvimento, as crianças precisam trabalhar arduamente para estabelecer jogos compartilhados. Depois que um jogo compartilhado é iniciado, as crianças desejam manter a partilha que está em andamento e veem as outras como ameaças à comunidade que criaram. E as crianças vistas como intrusas? Elas desejam entrar e fazer parte do jogo compartilhado. (CORSARO, 2011, p. 164).

Nesse sentido, ao estar sentado junto com os amigos jogando o jogo da memória e querer fazer a sua própria regra, essa atitude é vista como uma quebra de contrato que o grupo fez da forma de jogar, chorar. Querer as peças para si, significa romper com o contrato e ameaçar a comunidade criada entre os pares para o desenvolvimento desse jogo.

Em outra situação, esse momento de desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas, dentro da cultura de pares para o estabelecimento de combinado do jogo, é visto, pelo adulto mediador, no caso o professor, como a criança sendo difícil, com baixa tolerância à frustração, com dificuldade de fala (fala incompreensível) e, no limite, chato, criança que chora por tudo e não se dá bem em nenhuma situação coletiva.

Para Corsaro (2011), elas são vistas como crianças “intrusas”, suas ações são manifestações do desejo de fazer parte desse jogo compartilhado entre os pares. Todavia, a mediação do professor se faz constantemente para a compreensão e cumprimento das regras por meio de diálogos e no desenvolvimento das relações entre os pares e o adulto. Para o autor:

As crianças tentam conquistar o controle de suas vidas de várias maneiras. Uma das mais essenciais é resistindo às regras adultas da família desde o primeiro ano de vida. Essa atividade se torna mais generalizada e sofisticada quando as crianças descobrem interesses comuns nos ambientes pré-escolares. Nesses ambientes as crianças produzem um amplo conjunto de práticas que zombam e escapam à autoridade adulta. Na verdade muitos desses “ajustamento secundários” às regras adultas são mais complexos (estrutural e interativamente) que as próprias regras (CORSARO, 2011, p. 181).

Isso significa que, diferente da visão de impulsivo, agitado, o indivíduo que não segue regras, como muitas vezes ouvimos nas queixas escolares, o faz dessa forma, pois essas regras estão em construção. E construir pode significar a não aceitação da criança, por isso ela entra em contra-argumentação com o adulto para ajudá-la na compreensão dessas regras em prol da coletividade.

Entendemos que contra-argumentar é diferente de jargões como “regras são para serem seguidas”, “é assim que funciona nessa escola” “porque eu sou a professora e eu que mando”, entre outros. Nesse sentido, ao longo do desenvolvimento humano, as inúmeras possibilidades do funcionamento do cérebro são realizadas mediante a execução de diversificadas tarefas, de um determinado contexto sócio-histórico, e por meio de instrumentos e símbolos construídos socialmente.

Assim sendo, Vigotski desenvolveu a ideia de mediação, para possibilitar a compreensão sobre o processo histórico cultural do desenvolvimento humano. Para o pesquisador, é por meio da cultura que o processo de mediação ocorre. Segundo a Oliveira (1992, p.27), observa-se claramente a explanação “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada”.

Kravtsov e Kratsova (2021), revisitando e investigando as obras de Vigotski, elucidaram que muitos estudos de pesquisadores estrangeiros se voltaram para questões relacionadas á instrução. No entanto, esclarecem que, na perspectiva de Vigotski, a prontidão psicológica para a instrução escolar é compreendida “como um sistema único de relações e estrutura da consciência que se baseia na principal neoformação psicológica que garante alterações em todas as esferas da atividade vital da criança”. (KRAVTSOV, KRATSOVA, 2021, p. 24).

Daí, entendemos que, na relação do adulto com a criança, ou da criança com seus pares, há a aprendizagem de qualidade que põem em jogo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, nessa convivência as crianças, “refletiram na relação consigo mesma e em sua autoconsciência” (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p. 24).

Nesse sentido, Kravtsov; Kratsova (2021) evidenciaram que o processo de aprendizagem é fruto da interação de um sujeito ativo com o meio estimulante por meio do processo de mediação. Mostraram que na brincadeira, considerada atividade-guia do período precedente ao desenvolvimento, ocorrem as alterações de qualidade na aprendizagem.

Os pesquisadores revelaram que há vários tamanhos de zona de desenvolvimento iminente, pois ela está relacionada ao contexto da criança e ao seu conhecimento sobre o assunto a ser abordado. Portanto, conforme as experiências de cada sujeito, a zona de desenvolvimento iminente é diferente. Isso nos leva à reflexão de que, no coletivo da sala de aula, as crianças podem estar em diferentes tamanhos de zona do desenvolvimento iminente, pois, “em uma mesma turma ou grupo, via de regra, há crianças com diferentes idades psicológicas” (KRAVTSOV;KRATSOVA,2021, p.30).

Cientes desse processo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os pesquisadores, revelam que atuação dos educadores frente aos educandos requer variadas pesquisas, pois por meio delas se compreende a criança, seu contexto, o seu nível de desenvolvimento iminente possibilitando proporcionar ação que “parte do sentido para o significado, como é e deve ser de acordo com a teoria histórico-cultural.” (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p.31). Nas palavras dos pesquisadores:

Para elaborar uma didática com base na concepção histórico-cultural de L.S. Vigotski, provavelmente, uma das principais diferenças que se há de ter em relação às demais didáticas é a ideia fundante dessa concepção a respeito da primazia do sentido em relação ao significado.” (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p. 30).

No entanto, embora esteja no coletivo, cada sujeito, diante da proposta a ser abordada, das experiências e dos contextos com que se relacionam, apresenta um “tamanho da zona do desenvolvimento iminente” (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021).

Contudo, os pesquisadores elucidam que, embora a zona de desenvolvimento iminente seja variável de sujeito para sujeito, isto não limita a aprendizagem no coletivo, pois no envolvimento com o adulto e com os seus pares a criança realizará a atividade com ajuda e, posteriormente realizará essa atividade sozinha.

Kravtsov; Kratsova (2021) elucidaram que muitos dos relatos e estudos sobre a educação, afirmando sobre a intensidade de conteúdos didáticos, podem não ser significativos para os estudantes e podem não ser utilizados em sua vida cotidiana. Isso está relacionado a uma educação escolástica que ainda crê em passar algo para o estudante que está para receber o ensinamento, interpretando conceitos basilares completamente diferente da teoria histórico-cultural. Nas palavras dos autores:

Por exemplo, o conceito da interiorização que normalmente é interpretado como movimento de fora para dentro, e frequentemente é compreendido no sentido famoso da definição ideal como algo “material, transplantado para a cabeça da pessoa que se transformou dentro dela”, é muito duvidoso. Assim, por exemplo, nessa questão chave, o conteúdo da disciplina que é ofertado à criança externamente, (pelos professores, pedagogos, responsáveis) de uma forma incompreensível é “transplantado” magicamente para a cabeça da criança e, posteriormente, de forma ainda mais mágica, se transforma dentro de sua cabeça em funções psíquicas, em capacidades, em conhecimentos, em saberes e demais recheios da psique, da consciência, da personalidade.” (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p.30).

Nesse sentido, Collares; Moysés (1996), afirmaram que um dos fatores para a fonte da produção do fracasso escolar encontra-se no interior das escolas e está vinculado às práticas pedagógicas e disciplinares que ela desenvolve. Portanto, são necessários pesquisas e estudos

dentro desse ambiente para se compreender o desenvolvimento do estudante de acordo com a teoria histórico-cultural. Daí, a importância de a escola não transferir à área médica fatos que são da responsabilidade da unidade escolar. Segundo as pesquisadoras:

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando com causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado medicalização do processo ensino – aprendizagem. Recentemente por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão patologização do processo ensino – aprendizagem. (COLLARES; MOYSÉS, p. 28).

Daí, Kravtsova; Kratsova (2021) afirmarem que grande parte as práticas pedagógicas da atualidade, bem como os programas educacionais, apresentam estruturas inversas da teoria histórico-cultural. Segundo os autores, a zona do desenvolvimento iminente, introduzida por Vigotski (1935), é o conceito que se refere ao desenvolvimento de “caráter individual” Kravtsov; Kratsova (2021) de cada sujeito.

No entanto, a “não correspondência entre o caráter individual e grupal da zona de desenvolvimento iminente, não significa, de forma alguma, que não se possa organizar uma instrução coletiva que leve ao desenvolvimento.” (KRAVTSOVA, 2010, apud KRAVTSOV; KRAVTSOVA, 2021).

Os pesquisadores explicitaram que, segundo as pesquisas de L. S. Vigotski, o conceito de zona de desenvolvimento iminente está intrínseco ao conceito de desenvolvimento, portanto intrinsecamente se formam na pessoa, revelando, daí, a importância da instrução das tarefas/atividades por meio do adulto ou crianças, pois, durante a instrução, o que a criança não realizava sozinha, por meio desse processo colaborativo, passa a realizar com autonomia, revelando a possibilidade de instruir aos resultados que conduzem, não se tratando de desenvolvimento apenas. Nas palavras dos pesquisadores, o sentido do conceito de zona de desenvolvimento iminente, segundo L.S.Vigotski:

Relaciona-se ao próprio conceito de desenvolvimento. Segundo o autor, a zona do desenvolvimento iminente, assim como o nível atual de desenvolvimento, já se formou na pessoa. Por isso se estruturamos a instrução objetivamente orientada para a zona de desenvolvimento iminente, isso significa apenas que, no processo de instrução, a criança faz algo com o auxílio do adulto ou de outra criança e, ao final, poderá fazer sozinha. Em outras palavras, aquilo que já se formou na zona de desenvolvimento iminente, graças à “pedagogia da colaboração”, em que a criança recebe a ajuda necessária, se transforma em seu nível atual. (apud KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p. 33).

Nesse sentido, os pesquisadores explicitaram que nas crianças ou nos adultos não há apenas uma zona de desenvolvimento iminente, mas há várias de tamanhos diferenciados. Segundo esses pesquisadores, as zonas de desenvolvimento iminente se modificam conforme o conteúdo, revelando o grau de auxílio externo significativo que o sujeito precisará transformando o que havia se formando na zona de desenvolvimento iminente, após o recebimento do auxílio do adulto ou de outra criança, em seu nível atual, ou seja, “adquire um caráter de saberes e conhecimentos autênticos”. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021).

Os autores nos esclareceram que o tamanho da zona de desenvolvimento iminente se refere ao tamanho da necessidade de ajuda que o adulto ou criança precisam para realizar com autonomia uma determinada tarefa/atividade. Todavia, explicitaram a existência de uma corrente de pesquisadores relacionam o auxílio de dicas para o desenvolvimento da zona iminente, ou seja, a dica oferecida nesse momento e a ajuda necessária que a criança e adulto precisam para realizar uma atividade autonomamente. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021).

No entanto, os pesquisadores revelaram que Vigotski “enxergava como principal fonte de desenvolvimento psíquico e pessoal a relação de convivência da pessoa”. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p. 36).

Daí, ser muito maior a ajuda oferecida à criança ou adulto à zona do desenvolvimento iminente do que apenas as dicas, pois “dependem da análise do lugar de cada posição evidenciada na relação de convivência”. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021).

Nesse sentido, a ajuda que a criança ou adulto precisam para realizar autonomamente suas atividades está de acordo com suas necessidades. Conforme a situação, podem vir por meio de dicas, por se sentar ao lado do sujeito e raciocinar em voz alta a atividade que está realizando (passo a passo) ou por meio da ajuda física (auxiliar uma criança a atravessar o pátio segurando sua mão), ou seja, conforme a necessidade da criança, oferecemos a ajuda que ela necessita.

Portanto, reiteramos a importância do conhecimento, para se realizar uma intervenção da análise do lugar da relação de convivência, ou seja, para a compreensão de que a relação de convivência com a pessoa é a fonte do seu desenvolvimento psíquico e pessoal. Nas palavras dos autores:

Ao analisarmos os lugares na relação de convivência, do ponto de vista da ajuda necessária à criança ou ao adulto para que realize (solucione) a tarefa que não consegue resolver no nível do desenvolvimento atual, ou seja, autonomamente, então é possível estruturar alguns níveis de ajuda necessária para a zona de desenvolvimento iminente. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021 p. 36).

Segundo Kravtsov; Kratsova (2021), a ajuda necessária ao sujeito, a partir dos lugares na relação de convivência, pode vir de “parceiro de relação de convivência”, que está no lugar de “Proto-nós”², ou seja, na relação com os pares que estão em uma consciência do nós e que promovem a consciência individual, possibilitando a realização da atividade autonomamente. Segundo os autores: “Esse lugar (Proto-nós) garante a formação do sujeito coletivo graças ao envolvimento da criança que leva a resolver com certa facilidade questões propostas, além de conseguir controlar seus medos e empregar na prática seus saberes.” (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p. 38).

Kravtsov; Kratsova (2021) explicitaram que, se o lugar para a ajuda se relaciona “sobre” ou “acima”, ou seja, o sujeito envolvido na relação possui, no que se refere ao tamanho da zona de desenvolvimento iminente da criança ou adulto, maior conhecimento. Solucionando a atividade autonomamente, essa não diminui a autoridade e o conhecimento da instrução e do desenvolvimento. No entanto, usar desse lugar para indicar ao estudante o que deve ser feito constantemente pode conduzi-lo a uma situação de passividade:

Uma ajuda essencial pode ser prestada quando se ocupa um lugar “sobre” ou “acima”. (...)Realmente, caso se ofereça a todo instante ajuda à criança e ao adulto do lugar “sobre” ou “acima”, isso pode impedir que a zona de desenvolvimento iminente se transforme em desenvolvimento atual. Aquele a quem se oferece ajuda dessa forma pode permanecer no nível de executor do outro. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p. 37).

Contudo, os pesquisadores revelaram que a relação de convivência fundamentada no desenvolvimento psíquico e pessoal possibilita a qualidade do conhecimento e, posteriormente, estabelece uma relação igualitária, promovendo a realização do estudante de atividades com autonomia.

Segundo Kravtsov; Kratsova (2021), esse lugar “sobre” ou “acima” está diretamente ligado com a organização da atividade e a instrução, portanto não pode ser minimizado. Todavia, os pesquisadores explicitam que a ajuda prestada à criança ou ao adulto desse lugar não está relacionado a uma aceitação cega e acrítica dessa criança ou desse adulto para a realização autônoma de determinadas tarefas, uma vez que ele possibilita o desenvolvimento psíquico e pessoal por meio das experiências dos estudantes na relação de convivência. Para os autores:

O auxílio via lugar “sobre” ou “acima” permite à pessoa que está sendo ajudada, por exemplo, “experimentar” suas ações, não ter medo de errar ou obter rapidamente um

² Para mais detalhes, ver PRESTES, Z.; TUNES, E. (Org.). **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S.Vigotski. São Paulo: Expressão popular, 2021

resultado positivo etc. O lugar “sobre” ou “acima” na relação com o lugar “sob” ou “abaixo”, posteriormente, permite, de modo regular, estabelecer relações “iguais”, o que é extremamente importante para garantir a necessária qualidade dos conhecimentos tanto no nível do desenvolvimento atual como na zona do desenvolvimento iminente. Finalmente, na instrução, sem a realização do lugar “sobre” ou “acima” é muito difícil, em geral, orienta-se pela zona de desenvolvimento iminente. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p. 38).

Kravtsov; Kratsova (2021) afirmaram que, embora haja variedade nas direções dos lugares da relação de convivência, os quais promovem a ajuda para a zona de desenvolvimento iminente e tornar zona de desenvolvimento atual, consideram-se também os tamanhos diferenciados das zonas de desenvolvimento iminente, partindo desses lugares e utilizando-os como recursos os quais possibilitam à pessoa a quem se oferece a ajuda “sentir-se fonte de seu comportamento e de sua atividade”. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021).

Ainda segundo Kravtsov; Kratsova (2021), o estudo dos lugares da relação de convivência (lugar de independência - prestar auxílio mínimo; lugar de iguais - comentar em voz alta o passo a passo da atividade; lugar “sobre” ou “acima”- oferecer a instrução diretamente; lugar “sob” ou “abaixo”- pedir ‘ajuda’ ao estudante que se está auxiliando) nos permite tomar ciência do tamanho da zona de desenvolvimento iminente individual. Todavia ainda requer pesquisas sobre a consideração do tamanho dos diferentes tamanhos da zona do desenvolvimento iminente no processo educacional que envolve diferentes participantes.

No entanto, Kravtsov; Kratsova (2021) mostraram o esclarecimento ofertado pela análise das peculiaridades da ajuda prestada em relação à zona do desenvolvimento iminente, de acordo com a necessidade da criança ou adulto, para realizar a atividade autonomamente. Esse conceito está relacionado ao conteúdo da disciplina, aos saberes anteriores necessários para realizar determinada atividade em que a pessoa não consegue realizar sozinha mas também à relação de convivência.

Outro fator significativo explicitado, por Kravtsov; Kratsova (2021), refere-se à aceitação da pessoa em relação à ajuda ofertada. Os registros de como a criança solicita e aceita a ajuda podem ser constituídos de material de análise da especificidade da ajuda prestada. Sendo assim, os pesquisadores afirmaram que o tamanho da zona de desenvolvimento iminente está relacionado ao conteúdo da disciplina e à aceitação da ajuda. Em suas palavras, “[...] o tamanho pequeno da zona de desenvolvimento iminente ou até mesmo a ausência de um certo conteúdo pode estar relacionados a problemas disciplinares ou a dificuldades na relação de convivência. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p.40).

Portanto, Kravtsov; Kratsova (2021) explicitaram que a análise da zona do desenvolvimento iminente das pessoas leva em consideração a modificação dos seus limites, iniciando pelo nível de desenvolvimento atual mas também, conforme o conceito esboçado por Vigotski, revela que “se a criança não pode fazer algo com a ajuda externa, isso significa que um dado conteúdo está fora da zona do desenvolvimento iminente”. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p.40).

Daí, a importância de reflexões sobre o que está “para além dos limites da zona do desenvolvimento iminente” e “de que modo esse conteúdo passa a fazer parte dela” (Kravtsov; Kratsova, 2021) e que nos levam à compreensão além da teoria, à aplicabilidade do conceito “sobre a inter-relação instrução e desenvolvimento, vem como estruturar e efetivar a instrução que visa ao desenvolvimento na prática educacional”, (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p. 40).

Kravtsov; Kratsova (2021) ressaltaram a ideia fundamental da psicologia histórico-cultural que é a transformação das funções psíquicas naturais em superiores de acordo com Vigotski (1960 *apud* KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021), evidenciando a adequada relação das crianças coletivamente no processo de ensino.

Sendo assim, à luz da psicologia histórico-cultural, o que concerne à inter-relação instrução e ao desenvolvimento demonstram, primeiramente, a especificidade voluntária, ou seja, conscientes controladas das funções psíquicas superiores, evidenciando, segundo Kravtsov (2016 *apud* KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021), a fonte de seu comportamento e atribuição às suas ações um caráter pessoal. Posteriormente, em um segundo momento, revelam a relação do que era “inicialmente o conteúdo da zona do desenvolvimento iminente e graças ao qual as funções psíquicas naturais se transformaram em funções psíquicas superiores”. (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p. 41).

Nesse sentido, reflexões sobre a zona do desenvolvimento iminente e sobre os diferentes níveis de ajuda necessária à pessoa, para que realize atividades autonomamente “tendo como principal fonte de desenvolvimento psíquico e pessoal a relação de convivência da pessoa” (Kravtsov; Kratsova, 2021), permitem a análise do diferentes tamanhos da zona de desenvolvimento iminente, refletindo sobre o conteúdo e disciplina, a aceitação da pessoa à ajuda oferecida e a relação dessas com a problemas disciplinares.

A investigação da transformação de funções psíquicas naturais em funções psíquicas no coletivo do processo de ensino nos conduzem à reflexão e a práticas educacionais à luz da psicologia histórico-cultural, permitindo o esclarecimento de variadas situações encontradas nos ambientes escolares ainda denominadas de dificuldades de aprendizagem.

2.6 As dificuldades de aprendizagem

Nesse capítulo discutimos alguns aspectos sobre as dificuldades da aprendizagem, pois são recorrentes em nossa pesquisa as queixas dos professores acerca da dificuldade de aprender.

As pesquisas permitiram verificar que muitas vezes a terminologia relacionada ao não aprender é compreendida como sinônimo de termos equivocados, levando à interpretação e à condução das práticas escolares inadequadas e, muitas vezes, transferindo à área da saúde questões de cunho educacional, conforme mostraram Ciasca, (2003); Moysés, Collares, (1996,1992), Rodrigues (1997) e Fonseca (2016).

A terminologia DA começou a ser usada frequentemente na década de 60 do século XX para descrever uma série de incapacidades relacionadas com o sucesso escolar das crianças e jovens, mas que não estavam relacionados a síndromes ou deficiências e outras categorias existentes (IDE, 2002; CIASCA, 2003).

Segundo IDE (2002), a expressão “dificuldade de aprendizagem” conduziu pais, professores, especialistas a refletirem que algumas crianças e jovens possuíam problemas de aprendizagem, os quais não estavam relacionados às categorias existentes. Todavia, essa percepção estava sem uma uniformidade de opiniões e formações científicas quanto ao conceito, etimologia e aos tipos de intervenções apropriadas, evidenciando a complexidade e as dúvidas sobre esse conceito.

Rodrigues (1997) afirmou que o termo medicalização surgiu devido ao uso de modelos médicos para explicar os insucessos escolares. O autor explanou sobre a falta de clareza dos professores em compreender que a neurologia tradicional é insuficiente pra trazer as respostas que solicitam diante de uma dificuldade de aprendizagem ou desvio de desenvolvimento.

Ainda para Rodrigues (1997), a “invasão” de diferentes grupos de profissionais da área médica nas escolas, desde o início do século XX, criou o que o autor denomina de “clinificação dos problemas de aprendizagem” no lugar de uma relação que deveria ser pautada por variadas discussões entre os profissionais para haver a responsabilidade da ação de cada profissional, conforme a necessidade do educando.

Nesse sentido, o autor esclarece que a maioria dos profissionais da saúde, a quem a escola solicita o encaminhamento do estudante, não têm conhecimentos suficientes de teoria e práticas educativas. Daí, dizer à escola o que deve ou não fazer diante de situações de

dificuldade de aprendizagem omite o diálogo clínica-escola, necessário para a situação. Pautam-se, assim, em um monólogo em que acreditam que suas orientações são as mais adequadas para o contexto escolar, gerando angústia nas crianças, desgastes da escola e irritabilidade dos pais, pois inicia-se uma longa caminhada de encaminhamentos para outros clínicos.

Rodrigues (1997) revelou que a falta de diálogo entre a área da saúde e a educacional pode estar relacionada à falta de conhecimentos dos clínicos em usar uma linguagem comum com os pedagogos/professores. Eles acabam usando a terminologia médica, que aprenderam em seu curso de formação, mesmo que o professor utilize a terminologia referente a teorias e práticas educativas.

Essa falta de compreensão pode levar a um diagnóstico de doença ao que é um processo de aprendizagem, por exemplo, a criança escreve “boeca”, para a escrita correta “boneca”, e o estudante pode correr o risco de ser, por exemplo, classificado como dislexo.

É importante ressaltar que o autor deixou claro a não exclusão da área médica, quando realmente for necessário, pois “[...] é claro que o neurologista, para ser bom profissional, não precisa estar informado desses assuntos (teorias e práticas educativas)- desde que não tenha que omitir opiniões sobre aprendizado escolar” (RODRIGUES, 1997, p.14).

Rodrigues (1997) defendeu que, para o neurologista emitir opiniões significativas sobre o aprendizado escolar, além do domínio das variadas disciplinas científicas pertinentes a sua prática, faz-se necessário o conhecimento sobre neuropsicologia³ na sua abordagem nosológica, neurológica, neuropsicológica e neurolinguística⁴.

Para o autor, o conhecimento da neuropsicologia irá beneficiar os profissionais da área da educação, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos devido ao aprofundamento da compreensão do funcionamento de um indivíduo. Dessa forma, esse profissional pode propor intervenções que sejam adequadas ao sujeito, o que pode ocorrer mais assertivamente.

Todavia, Rodrigues (1997) também mostrou que a intervenção inadequada ao quadro da situação de aprendizagem do sujeito pode levar a pouca evolução dessa aprendizagem. Por essa razão se fazem importantes o conhecimento e a compreensão do funcionamento de um indivíduo para estabelecer propostas educacionais ou terapêuticas funcionais, as quais promovam o seu desenvolvimento neste processo de aprendizagem.

³ Neuropsicologia: é a disciplina que se ocupa do estudo das funções cognitivas humanas, tais como: percepção, pensamento, fala, leitura, escrita, memória e seus correlatos biológicos.

⁴ Neurolinguística: o estudo das bases biológicas da fala e da linguagem.

Rodrigues (1997) afirmou que é importante os professores saibam o momento e o motivo que enviam seus alunos ao neurologista. Informou que esse neurologista deve ter conhecimento do desenvolvimento infantil para promover um diálogo eficiente entre clínica e a escola, ao mesmo tempo, mostrou que os professores sabem o que querem da clínica. Nas palavras do autor:

Quando um educador encaminha uma criança ao neurologista, ele busca uma resposta, a mais objetiva possível, para uma questão aparentemente simples: as dificuldades desse aluno são somente de natureza pedagógica ou existem aspectos biológicos envolvidos?

Se houver questões biológicas envolvidas, o educador gostaria que o neurologista estabelecesse *relações compreensíveis* entre as dificuldades de aprendizado observadas e as alterações do funcionamento cerebral daquele indivíduo (RODRIGUES, 1997,p. 14).

Nesse sentido, o autor explicitou a importância de os profissionais estarem cientes do desenvolvimento infantil e que esse processo envolve vários aspectos, nos quais a neuropsicologia pode ajudar. Ao mesmo tempo, ressaltou a importância dos conhecimentos que o educador tem sobre o desenvolvimento infantil.

As práticas mais adequadas para os alunos que estão em situação de dificuldade de aprendizagem proporcionarão intervenções mais assertivas sobre a criança, haja vista que a situação de dificuldade não se restringe apenas às respostas objetivas, mas depende de vários fatores. São eles: relações entre a escola e a família e área médica que, mediante um estudo de caso, respeitando essas situações, nos conduzem a práticas pedagógicas mais adequadas a necessidade do estudante.

Segundo Ciasca (2003), a temática da aprendizagem teve destaque no campo das ciências entre as década de 1950 a 1970 trazendo várias controvérsias no cenário científico e na trajetória do esclarecimento do processo de aprendizagem. Portanto, ao longo da história, foram se modificando o conceito, a classificação e a incidência sobre a aprendizagem e a não aprendizagem.

A autora revelou a dificuldade encontrada ao longo do tempo pelos pesquisadores na definição sobre o conceito e classificação de distúrbios de aprendizagem e das dificuldades escolares devido ao fato de que, muitas vezes, na literatura, o termo *distúrbio de aprendizagem* aparece como sinônimos de outros, tais como: dificuldade escolar, problema de aprendizagem ou dificuldade na aprendizagem.

A pesquisadora mostrou também que a definição das variadas terminologias como sinônimas resultaram em uma compreensão inadequada dos conceitos, levando a utilização do termo indiscriminadamente e, conseqüentemente, a uma intervenção inadequada da

necessidade do estudante. Trouxe, ainda, uma rotulação na capacidade e no processo de aprendizagem, resultando em autoestima baixa e a desmotivação para a aprendizagem. (CIASCA, 2003).

Ciasca (2003) compreendeu distúrbio de aprendizagem DA como:

[...]sendo uma disfunção no sistema nervos central (SNC), relacionada a uma “falha” no processo de aquisição ou do desenvolvimento, tendo, portanto, caráter funcional; diferentemente, de Dificuldade Escolar- DE –que está relacionada especificamente a um problema de origem pedagógica. (CIASCA, 2003, p. 27).

Ciasca (2003) revelou que esses distúrbios e as dificuldades de aprendizagem não são inerentes a determinada classe social, ou seja, nas camadas menos favorecidas da população, portanto, o acesso e a permanência da criança no sistema de ensino deveriam ser considerados.

As pesquisas de Moysés; Collares (1997) revelaram que profissionais da saúde e educação atribuem a responsabilidade do fracasso escolar à criança e a seus familiares e aos problemas biológicos. Dessa forma, faltam reflexões sobre sistema de ensino e práticas pedagógicas, as quais são quase inexistentes. Para as autoras, tais atitudes revelam pensamento cristalizado, refletem o senso comum, o desconhecimento científico sobre a temática e reproduzem preconceitos, estigmatizando os estudantes.

Pelo exposto, vemos que as pesquisas relatam que problemas relacionados à aprendizagem não são produtos de uma classe social, mas se evidenciam nas camadas menos favorecidas da população. Portanto, buscar esclarecimento e condução adequada em sala de aula para essas criança e jovens, pelo viés da saúde, conduzem à medicalização do ensino, e evidenciam a transferência de problemas educacionais à criança, ao jovem e aos seus familiares, deixando, o grupo escolar, de refletir as dificuldades relacionadas a políticas públicas, variedade de práticas de ensino, intencionalidade pedagógica e sobre o desenvolvimento da criança e jovens.

3 METODOLOGIA

É sabido que uma pesquisa nasce das inquietações do pesquisador em relação a determinado objeto de seu contexto. A busca de conhecimentos para essas inquietações aproxima o pesquisador de seu objeto, proporcionando estudos e aprofundamento do conhecimento da sua realidade, o que possibilita que se conceba conhecimento a partir das suas observações. (MINAYO, 2012).

Para nortear essa busca, o método de uma pesquisa é imprescindível, pois ele se refere à trajetória, à direção, ao caminho que será percorrido pelo pesquisador para atingir o objetivo de seu estudo, considerando o embasamento teórico e as técnicas a serem aplicadas nesse percurso. Os instrumentos que serão utilizados devem ser claros, coerentes, bem definidos para, juntamente com os procedimentos adotados, que seja realizada a análise dos dados obtidos (DESLANDES, 2004).

Nesse sentido, Severino (2007) explicita que a trajetória metodológica inclui um roteiro preciso e elaborado, envolvendo um plano cuidadosamente trilhado para promover a reflexão e análise de seu objeto de estudo. São também selecionados e aplicados instrumentais que estejam de acordo com o processo metodológico a ser desenvolvido na pesquisa.

Corroborando com Deslandes (2004) e Severino (2007), Lakatos e Marconi (2003) afirmam que, para alcançar o objetivo de sua pesquisa, o pesquisador utilizará, durante o seu percurso, técnicas e atividades sistemáticas, com as quais possa ir traçando o caminho a ser seguido. Nas palavras das autoras:

[...] método é um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS, MARCONI. 2003, p.83).

Assim, para desenvolver nosso estudo, elege-se a abordagem qualitativa com a pesquisa do tipo etnográfico, envolvendo um estudo de caso, pois ao estudar um fenômeno em seu próprio ambiente, busca-se compreender a maneira do sujeito se relacionar e agir no contexto em que está inserido. (ANDRÉ, 2000).

3.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa caracteriza-se como exploratória, na medida em que há a “[...] familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses.” (GILL, 2002). Também é descritiva, pois, como explicita o mesmo autor, igualmente serão descritos as características dos sujeitos pesquisados, os fenômenos ou as relações com as variáveis.

Além disso, o estudo assume a abordagem qualitativa, pois as relações desenvolvidas entre os sujeitos no seu ambiente natural dizem respeito ao fenômeno investigado. Segundo Minayo (2012), esse tipo de pesquisa possibilita um trabalho rico de significados, já que envolve as relações desenvolvidas dentro de um contexto em que há crenças, valores, aspirações e atitudes dos sujeitos envolvidos diariamente.

Segundo André (2000), na medida em que as pessoas se relacionam em seu cotidiano, elas vão construindo o conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa fundamenta-se nas interações cotidianas em que as ações desenvolvidas afetam todos os envolvidos nessa relação. Nas palavras da autora a:

[...] análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, o meus valores e, portanto a dimensão qualitativa. as perguntas que eu faço nos meus instrumentos estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essa marca de subjetividade da pesquisa, eu me distancio da postura positivista. (ANDRÉ, 2000, p.24).

No esteio dessas considerações, essa pesquisa busca estudar o sujeito na sua forma de agir e se relacionar com o contexto, que é a escola de Educação Infantil em que se realiza o estudo. O desejo é interpretar o fenômeno, conforme os significados trazidos pelos sujeitos da pesquisa.

Isso significa que, sendo de abordagem qualitativa, a pesquisa do tipo etnográfico envolve o estudo do cotidiano, investiga os instrumentos que as pessoas utilizam no dia a dia e compreender a realidade que os cerca, revelando a maneira como agem no seu contexto. ANDRÉ (2000). Segundo a autora, ao se realizar a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico contempla-se a tríade que a envolve: a observação participante, a entrevista e a análise dos documentos.

A observação denomina-se participante devido à interação do pesquisador com a situação estudada, pois, na medida em que contribui com os estudos para a modificação do contexto é, também, modificado pela situação. ANDRÉ (2000).

As entrevistas visam ao aprofundamento das questões e o esclarecimento dos problemas observados. Já a análise documental, busca “[...] contextualizar o fenômeno,

explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 2000, p.28).

Sendo assim, na presente pesquisa, ressalta-se a interação do pesquisador com o objeto a ser pesquisado, por meio de observação do cotidiano da escola de Educação Infantil pesquisada, para compreendermos a dinâmica do trabalho pedagógico realizado, bem como a análise dos documentos utilizados e a entrevista com os professores que aparentam identificar a dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil.

Para essa finalidade, realizou-se um estudo de caso, pois André (2000) explicita que esse instrumento caracteriza o aprofundamento e o detalhamento do objeto de estudo na investigação de fenômenos educacionais no seu contexto, sem intervenções, naturalmente, possibilitando ao pesquisador contato sistemático com as situações investigadas.

A autora revela que a abordagem qualitativa nas pesquisas no contexto escolar possibilita, por meio do estudo de casos, “[...] a sua capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural.” (ANDRÉ, 2000, p. 52).

3.2 População / Amostra

Essa pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil, da rede municipal de um município localizado no Vale Paraíba Paulista.

Foram sujeitos dessa pesquisa 7 (sete) professores da EMEI que atuam diretamente com esses alunos supostamente identificados com dificuldades na aprendizagem.

A escolha dessa unidade escolar para efetuar o estudo de caso ocorreu por ela apresentar, após a análise das escolas de Educação Infantil da rede municipal, maior número de alunos identificados com dificuldade de aprendizagem.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para desenvolver essa pesquisa foram, em um primeiro momento, a pesquisa documental a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, objetivando conhecer dados referentes a estrutura escolar, o seu histórico e o que propõe a escola aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Inserem-se, na pesquisa documental, a análise dos prontuários e das fichas de avaliação que possibilitam verificar as dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos.

Posteriormente, realizamos a observação das aulas e a entrevista semiestruturada com os professores. Os resultados serão explanados a seguir.

3.3.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental possibilita ao pesquisador acesso a documentos legais impressos mas também em forma de fotos, vídeos, artigos de jornais, constituindo-se uma rica fonte de informação para seu estudo.

Para Severino (2007), a amplitude da fonte desses documentos possibilita que os conteúdos inseridos neles, que ainda não foram pesquisados por outros estudiosos, se constituam em “[...] matéria-prima a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a fonte da pesquisa documental são os documentos escritos ou não que se constituem de fonte primária de pesquisa.

Nesse sentido, a análise do Projeto Político Pedagógico da escola foco do nosso estudo, bem como a investigação e análise dos prontuários e fichas de avaliação dos alunos, os quais foram identificados com dificuldade de aprendizagem, proporcionaram melhor conhecimento da unidade escolar e dos critérios adotados para a identificação e classificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como as estratégias adotadas pelos professores que atendem esses alunos. Essas informações serão descritas adiante nos resultados da pesquisa.

3.3.2 Observação

Segundo Severino (2007), a observação é imprescindível em qualquer nível de pesquisa, pois ela possibilita o acesso aos fenômenos estudados. Daí esse procedimento envolver a análise de fatos e fenômenos para melhor compreensão dos fatos.

As pesquisadoras Marconi e Lakatos (2003) explicitam que esse instrumento, embora seja básico, auxilia o pesquisador a ter maior contato com a realidade. Nas palavras das autoras, “[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190).

Nesse sentido, para obter fatos e fenômenos dessa pesquisa condizentes com os objetivos a que ela se propõe, realizamos a observação desse estudo. Para tanto, foi elaborado um roteiro (APÊNDICE III) de observação no intuito de manter o foco do pesquisador para coletar informações que estejam de acordo com os objetivos da pesquisa.

3.3.3 Entrevistas

Segundo Severino (2007), na entrevista, o pesquisador solicita informações de forma direta sobre o assunto a ser estudado aos sujeitos da pesquisa, ocorrendo, nessa técnica de coleta de informações, a interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 196), o cerne da entrevista é “[...] a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema”. Nesse sentido, explana a importância da preparação da entrevista, pois a aquisição das informações necessárias ao estudo depende da confiabilidade dos sujeitos de pesquisa com o pesquisador.

Nessa direção, Szmanski (2002) explicita que o processo de interação ocorrido entre pesquisador e pesquisado na utilização desse recurso metodológico é significativo para o bom desempenho da pesquisa.

A autora afirma que, nessa atividade, colocam-se em jogo as percepções do outro e de si mesmo, suas emoções positivas ou negativas e toda a complexidade que os acompanha nesse momento único entre ambos. A respeito disso, afirma que: “[...] a natureza das relações entre entrevistador e entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”. Como experiência humana dá-se no “espaço relacional do conversar” (SZYMANSKI, 2002, p. 11).

Em relação a esse instrumento, Szymanski (2002) descreve dois tipos de entrevistas: a semiestruturada, em que não existe um roteiro específico a ser seguido, e a entrevista estruturada em que há a existência de um roteiro específico.

A autora revela algumas etapas relevantes para a aplicação da pesquisa, as quais devem, conforme explicita Szymanski (2002), ser consideradas nesse processo, são elas:

- Contato inicial: trata-se do primeiro contato que o entrevistador terá com o entrevistado. Nesse contato, esclarecerá ao entrevistado todas as informações referentes à pesquisa: seu objetivo e como ela transcorrerá. Também utilizará esse momento para obter a permissão para que a pesquisa ocorra;

- Condução da entrevista: esse momento é subdividido em seis etapas: aquecimento, questão desencadeadora, expressão e compreensão, sínteses, questões e devolução;
- Aquecimento: diz respeito à conversa informal e ao período para a obtenção dos dados pessoais dos entrevistados, dados esses que poderão ser utilizados futuramente;
- Questão desencadeadora: refere-se ao ponto de partida, ou seja, a questão que iniciará a entrevista. A autora sugere que ela seja ampla, contudo focalize o ponto a ser estudado para que o entrevistado possa decidir por onde iniciar sua explanação;
- Expressão e compreensão: o entrevistador dá uma devolutiva aos entrevistados referentes à sua compreensão das informações oferecidas pelo entrevistado. Essa etapa é de caráter descritivo e de síntese, porém não envolve a interpretação;
- Sínteses: auxiliam o pesquisador a não perder o foco da entrevista;
- Questões: subdividem-se em três tipos: esclarecedoras (objetivam esclarecer algo que foi dito pelo entrevistado e não foi entendido pelo entrevistador); focalizadoras (referem-se a questões que trazem o entrevistado ao foco da entrevista) e de aprofundamento (objetivam aprofundar a temática em questão na situação em que o entrevistado abordou o tema superficialmente);
- Devolução: apresenta aos entrevistados os dados obtidos nas entrevistas e a análise realizada a partir deles.

Essas etapas da entrevista revelam que ela é um instrumento que pode trazer aprofundamento para as informações sobre os fenômenos pesquisados. Demonstra ser de caráter dinâmico e explicita a importância do desempenho do entrevistador durante a entrevista para que sejam significativas as informações coletadas sobre o estudo desenvolvido. (SZYMANSKI, 2002).

Nesse estudo, buscamos seguir as etapas descritas na elaboração das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Logo no início, esclarecemos aos participantes desse estudo que ela seria gravada e, que após serem transcritas, seriam destruídas, pois as informações contidas nelas dizem respeito apenas a esse estudo. Após essa explanação, solicitamos que assinassem o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido. (ANEXO A)

As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando, então, serão inutilizadas. As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora.

Para o desenrolar das entrevistas, foi elaborado um roteiro considerando os objetivos propostos para essa pesquisa. (APÊNDICE IV).

A entrevista foi realizada com sete professoras da U. E (Unidade Escolar). Durante a pesquisa, havia uma professora regida pelo contrato de trabalho (conhecidas como eventuais) e professoras estatutárias. Todas foram convidadas e aceitaram participar do estudo.

As entrevistas aconteceram na sala dos professores, no horário da refeição e escovação dos dentes das crianças. Nesses momentos, a gestora solicitou que a ADI (Auxiliar do Desenvolvimento Infantil) ficassem com as crianças da sala da professora entrevistada, para que a educadora pudesse participar das entrevistas.

Durante as entrevistas, percebemos que as professoras ficaram apreensivas com as respostas que forneciam para as questões realizadas, pois em algum momento solicitavam a confirmação da pesquisadora se a resposta que haviam fornecido estava correta; já em outros, pediam para refazer a resposta de alguma pergunta que havia efetuado. Com o decorrer da conversa, elas ficaram mais seguras e tranquilas e as respostas fluíam normalmente.

Também demonstraram insegurança em relação à gravação da entrevista. Combinamos que, após a entrevista gravada, iríamos ouvi-las e, se quisessem fazer alguma modificação, que se sentissem à vontade. Depois desse combinado, elas se sentiram mais seguras. No momento de ouvir as gravações, algumas professoras acrescentaram informações que acharam importantes às suas respostas. As entrevistas transcorreram por um período aproximado de uma hora com cada professora.

Na sala de aula do Maternal I, foram entrevistadas duas professoras. A primeira era eventual e, no transcorrer da pesquisa, a sala foi atribuída para uma professora estatutária que aceitou a participar de nossa pesquisa. Seis dessas entrevistas ocorreram no período da manhã, apenas uma ocorreu no período vespertino, porque era o horário de trabalho da professora entrevistada. Ela é responsável pelo Ensino Integral em uma sala multisseriada de Maternal I e Maternal II.

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, inicialmente, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Após a aprovação de nosso estudo, em fevereiro de 2018, segundo o Parecer CAEE n.81683617.20000.5501 (CEP/UNITAU), entramos em contato com a escola de Educação Infantil (EMEI) onde foi realizada a pesquisa.

Para desenvolver esse estudo, primeiramente fomos obter o consentimento da Secretaria de Educação do município. Com a permissão da Secretaria de Educação para realizar o estudo e com esse documento em mãos, a pesquisadora retomou o contato com a escola. Nessa retomada de contato, fomos informados que houve troca na gestão escolar. Diante disso, foi novamente necessário a pesquisadora fosse até a escola de Educação Infantil, em que se faria a pesquisa, para se identificar como aluna do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, por meio de documentos, apresentando autorização da Secretaria de Educação.

Nesse momento, explicamos o objetivo do estudo e, por meio de protocolo, solicitamos a autorização do gestor da escola para se realizar a coleta de dados.

Para o contato inicial com as professoras dessa escola de Educação Infantil (EMEI), solicitamos, ao gestor da unidade escolar e ao professor coordenador, um horário, provavelmente em HTPC, para que a pesquisadora se apresentasse ao grupo de professores e explanasse os objetivos da pesquisa.

Eleito o dia para o desenvolvimento dessa apresentação, a professora coordenadora dispôs um determinado tempo no HTPC para que fossem explicados os objetivos da pesquisa e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) aos professores que aceitassem participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

Nesse dia, houve seis professoras presentes e, mesmo relatando que acreditavam ser pertinente a temática da pesquisa, apenas três se disponibilizaram a participar desse estudo.

Ao retornar, no dia seguinte, para efetuar o questionário e a entrevista semiestruturada com as três professoras, que manifestaram o desejo de participar da pesquisa, duas delas, pediram para se retirar do estudo.

Ao questioná-las sobre esse fato, as docentes explanaram que o local onde está inserida essa escola de Educação Infantil é um bairro periférico, populoso, constituído na sua maioria por casas populares cedidas pelo município de classe média baixa, portanto, é foco de interesse para pesquisa para as áreas de saúde e educação.

As professoras relataram que estavam sempre dispostas a contribuir com os pesquisadores no intuito de receber, ao finalizarem seus estudos, as orientações e as propostas que contribuíssem para melhor desenvolvimento de seus trabalhos em sala de aula.

No entanto, das pesquisas que tiveram acesso após serem concluídas, a grande maioria delas, segundo relato das professoras, apenas apontava o problema e não demonstrava um norte para que elas pudessem se guiar para a melhoria de suas práticas escolares.

As docentes também informaram que, no apontamento dos problemas identificados pelos pesquisadores, sentiram-se invadidas e expostas como se as atuações que executavam até o presente momento fossem inadequadas e não estivessem subordinadas à supervisão do município por meio de seu coordenador pedagógico, diretor da U.E., supervisor de ensino e coordenador do Ensino Infantil.

Nesse sentido, o grupo de docente sentiu-se exposto e criticado, por essa razão, os docentes optaram por não participar da pesquisa “*Dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil: critérios de identificação e atuação docente.*”. Diante dessa realidade, foi necessário buscar outra escola de Educação Infantil que apresentou quantidade maior de crianças indicadas com dificuldade de aprendizagem.

Com a autorização da Secretaria de Educação em mãos, contatamos a gestora da outra unidade escolar e solicitamos autorização para desenvolver o estudo junto aos professores de Educação Infantil.

Para a organização de como seria a abordagem inicial com o grupo de professores, a gestora da escola de Educação Infantil (EMEI) disponibilizou momentos diversificados para que pudéssemos estar com os professores sem prejuízo no atendimento ao aluno. Nasquelas situações, foram explicados os objetivos da pesquisa, lido e assinado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e realizada a entrevista semiestruturada. Todas as professoras da unidade escolar aceitaram participar da pesquisa, porém foram selecionadas as que tinham maior disponibilidade de tempo.

3.4.1 Análise de documentos

Analizamos os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico da escola, as ações propostas no conselho de classe, os encaminhamentos de alunos com dificuldade de aprendizagem para serem atendidos pela professora especialista e a sondagem escolar, elaborada pela Secretaria de Educação do município onde nossa pesquisa foi realizada.

O documento intitulado Ações propostas pelo Conselho de Classe se destina ao registro de alunos que, durante o bimestre, não atingiram o que era esperado para a sua aprendizagem para cada bimestre. Ele indicou as ações que deveriam ser realizada pela escola para que os alunos atingissem os objetivos esperados. Já os demais documentos elaborados

pela SEED – modelo de encaminhamento do aluno para atendimento especializado e avaliação de sondagem – revelaram-se como formulários num formato padrão aplicado a todas as escolas sem distinção ou caracterização. Quando ao PPP, conforme veremos na próxima seção de nosso estudo, mostrou objetivos e metas criadas pela unidade escolar, considerando o seu entorno, seu público e suas propostas educacionais.

3.5 Procedimentos para análise de dados

É certo que o processo de análise de dados é dinâmico, solicitando a atenção do pesquisador para eventuais mudanças que podem aparecer ao longo do processo. Nesse sentido, Szymanski (2002, p. 71) afirma que a análise dos dados [...] é o processo que conduz a explicitação do fenômeno pelo pesquisador.

Em nossa pesquisa, os dados obtidos por meio das entrevistas foram verificados a partir da Análise de Conteúdo, que é entendida como “um conjunto de técnicas para análise da comunicação, cujo objetivo é compreender, criticamente, o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, os significados explícitos ou ocultos na comunicação” (BARDIN, 2011, p.37).

A autora explicita a importância em se considerar o conteúdo bem como a veracidade do significado do que se encontra por trás das palavras a serem transcritas. Ela organiza a análise de conteúdo por categorias. São elas: a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados que inclui a inferência e a interpretação.

A etapa de pré-análise pretende sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um sistema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise, ou seja, nessa etapa prioriza-se a organização dos dados coletados e das ideias sobre os dados para que o pesquisador se familiarize com eles reconhecendo-os.

Esse debruçar cuidadoso e criterioso sobre os dados possibilita o levantamento de hipóteses conforme o objetivo de pesquisa e os dados extraídos dos materiais empíricos das entrevistas. Essa exploração do material, segundo a autora:

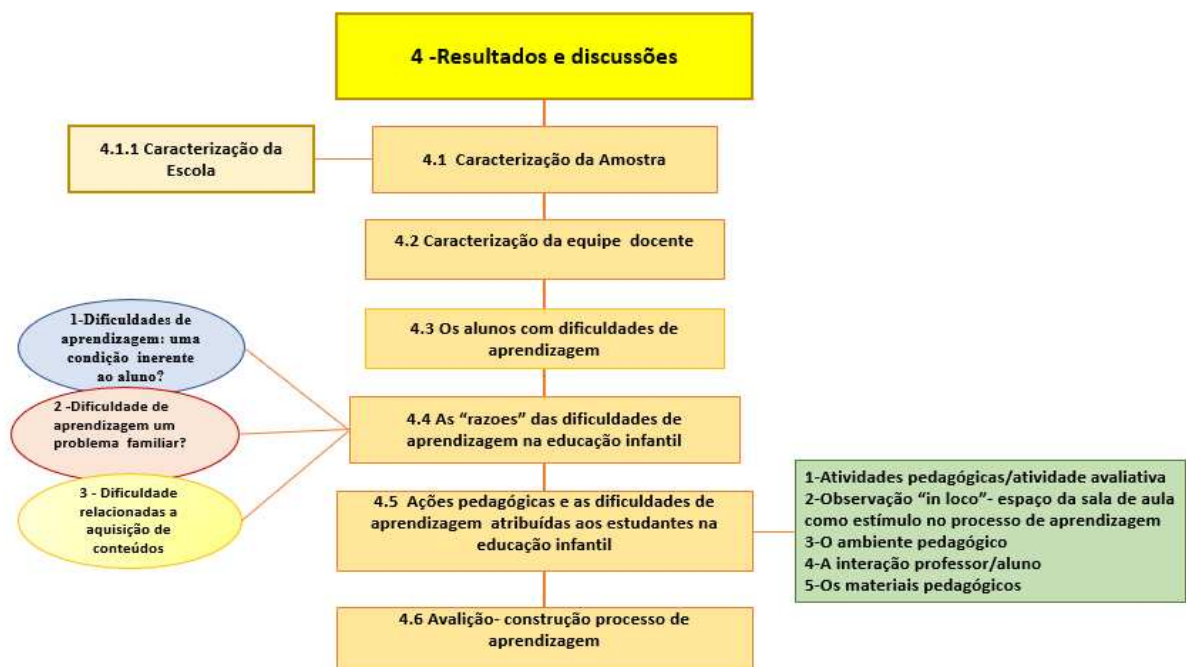
Consiste em operações de decodificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas e o tratamento de resultados, a inferência e a interpretação que se refere ao tratamento de resultados impelem aos resultados brutos de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 2011, p. 42).

A pesquisadora explicita que a descrição exata das características do conteúdo é possível por meio da codificação dos dados e da sua sistematização em unidades. Após a

codificação, deve ser realizado o agrupamento por categorias, ou seja, a reunião de elementos da mesma classe conforme os critérios pré-estabelecidos. (BARDIN, 2011).

Bardin (2011) revela também que os dados coletados podem ser utilizados com a finalidade pragmática, teórica ou, ainda, norteando novas análises, desde que sigam as interpretações orientadas pela pesquisadora. Portanto, com base nas etapas acima elencadas, os dados coletados nas entrevistas, nas observações e nas análises dos documentos foram minuciosamente trabalhados e resultaram nas seguintes categorias descritas na figura 1, as quais serão discutidas na próxima seção de nosso trabalho.

Figura 1 – Fluxograma da análise dos dados



Fonte: Elabora pela pesquisadora

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a observação até a finalização da pesquisa, o estudo perpassou por diferentes etapas. Algumas delas aconteceram concomitantemente, outras foram interpostas. Apresentamos na Figura 1 as etapas para a execução e análise da pesquisa com a finalidade de destacar o panorama geral dos resultados e discussão dos dados.

Nesta seção, são apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos por meio da consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP), observações realizadas em sala de aula, as entrevistas realizadas com docentes, além da pesquisa e da análise dos prontuários dos alunos indicados com dificuldades de aprendizagem.

As professoras participantes da pesquisa tiveram seus nomes substituídos, por razões éticas e para a preservação do anonimato. Seus nomes fictícios foram escolhidos seguindo a ordem alfabética: Ângela (A1), Ana Luiza (A2), Beatriz (B), Camila (C), Denise (D), Ester (E), Flávia (F).

Para citar a escola, optou-se pela nomenclatura EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). As crianças que foram indicadas de acordo com a dificuldade de aprendizagem e tiveram seus prontuários analisados. Seus nomes também foram substituídos na intenção de preservar o anonimato e respeitar a ética que envolve a pesquisa. Os nomes foram escolhidos pela pesquisadora norteadora pelo nome de seus familiares pequenos: Antônio, Henrique, Isabela, Isadora, Joaquim, Leonardo, Luís, Marco, Mariana, Paulo e Pedro.

A princípio, descrevemos a caracterização da escola, dos docentes, das queixas e a indicação dos alunos considerados com dificuldade de aprendizagem, bem como as salas de aula observadas.

Posteriormente, relatamos como foi a presença da pesquisadora em sala de aula e em outros espaços escolares, o contato com os alunos e as explicações oferecidas. Os dados coletados serão descritos e analisados nas próximas seções.

4.1 Caracterização da amostra

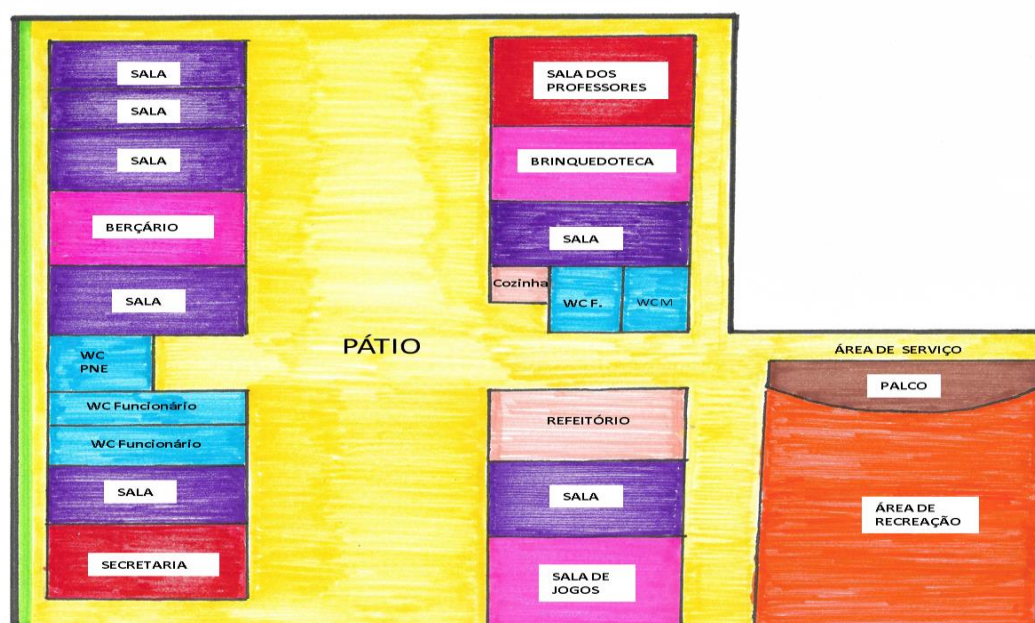
Esta categoria propôs-se a apresentar as características da escola estudada, dos professores regentes que participaram da pesquisa, dos alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem, matriculados nas salas de aula das professoras entrevistadas, da avaliação e das considerações quanto ao processo de ensino aprendizagem desses alunos.

4.1.1 Caracterização da escola

A caracterização da escola foi feita com as informações obtidas durante a análise do PPP da instituição escolar do ano de 2020.

Atualmente, para atender os alunos e desenvolver as práticas pedagógicas, o prédio escolar conta com os seguintes espaços, destacados na Figura 2.

Figura 2 - Espaço escolar (Mapa da creche)



Fonte: Elaborado pela autora

A unidade escolar pesquisada, no momento de nosso estudo, contava com 7 (sete) salas de aula, sendo utilizadas no período matutino e no período vespertino. Atendia a 139 crianças com idades variando entre 2,6 anos a 5,6 anos.

Essa escola de Educação Infantil pertence à rede pública de ensino de um município do Vale Paraíba Paulista. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a unidade escolar foi criada no ano de 1996. No mês de setembro desse mesmo ano, tiveram início as suas atividades.

A escola está localizada em um bairro residencial de classe média e os 139 alunos, naquele momento atendidos, estavam distribuídos nos seguintes níveis: Maternal I, Maternal II e Jardim, distribuídos em 7 salas de aula. Por determinação da Secretaria de Educação, as

aulas regulares são ministradas no período da manhã. O período da tarde se destina a atividades do Ensino Integral.

De acordo com o PPP (2020), os valores humanos desenvolvidos na escola são: a ética, a solidariedade, o respeito, a afetividade, a união.

A escola tem como metas:

- observar as ações infantis e as interações entre as crianças; confiar nas possibilidades que todas as crianças têm de se desenvolver e aprender;
- propiciar atividades com sentido real e desafiadoras, incentivando a criatividade e criticidade;
- favorecer a ampliação do processo de construção dos conhecimentos, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social;
- enfatizar a ajuda mútua possibilitando a construção da autonomia e cooperação; criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas habilidades, capacidade talentos e aprendam conteúdos significativos para a compreensão da realidade e para o exercício da cidadania;
- fazer com que a criança tenha uma imagem positiva de si mesma, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades;
- estabelecer vínculo afetivo e de troca entre as crianças e os adultos,
- fortalecer autoestima da criança ampliando, gradativamente, suas possibilidades de comunicação e interação social;
- utilizar as diferentes linguagens: corporal, plástica, musical, oral e escrita, ajustadas às variadas intenções e situações de comunicações, compreendendo a criança e possibilitando que ela seja compreendida, por meio de projetos, construindo o conhecimento coletivamente, valorizando o diálogo;
- apreciação de diferentes produções artísticas;
- possibilitar situações que viabilizem a prática discursiva de diferentes gêneros orais e escritos e que favoreçam o uso da linguagem oral e escrita no cotidiano das crianças;
- possibilitar situações em que a criança avance na construção da sua hipótese de escrita identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos classificando, ordenando e seriando;
- pensar e construir conceitos sobre números e relacionar com as quantidades, partindo da lógica da criança e de situação- problema;

- incentivar os nossos alunos a participar ativamente e com criticidade do desenvolvimento sustentável da comunidade local e sociedade como um todo, adotando valores éticos e de responsabilidade social;
- motivar a participação da comunidade na vida escolar dos filhos;
- estabelecer parcerias com outros segmentos.

No que se refere a metas para Educação Especial, o referido documento afirma que:

[...] a educação especial deve se dar por estudo de caso, cujas estratégias devem ser: conhecer e analisar as necessidades dos alunos atendidos pelo AEE, refletir sobre as propostas de aprendizagem para esses alunos e adequações no PEI (Plano de Ensino Individual) com os professores, através de estudos de caso e orientações com as especialistas do AEE sempre que necessário.

Nos relatos, as professoras do presente estudo pontuaram que as orientações com as professoras especialistas não são sistematizadas, tornando-se raras, ou quando havia desorganização da criança no contexto escolar e para dar conta das necessidades dos alunos com deficiência que frequentavam as salas de aula regular. Pontuaram que essas orientações deveriam acontecer mais vezes para atender aos alunos com deficiência a contento.

Para sanar esses problemas, o PPP da escola se propõe a desenvolver ações que visem desenvolver maior compromisso dos pais nas reuniões realizadas na escola, maior participação dos pais no processo educativo de seus filhos, bem como a ampliação da melhoria do entendimento dos pais em relação às informações passadas pela unidade escolar.

Assim, a falta de articulação entre o “professor generalista” e o “professor especialista” (BUENO,2011) corrobora com o estudo de Moscardini (2011) que pontuou em sua investigação um certo distanciamento entre o ensino regular e a Sala de Recursos Multifuncional.

Em contraposição ao estudo de Moscardini (2011), Zerbato (2014) e Buss; Giacomazzo (2019) apontaram que o ensino colaborativo ou “coensino” (ZERBATO, 2014) é um tipo de prestação de serviço de apoio no qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes e que pode vir a facilitar a articulação entre o professor da classe e o professor especialista.

Todavia, podemos observar que, no cerne do PPP, essa discussão em relação aos problemas de aprendizagem centra-se na família como promotora dessas dificuldades. O que pode estar relacionado ao que Patto (1999) discute sobre a produção do fracasso escolar, ou

seja, ao caracterizar o desenvolvimento social, cultural e econômico da comunidade atendida atribui-se a essas condições sociais o problema de aprendizagem, demonstrando sutilmente um preconceito em relação, ao “capital cultural” (BOURDIEU, 2003) dos familiares desses estudantes.

O PPP descreve a participação dos pais nos eventos organizados na unidade escolar como sendo satisfatória. Contudo, relata que o desenvolvimento econômico, social e cultural da localidade apresenta um nível baixo nível, inclusive no que se refere à escolaridade, pois há pouco acesso a livros, jornais e revistas, faltam opções de lazer, alto índice de desemprego e subempregos.

O PPP descreve, ainda, como sendo problemas para a aprendizagem, nessa unidade, a falta de contato com a escrita em casa, baixo nível de escolaridade dos pais, falta de projetos culturais na comunidade e a falta de participação efetiva dos pais na realização das atividades pedagógicas de seus filhos.

No que diz respeito à formação continuada, o PPP aponta para estudos, planejamento conjunto, discussões da prática, troca de experiência, palestras e cursos, socializando dúvidas e saberes entre os docentes. Todavia, nos relatos, a maior parte das professoras regentes participantes da pesquisa sinalizou não haver um momento para que se discuta a prática, socializando saberes entre as docentes, somente em momentos informais é que essas trocas aconteciam.

4.2 Caracterização da equipe docente

A análise dos dados possibilitou evidenciar os pontos relevantes acerca do perfil dos professores, evidenciando alguns problemas que têm interferido na vida do docente e que, por consequência, afetam, sua prática e sua interação com as crianças.

Nesse eixo denominado “Caracterização da equipe docente”, estão expostos os dados resultantes da entrevista e do questionário.

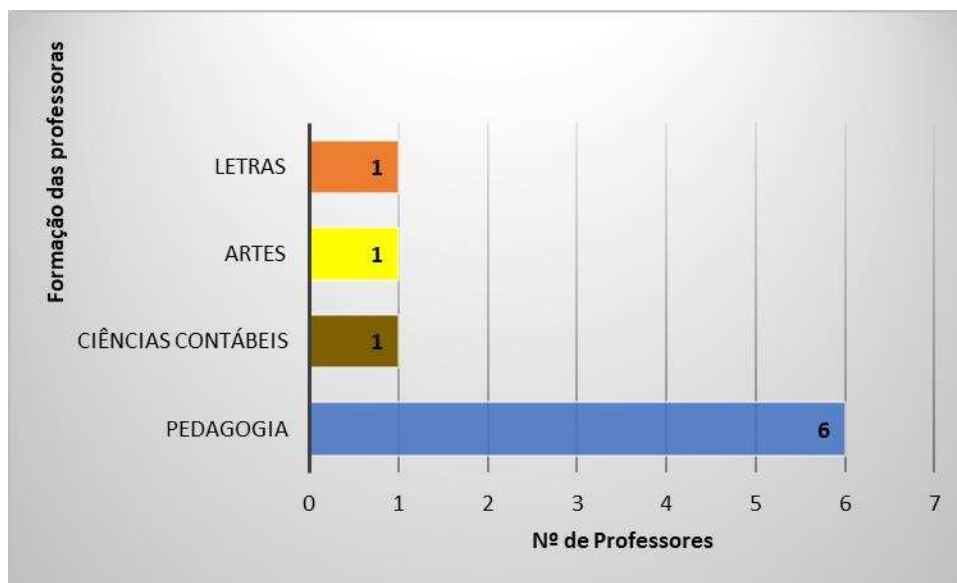
A equipe escolar da unidade infantil pesquisada compõe-se de sete professores, uma professora especialista, uma coordenadora pedagógica e uma diretora. Para a caracterização dos professores, destacamos o perfil profissional dos docentes. Nele, observam-se a idade, a formação inicial e o tempo de magistério dos professores participantes da pesquisa.

As professoras entrevistadas possuem idade entre 24 (vinte e quatro) e 57 (cinquenta e sete anos). As professoras com idade entre 41(quarenta e um) e 57 (cinquenta e sete anos), são as que possuem Ensino Médio com formação técnica, o extinto Magistério. Contudo, todas

possuem o Ensino Superior. Dos cursos superiores apresentados, uma realizou Ciências Contábeis, seis realizaram a Pedagogia, duas professoras possuem a segunda graduação, uma em Artes e a outra em Letras.

O Gráfico 2 destaca a Formação da equipe docente:

Gráfico 2- Formação dos Professores

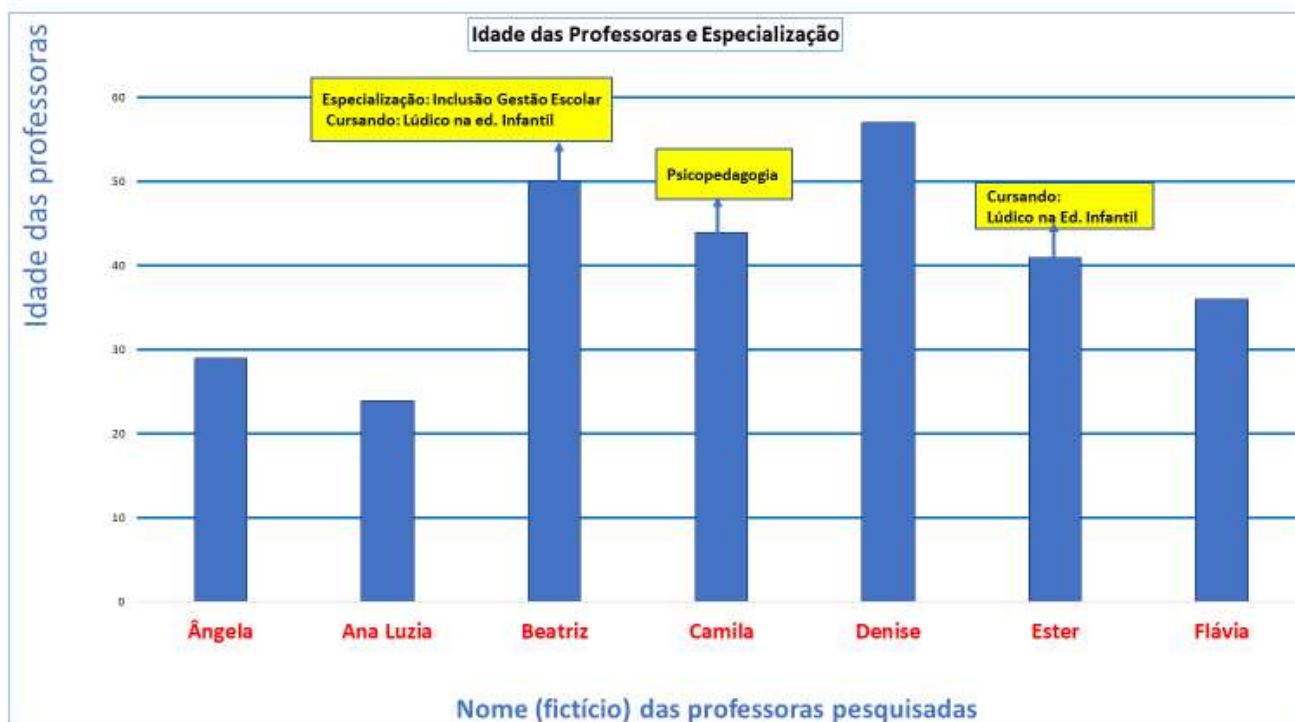


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Segundo os autores Fraga e Gonçalves (2017), os professores são preocupados com sua formação profissional e acreditam ser relevante estar em formação constante. Essa busca apresenta-se na troca de conhecimento entre os pares ou por meios próprios, procurando formação naquilo que acredita ser pertinente para resolver suas questões profissionais. (FRAGA; GONÇALVES, 2017).

A seguir, apresenta-se, no Gráfico 3, a distribuição dos participantes por idade e a formação com especialização.

Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por idade e Especialização



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em análise dos resultados da pesquisa, percebe-se que em relação à especialização uma professora possui a Psicopedagogia, outra professora possui curso de gestão escolar e de inclusão; duas professoras estão cursando a especialização sobre o lúdico na Educação Infantil. Observamos que em relação à inclusão apenas uma professora se interessou pelo tema e procurou uma especialização.

Os tempos de experiências em sala de aula também são bem variadas entre o período de 4 (quatro) até 15 (quinze) anos de atuação em sala.

As informações contidas nesse gráfico fazem saber que nem sempre a inserção na profissão docente ou em cargo público se dá logo após o fim da formação acadêmica inicial. Para muitos, esse momento demorou anos para chegar, enquanto esperavam por uma oportunidade de ingressar em um cargo público ou assumiam outras funções ou, então, assumiam salas por período determinado ou em regime de substituição, o que não oferece estabilidade, nem mesmo aperfeiçoamento da prática. Essa situação temporária talvez o coloque no mesmo patamar de um recém-formado ao ingressarem juntos na carreira. Isso revela que, necessariamente, os sujeitos dessa pesquisa não são professores iniciantes, são professores ingressantes na carreira.

Essas ações nos revelam, conforme elucidam Marcelo (2009) e Tardif (2014), que o conhecimento profissional vai se transformando ao longo da carreira do professor e em uma caminhada, que envolve a cultura escolar e a sua busca pessoal, em que ao mesmo tempo, ele aprende com o outro.

Destacou-se, nos dados da pesquisa, que cinco professoras atuam no município no regime de trabalho estatutário e duas em caráter de eventual.

Na gráfico 04, apresentamos a situação funcional dos pesquisados:

Gráfico 4- Situação funcional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Das professoras que exercem a função no regime estatutário, uma já atua há 15 (quinze) anos na rede municipal pesquisada, três professoras exercem a função há 12 (doze) anos na rede municipal, uma há 4 (quatro) anos e duas há 1 (uma) ano.

Apresenta-se, no gráfico 5, o tempo de experiência dos pesquisados:

Gráfico 5- Anos de Experiência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As incertezas, no princípio da docência, são muitas e passam a ocupar espaço na vida desse profissional, o qual passa a dividir o tempo com preocupações ligadas à prática: o que fazer e como fazer. Desse modo, o docente está sujeito às influências de fatores externos que adentram sua vida e seu cotidiano.

Para Nóvoa (2000), a forma de ensinar de cada professor está relacionada à sua maneira de ser no exercício de ensinar, levando muito de si para a aula e muito da aula para sua vida. Segundo o autor, não é possível separar vida pessoal da vida profissional. Nesse sentido, as crenças, os valores, a cultura e as experiências vividas são levadas consigo para o dia a dia da sala de aula.

Chamou a nossa atenção, nessa pesquisa, o tempo de permanência da professora eventual. Verificamos que está na rede de ensino há 15 (quinze anos), passando por várias unidades, sendo sempre na Educação Infantil.

Na presente pesquisa, observou-se, ainda, que os dados nos auxiliaram a compreender o contexto de trabalho, refletindo sobre as ações e crenças dos docentes em relação à atividade que desenvolvem.

Nessa direção, Marcelo (2009) e Tardif (2014) esclarecem que na prática cotidiana os professores adquirem conhecimentos que os auxiliam no desenvolvimento de sua profissão, pois em contato com os outros profissionais da escola e com os seus alunos em sala de aula, eles têm a oportunidade de aprender e ensinar devido às diferentes situações que nela

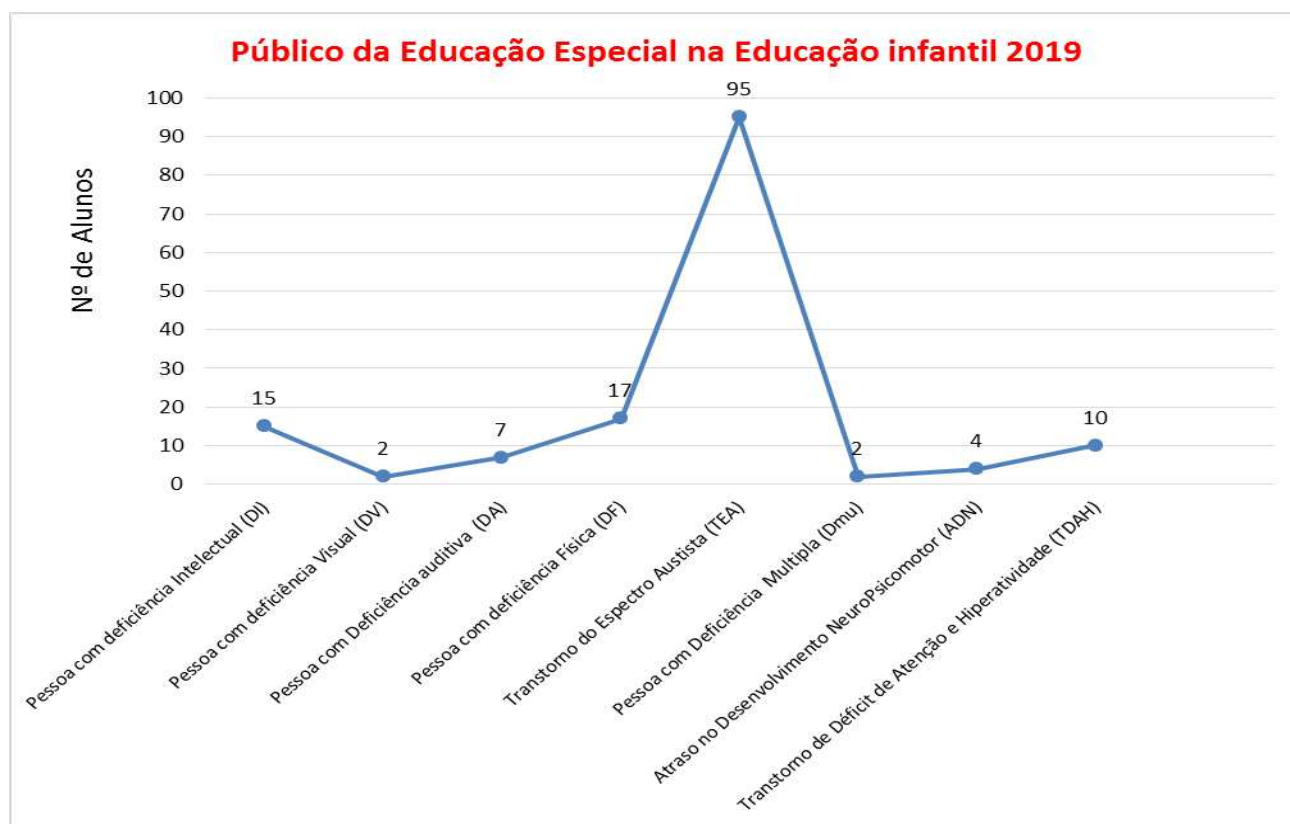
ocorrem. Na interação desses professores com os colegas, verificamos que eles buscam a construção do conhecimento ao conversar sobre os alunos.

Portanto, esses dados nos auxiliaram a entender como esses professores enxergam os alunos que identificaram apresentando dificuldade de aprendizagem, suas possibilidades educacionais, a maneira que orientaram essas crianças e as práticas pedagógicas que adotaram.

4.3 Os alunos com dificuldades de aprendizagem

Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são acompanhados pelo NAPE (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado), lotado na Secretaria Municipal de Educação. Segue, na sequência, o gráfico 6, disponibilizado pelo NAPE, que destaca os alunos, os quais recebiam na época da pesquisa de campo, o atendimento especializado. Muitos desses alunos que apresentam as dificuldades de aprendizagem estão em processo de socialização e desenvolvimento cognitivo, psicológico e afetivo, ou seja, ainda no processo de desenvolvimento infantil, quando estão descobrindo a si mesmo e a sua relação com o outro no contexto não familiar.

Gráfico 6 – Alunos público-alvo da Educação Especial



Fonte: SEED

De acordo com os dados do NAPE (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado), a escola, onde realizamos o estudo, possuía 11 alunos que apresentava dificuldades de aprendizagem. Contudo, no levantamento realizado no prontuário da escola, constatou-se a presença de 27 alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo distribuídos em três grupos.

No primeiro grupo, a equipe docente considerava as questões relacionadas à aprendizagem ao campo “pedagógico”, o segundo grupo era denominado de “ciência aos pais” e o terceiro indicado como o AEE (Atendimento Educacional Especializado).

No Quadro 3, apontam-se a separação de grupos e as características para encaminhamentos dos alunos com dificuldade, elencados pela equipe escolar.

Quadro 3- Grupos e características para encaminhamento dos alunos com dificuldade

Alunos com dificuldades de aprendizagem		
1º Grupo	Aprendizagem ao campo “pedagógico”	Os casos de alunos que não estão acompanhando o que foi proposto de atividades para a sala de aula, mas com uma intervenção diferenciada do professor o aluno será capaz de alcançar o nível pedagógico da turma
2º Grupo	Ciência aos pais	Ações realizadas pela equipe gestora da escola diretamente com os pais referente à ausência dos seus filhos na escola, relacionando essa pouca assiduidade com o prejuízo na aprendizagem.
3º Grupo	AEE (Atendimento Educacional Especializado)	Destinados às crianças consideradas pela equipe escolar com dificuldade de concentração, que precisam de acompanhamento psicológico, fonológico, oftalmológico, intervenção do serviço social.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos prontuários dos alunos

As crianças alocadas no grupo três foram indicadas para atendimento da professora AEE, na sala de recursos.

Para essa pesquisa foram utilizados os dados e apontamentos elaborados pela professora de sala regular e encaminhados para a professora de AEE. Totalizou-se, assim, 08 crianças indicadas com dificuldades de aprendizagens para análise de prontuário e das intervenções pedagógicas.

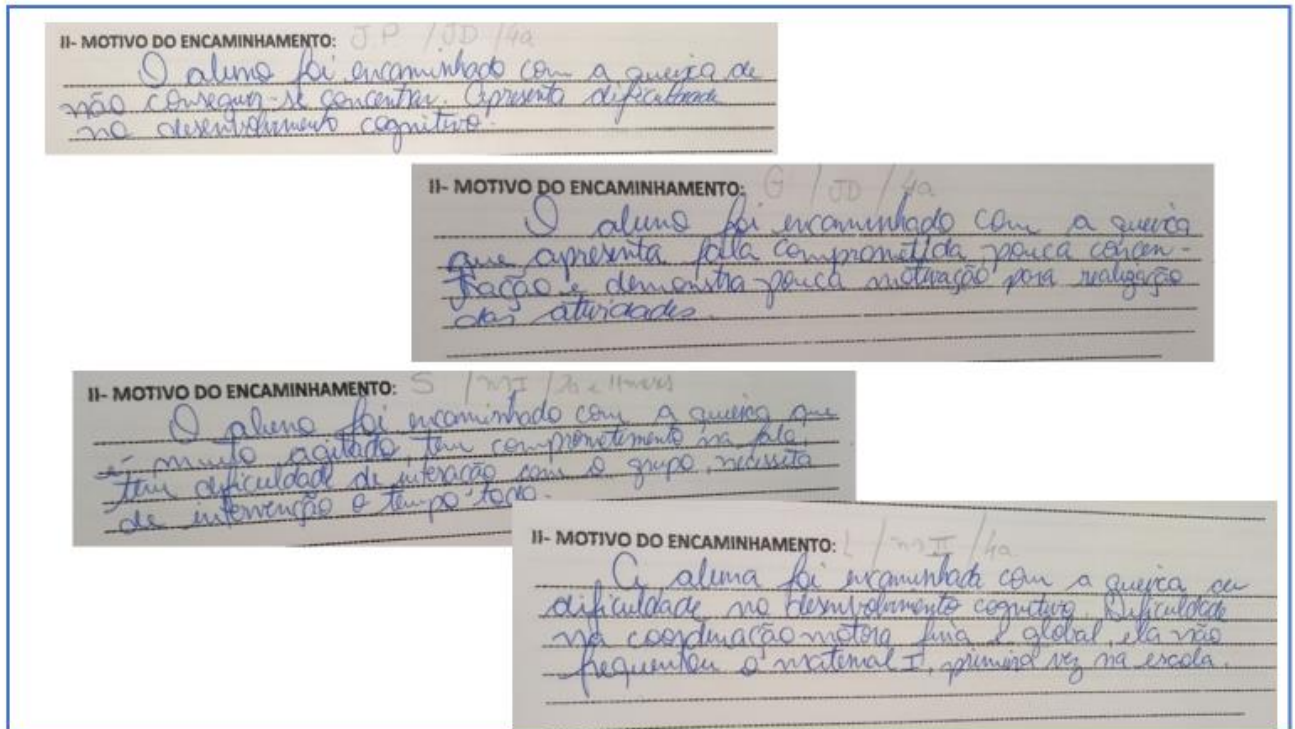
A seguir apresenta-se a figura 3 que destaca as crianças pesquisadas, com seus nomes fictícios, idade e o nível de escolaridade que se encontram.

Figura 3 – Relação de alunos pesquisados, idade e nível de ensino.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

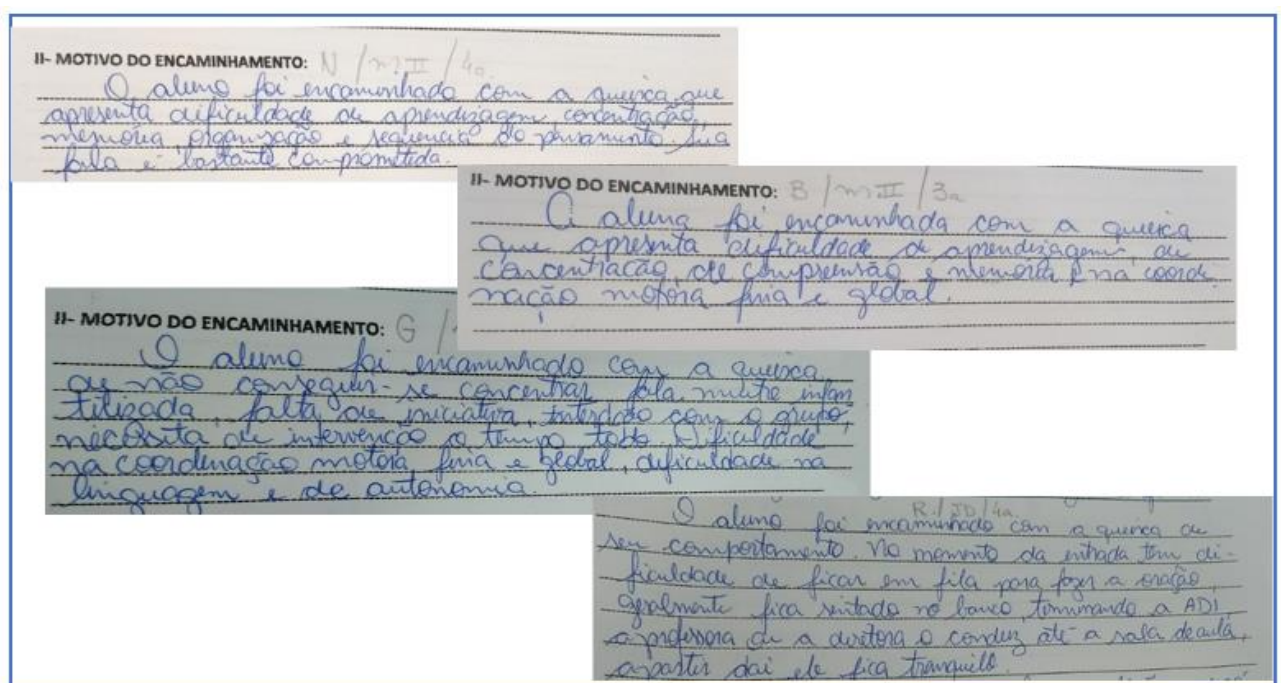
Apresentamos, na Figura 4, os apontamentos que se destacaram em relação às dificuldades de aprendizagem atribuídas às crianças, segundo informações coletadas no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) na sala de recursos:

Figura 4 - Queixas dos professores com relação às dificuldades de aprendizagem.



Fonte: Prontuário/PDI sala de recurso

Nesse cenário, quanto às dificuldades de aprendizagem atribuídas às crianças, verificamos questões como:



Dificuldade no desenvolvimento cognitivo, coordenação motora fina e global, na concentração e memória (Mariana, 4 a.)

Não consegue se concentrar. Apresenta dificuldade no desenvolvimento cognitivo (Leonardo, 4 a.).

Galvão (2005) explicita que, segundo Wallon, a criança se expressa primeiramente pelos seus movimentos, sendo esses o primeiro campo a ser desenvolvido no processo de desenvolvimento da criança, possibilitando o desenvolvimento da sua percepção. Explicita que o desenvolvimento da percepção corporal está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do eu psíquico:

É pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo – em atitudes como colocar os dedos nas orelhas, pegar os pés, segurar uma mão com a outra – que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta, sistematicamente, a diferença da sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence ao seu próprio corpo. (GALVÃO, 2005, p. 51)

Segundo a autora, para Wallon, a integração harmoniosa entre fatores biológicos e sociais possibilita que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorra eficazmente. Dessa forma, a pessoa consegue adquirir conhecimento sobre si e sobre o mundo que a cerca. Daí a linguagem exercer grande influência para o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Wallon, a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Entre pensamento e linguagem existe uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo (GALVÃO, 2005, p. 77).

Portanto, questões de dificuldade de aprendizagem atribuídas aos alunos, tais como:

Comprometimento na fala, tem dificuldade de interação com o grupo.(Pedro, 2 a.11m)

Dificuldade de organização e sequencia de pensamento [...] sua fala é bem comprometida (Joaquim, 4 a.)

Dificuldade no desenvolvimento cognitivo, bastante disperso, necessita de intervenção o tempo todo, dificuldade de compreensão, de memória (Luís, 5 a).

Demonstram a importância da linguagem no processo de desenvolvimento da criança possibilitando a sua expressão no mundo e a apropriação do contexto, modificando a sua forma de se relacionar com o mundo:

É muito grande o impacto da linguagem sobre o desenvolvimento do pensamento e da atividade global da criança. Com a posse desse instrumento, a criança deixa de reagir somente aquilo que se impõe concretamente à sua percepção; deslocando-se

das ocupações ou solicitações do instante presente, sua atividade passa a compor adiamentos, reserva para o futuro, projetos. (GALVÃO, 2005, p. 77).

Galvão (2005) revela ainda que, por meio do acolhimento e da interação, a criança amplia seu conhecimento e é estimulada para novas aprendizagens. Sendo assim, a afetividade é considerada elemento crucial para a aprendizagem, pois todas as pessoas são afetadas por elementos externos e elementos internos, os quais constituem a afetividade.

Assim sendo, as questões de dificuldades de aprendizagem indicadas aos alunos podem estar relacionadas a um espaço social e a um contexto que não favoreça condições para que a criança possa realmente interagir e desenvolver as suas habilidades, considerando que, nessa faixa etária, ela está em processo de desenvolvimento. Em suas palavras:

O planejamento das atividades escolares não deve se restringir somente a seleção de seus temas, isto é, do conteúdo do ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõe o *meio*.

Deve incluir uma reflexão acerca do espaço que será realizada a atividade, decidindo sobre aspectos como a área ocupada, os materiais utilizados, os objetos colocados ao alcance das crianças, a disposição do mobiliário, etc. deve abarcar ainda, decisões quanto ao uso e à organização do tempo, definindo a duração e momento mais adequado para a realização das atividades. (GALVÃO, 2005, p. 101).

Segundo Newman; Holzman (2002), Vigotski afirma que a criança tem o seu conhecimento espontâneo e, quando vai para escola, ele se torna conhecimento científico. Mas, só vai se tornar conhecimento científico se tiver mediação do adulto e de seus pares.

Também afirma que toda prática é uma atividade revolucionária (não de fazer revolução) mas porque é uma prática da vida humana. Viver é um ato revolucionário onde possuo um conhecimento espontâneo, que mediado, tornar-se-á conhecimento científico.

Esse conhecimento espontâneo pode ser chamado de zona do desenvolvimento real, porque é o que a criança já sabe. Para se tornar conhecimento científico, precisa da mediação do adulto ou dos pares, que é a zona de desenvolvimento proximal (o que a criança consegue fazer com auxílio), portanto depende desse adulto saber elencar as atividades e instrumentos para que a criança consiga pensar, refletir, agir sobre a sua realidade.

No entanto, a zona de desenvolvimento proximal não é uma estratégia de aprendizagem ou um instrumento, é na verdade, uma ação psicológica (ação do sujeito).

Newman; Holzman (2002) revela que para Vigotski a construção do significado ocorre pela fala, no entanto as observações que realizamos no contexto escolar nos indicam que as escolas primam pelo silêncio, como sinônimo de atenção e concentração, para a realização das atividades e que há hora certa para falar.

Sendo assim, com base nos estudos de Wallon e Vigotski, observou-se nos registros acerca das dificuldades de aprendizagem que grande parte dos comportamentos elencados pelos professores podem não representar uma dificuldade, mas sim condições próprias do desenvolvimento infantil.

Temos que considerar que crianças de três a cinco anos de idade estão em pleno processo de desenvolvimento e aprendizagem. A falta de concentração e motivação para a realização das atividades, conforme registradas no quadro, podem estar relacionadas a um processo de ensino que não considera essa faixa etária.

4.4 As “razões” das dificuldades de aprendizagem na educação infantil

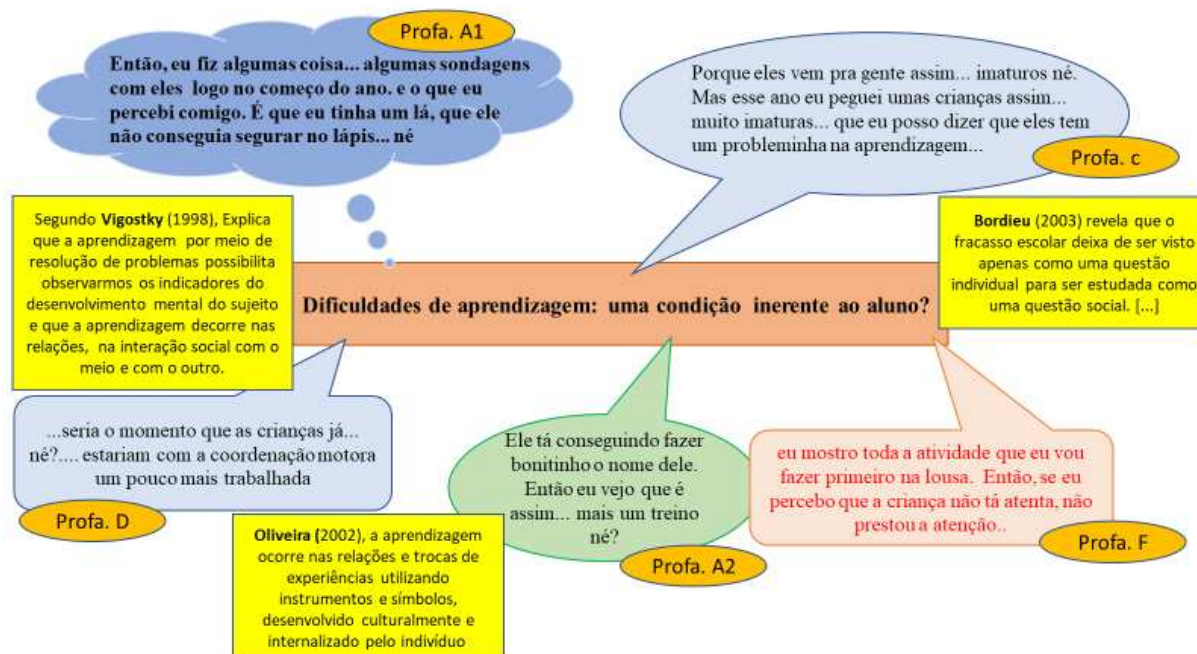
Neste item, serão apresentados três eixos que descreverão os dados apresentados pelos professores da unidade escolar pesquisada referentes a dificuldades de aprendizagem na educação infantil.

4.4.1 Dificuldades de aprendizagem: uma condição inerente ao aluno?

Moysés (2001), ao reconstruir historicamente o não aprender das crianças, afirma que elas ainda são confinadas e controladas, sendo assim institucionalizadas. Daí a crença de que são incapazes de aprender, por serem produtoras de um fracasso originário de doenças ainda não diagnosticadas. Fato esse, segundo a autora, que é infundado.

Destacou-se a seguir, na Figura 5 – Dificuldades de aprendizagem: uma condição inerente ao aluno? – as falas e apontamentos dos professores sobre as razões das dificuldades de aprendizagem em confronto com o que afirmam os autores:

Figura 5 - Dificuldades de aprendizagem: uma condição inerente ao aluno?



Fonte : Elaborado pela pesquisadora

Muito embora os autores elencados na figura acima afirmem que a aprendizagem ocorre num processo de interação da criança com o meio e com o outro, os professores parecem focar sua atenção somente no que consideram dificuldades do aluno, sem considerar as implicações dos processos de ensino, do contexto escolar e das ações pedagógicas que são desenvolvidas pela escola que podem resultar no fracasso escolar. A dificuldade é avaliada como uma condição inerente ao aluno, como podemos observar nos relatos:

[...] Eu acredito que ele tenha dificuldade no geral né? Eu acredito que ele tenha dificuldade de compreender os aspectos de rotina, talvez, e... e... nos comandos.... Por falta de maturidade nos comandos ou coisas assim. (Professora A).

[...] porque eles vêm pra gente assim... imaturos né? Mas esse ano eu peguei umas crianças assim... muito imaturas que eu posso dizer que eles tem um probleminha na aprendizagem. (Professora B).

[...]O aluno que tem problema de fala... é... dificuldade de e comunicar. É o aluno disperso... de difícil concentração. (Professora C).

O professor, ao fazer uma suposição de que a não aprendizagem de uma criança pode estar vinculada a uma causa patológica, pode estar promovendo a perpetuação de “[...]mitos que impedem a maior parte das discussões e inviabilizam proposta de mudanças. (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p 26).

Fica evidente, dessa forma, que para o professor há a única causa que justifica a não aprendizagem da criança. A ênfase parece estar sempre voltada a uma questão biológica,

dentro de uma perspectiva médica, o que acarreta para o professor o desejo de um diagnóstico clínico que confirme a sua hipótese, dando destaque ao viés médico.

Dessa maneira, a ação pedagógica é pensada como auxílio externo, que, como ação isolada, pouco contribui para o avanço na aprendizagem dessa criança. Assim, “[...]os problemas de saúde constituem uma barreira para a aprendizagem e, logicamente, uma das principais causas do fracasso escolar. Inclusive para os profissionais da educação. (COLLARES; MOYSÉS, 1996 p. 67).

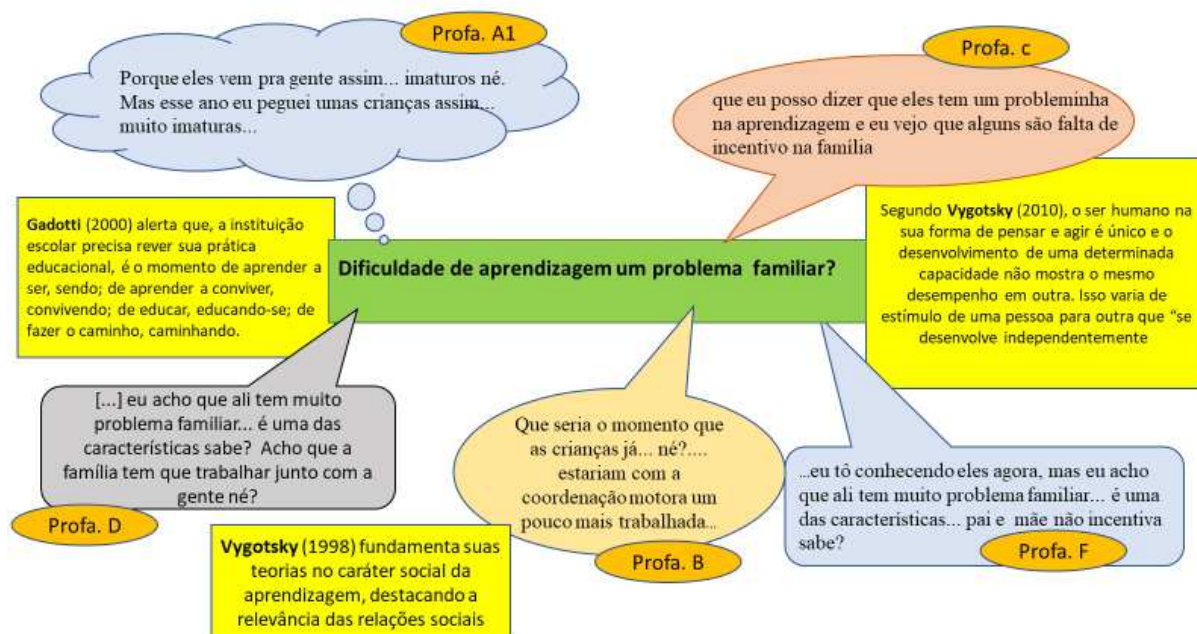
Nesse sentido, a expressão *dificuldade de aprendizagem* limita a compreensão do desenvolvimento da criança sob diferentes olhares tais como Sociologia ou a Antropologia, as quais, considerando a criança e, segundo a teoria histórico-cultural, sob a ótica do conceito de desenvolvimento cultural, são o cerne das ideias de Vigotski. (CORSARO, 2011; KRAVTSOVA, KRAVTSOV, 2021).

4.4.2 Dificuldade de aprendizagem um problema familiar?

Outro fator significativo para a não aprendizagem das crianças refere-se à (não) atuação dos pais desses alunos no cotidiano escolar. Há uma expectativa por parte dos educadores participantes do estudo que, se a família agir em comunhão com a escola, incentivando seus filhos no que a escola julga necessário, conseqüentemente, as dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser superadas.

Destaca-se a seguir, a figura 6, a fala e apontamentos dos professores em confronto com autores que discutem a escola e os processos de ensino e aprendizagem:

Figura 6 - Dificuldades de aprendizagem um problema familiar?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observou-se, nas narrativas das professoras, que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças estão intimamente relacionadas ao seu contexto familiar. *São explicações, como: pais e mãe não incentivam, tem muito problema familiar, eles vêm para gente assim.*

Collares; Moysés (1996) afirmam que a escola e seus educadores veem na família uma figura de vital importância no auxílio para superação dos problemas de aprendizagem que possam a vir encontrar. No entanto, relatam que a instituição escolar espera o auxílio de uma família idealizada, não da família real. Nas palavras das autoras:

A imagem que as professoras têm em mente ao se referirem às famílias de seus alunos, revela, acima de tudo, seu aprisionamento a uma concepção idealizada de família. A família que aparentam ter como padrão é abstrata, fruto de construções ideológicas das quais nem tem consciência (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p.175).

Ainda segundo as autoras, as famílias existentes na sociedade, com sua heterogeneidade, a forma como se relacionam no mundo, a singularidade de seus valores e crenças, não são consideradas dentro da escola. Ela ainda espera por uma família idealizada, dentro de uma normalidade imaginativa, “[...]visto pelo prisma da anormalidade, o

comportamento das famílias provoca, linearmente, a não aprendizagem” (COLLARES; MOYSÉS,1996).

Sendo assim, ao atribuir à família a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, os professores não consideram que a escola pode ser a responsável em produzir o fracasso escolar, o que pode paralisar as ações pedagógica. Uma vez que, sendo as dificuldades de aprendizagem oriundas de problemas externos, as ações, na visão dos professores, ficariam limitadas.

Outro aspecto que precisamos considerar é a visão dos professores em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem e suas famílias. Uma leitura preconceituosa dos professores em relação a essas famílias pode resultar em avaliações equivocadas sobre desempenho do aluno na sala de aula,

Bourdieu e Champagne (2003), revelam que houve uma ampliação de acesso das pessoas à escola, isso fez com que pessoas oriundas da classe menos favorecida da população pudessem frequentar a escola.

No entanto, essa ampliação de vagas revelou que a escola continuava conservadora, que os indivíduos menos favorecidos não tinham a condição de ascensão igualitária pela escola, pois, ao exercer veladamente o papel conservador, a instituição atribui o insucesso escolar à falta de dons. Para Bourdieu (2003), essa ação ressalta a desigualdade existente entre as classes sociais.

Todavia, Bourdieu (2003) relata também que a diferença de capital cultural, passado entre os familiares para a criança, determina o futuro dela. Sendo assim, no ambiente escolar conservador, o capital cultural direciona o futuro e desempenho escolar da criança promovendo uma exclusão mascarada.

Contudo, Bourdieu (2003) explana que as famílias oriundas de classes populares continuam sendo enganadas por esse sistema de ensino perverso e acreditam que, apenas por meio de uma trajetória escolar, conseguirão sucesso. No entanto, os diplomas escolares ficam cada vez mais custosos e desvalorizados para essas famílias:

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado; mais estigmatizante na medida em que, aparentemente tiveram sua “chance” e na medida em que a sua definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar. (BOURDIEU, 2003, p. 221).

4.4.3 Dificuldade relacionadas a aquisição de conteúdos

Compondo a reflexão sobre a escola e sobre os motivos que podem levar a causa da dificuldade escolar, destaca-se a dificuldade na aquisição dos conteúdos curriculares.

Apresentamos, a seguir, a figura 7 com fala e apontamentos dos professores em confronto com autores, contextualizando as dificuldades relacionadas às aquisição de conteúdo.

Figura 7 - Dificuldades relacionadas a aquisição de conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As professoras se posicionaram revelando um processo de ensino que reproduz práticas do Ensino Fundamental, em que a criança fica por determinado tempo “ouvindo” a explicação do professor e vendo o modelo que ele faz, na esperança de que ela apreenda o conteúdo. Esse formato evidencia um processo de ensino tradicional, em que o aluno é simplesmente o receptor do conteúdo, conforme vemos nos seguinte relato da Professora :
“Eu trabalho muito com ele na lousa, às vezes você está explicando o conteúdo..., tem criança que é só se você se sentar do lado, a criança não está prestando atenção.” Essa forma de conceber o ensino pode acarretar o pouco envolvimento do aluno com o processo de aprendizagem, pois ele não consegue ver sentido no conteúdo que está sendo ensinado.

Os docentes parecem esperar que a criança já tenha um aprendizado acadêmico “inato” para realizar as ações que são solicitadas na escola, no entanto Vigotski (2007) afirma que, por meio de ato dirigido e intencional do professor e na interação com o meio, é que a criança estará em situação de aprendizagem.

Segundo Vigotski (2007), para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a criança precisa da interação com o adulto no meio em que está (a escola) e quando tem momentos que propiciem a cooperação com seus colegas. Para ele, “[...]o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento, vários processos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

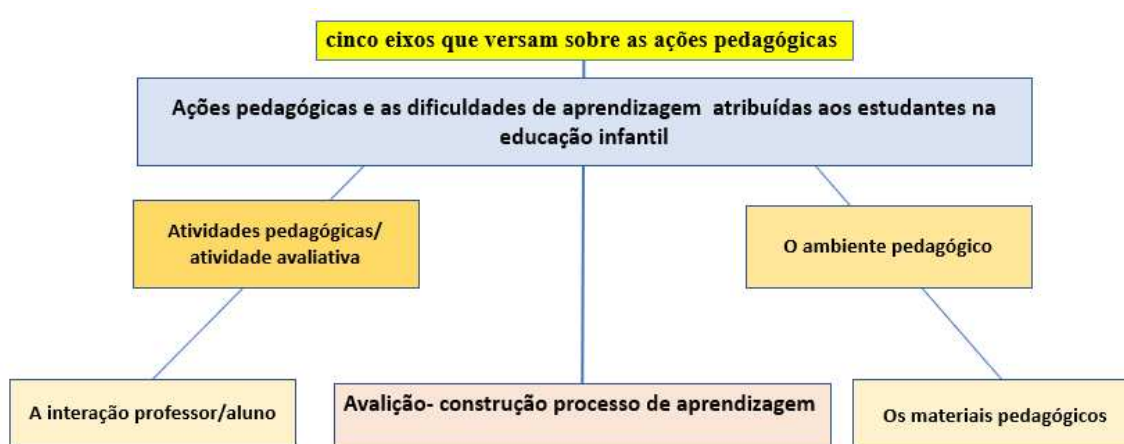
As dificuldades escolares encontradas, que ainda não foram refletidas em análise das práticas de ensino, conduzem para o fracasso escolar do aluno, segundo Collares; Moysés (1996) como uma “profecia auto realizadora”. Sobre essa visão das dificuldades, um docente relatou que: “[...] isso vai significar que ele vai ter alguma dificuldade, mas, eu acho que parte de... de... conceitos que ele às vezes não compreendeu ou não conseguem entender.... (Professora A1).

Contudo, Vigotski (2007) afirma que, na interação com o meio, com o outro e consigo, a criança aprende e se desenvolve. A possibilidade de atividades pensadas, elaboradas, refletidas e imbuídas de intencionalidade com clareza na sua finalidade conduzem o educando a apreender o mundo. Sendo assim, as dificuldades de aprendizagem podem estar mais relacionadas aos processos de ensino adotados do que um problema inerente a própria criança.

4.5 Ações pedagógicas e as dificuldades de aprendizagem atribuídas aos estudantes na Educação Infantil

Neste item, serão apresentados cinco eixos que versam sobre as ações pedagógicas. Buscou-se apresentar a visão das professoras em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil, bem como a maneira que elas desenvolveram sua prática em sala de aula.

Figura 8 - Eixos que versam sobre as ações pedagógicas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.5.1 Atividades pedagógicas/atividade avaliativa

A atuação do professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, em que o desenvolvimento cognitivo ocorre na interação do indivíduo com o meio e com seus pares, é fundamental organizar atividades intencionais que promovam esse desenvolvimento. Isso se refere à reorganização do funcionamento dos processos psicológicos, descartando a acumulação de hábitos.

Nas narrativas, observou-se que as professoras buscavam diversificar as práticas, criando espaços para que as crianças possam interagir, conforme vemos no seguinte relato: “[...] Olha, eu tento trabalhar bastante assim com eles...é... fazer roda...e... trabalhar...” (Professora A). esse mesmo olhar sobre as práticas podem ser vistos nos seguintes apontamentos:

“[...] Eu faço rodas né? Pra poder desenvolver... pra perceber essa característica... faz desenhos pra ver essa... criança... desenvolver... atividades ...né?”.(professora E).

é... eu mostro toda a atividade que eu vou fazer primeiro na lousa. Eles fazem em grupo mesmo né? Então, a gente senta todo mundo, trabalha em grupo com eles... a criança que tem dificuldade a gente conversa com essa criança... Eu sento no meio deles, eu faço roda ... ‘vem aqui com a tia... vamos brincar...’ e chamo essa criança.

A mesma percepção, observamos nos relatos sobre as atividades por meio de jogos e brincadeiras:

É só você dar uma atividade, uma brincadeira que você percebe a dificuldade da criança, lógico que tem dificuldade que vai muito além né? (Professora A).

A gente tenta realizar mais brincadeiras ou alguns jogos que, talvez, permita esse reconhecimento deles. (Professora A1).

“[...]Através de jogos, brincadeiras, atividades de forma individual”. Através de jogos... mais lúdico. Jogos pedagógicos”. (Professora C)

“[...] Eu tento fazer... todas essas coisas que eu posso fazer com eles eu faço... muito jogos... eu gosto de trabalhar muito com jogos”. Eu vou tentando assim... com jogos , brincadeiras... é o que eu tento fazer com eles... aí, eu vejo qual é a dificuldades deles através disso. (Professora D)

Proponho atividades, às vezes, é... pra essa idade é... talvez, atividades maiores, com letras maiores, com... mais colorida talvez, que chame mais a atenção”. ...estimulação da dificuldade que ele tá no momento”. (Professora A1)

Mais o lúdico... quando ... eles ... é ... estiverem seguros daí a gente passa para atividade no papel. Mas, eu... o importante, eu acho, que é mais trabalhar o lúdico pra eles é... como que eu posso dizer... pra facilitar né? Eu acho que o lúdico facilita. Acho não, tenho certeza! Né?” (Professora C).

[...]O que eu posso fazer com eles?... eu tento... essas coisas...jogos, brincadeiras... pra poder identificar qual é o problema dele... e é difícil viu? Tem muito aluno com dificuldade”.

“[...] eu vou fazer jogo... se eu vou fazer o alfabeto... aí depende da dificuldade que ele tá apresentando, eu não sei te dizer de uma maneira assim...” (Professor F).

Todavia, apesar das tentativas dos professores em tornar as atividades pedagógicas mais lúdicas e interessantes para os alunos, a ênfase dada por eles parece estar focada na dificuldades e não nas possibilidades educacionais dos alunos. As atividades são propostas para perceber a *dificuldade da criança*, como afirma a professora D: “*Eu vejo as dificuldades das crianças através disso*”.

Também fica evidente nas falas dos professores de que para haver aprendizagem é necessário domínio de conteúdos escolares e da capacidade dos professores de ensiná-lo. No entanto, a aprendizagem na Educação Infantil ocorre pelos eixos brincadeiras e interações. Dessa forma, revela-se na prática educativa, uma ação do ensino fundamental.

Na teoria de Wallon, a ênfase do desenvolvimento se dá na psicogênese da pessoa. Ele divide em cinco etapas o desenvolvimento infantil, sendo: impulso–emocional; sensório motor e projetivo; personalismo; categorial; puberdade e adolescência. Galvão (2005) elucida que ao logo desse processo há a alternância entre afetividade e inteligência.

Nesse sentido, o professor se torna figura importantíssima na construção de uma educação democrática para crianças pequenas. Dentro da perspectiva teoria de Wallon, o professor assume uma postura investigativa e crítica sobre a prática cotidiana: “Inspira o professor que, diante dos conflitos, não se contenta com respostas- padrão ou fórmulas estereotipadas e mecânicas, mas busca compreender lhes o significado desvelando a complexa trama dos fatores que os condicionam.” (GALVÃO, 2005 p114).

Sendo assim, mais do que enfatizar as dificuldades dos alunos, o professor precisa ser flexível, com conhecimentos sobre como trabalhar com as crianças e sobre as fases do seu desenvolvimento, bem como conhecimentos científicos básicos que envolve o universo infantil.

Os exercícios de conhecer o nível de desenvolvimento da criança (nível do desenvolvimento real – o que o sujeito consegue realizar sem auxílio, de forma independente) e de promover situações, estrategicamente mediadas, que conduzam à independência do aluno estimulam o seu conhecimento de forma a criar sempre novas ZDP (Zona de Desenvolvimento Potencial). Para Vigotski (2007), o momento em grupo para o desenvolvimento e aprendizagem é muito importante, é

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

4.5.2. Observação “in loco”- espaço da sala de aula como estímulo no processo de aprendizagem (colocar tudo no passado)

A observação transcorreu entre o meses de abril e maio de 2018 em diferentes momentos das atividades da dinâmica escolar. As atividades consideradas como rotina da escola e que ocorriam diariamente, destinavam-se a entrada dos alunos, a partir das 7h em que eram recebidos pela gestora da unidade, posteriormente se dirigiam ao salão de televisão, com a supervisão das ADIs e aguardavam o horário do café que era servido a partir das 7h30 às 8h. Nesse horário, as crianças iam fazer o seu desjejum por tumas do ensino: Maternal I, Maternal II e Jardim.

Iniciavam as atividades escolares com café da manhã ofertado a todas as crianças. Na sequência, dirigiam-se ao pátio onde se organizavam em filas e recebiam novamente a saudação matinal pela gestora, agora acompanhada pelas professoras. Esse momento era seguido de uma oração e de palavras positivas tais como: sou inteligente, sou bondoso... Posteriormente, eram passados, pela gestora, recados pertinentes à dinâmica da escola.

Esses recados se constituíam de ações que dariam início a um novo projeto a ser desenvolvido pelos alunos, como, por exemplo, solicitações de recicláveis. Também eram expressos os agradecimentos aos alunos e seus familiares pela participação nas atividades

escolares, tais como reuniões de pais e professores, apresentação de projetos das crianças, apresentação do Dia das Mães, entre outros.

Esse momento da rotina escolar, antes das crianças se dirigirem às suas salas de aula, com suas professoras, foi utilizado para serem apontados, pela gestora, as ações realizadas pelas crianças, consideradas inadequadas para o ambiente escolar.

Depois, havia o momento da escolha de uma música infantil pelas crianças. Todas as turmas, presentes no pátio, cantavam e faziam a coreografia de acordo com a música eleita. Só, então, elas direcionavam, com a respectiva professora e ADI, para a sala de aula.

Observamos que a rotina dos procedimentos didáticos foram semelhantes em todas as salas. Ao entrar na sala, a professora iniciava a “roda de conversa”. Momento em que as crianças relatavam o que fizeram no dia anterior, após terminar o período escolar e chegar às suas casas.

Na sequência, havia a “leitura” do alfabeto, “leitura” dos numerais, contagem dos alunos presentes no dia: meninos, meninas e o total de alunos, preenchimento do dia no calendário exposto na lousa e a explicação oralmente da atividade do dia (rotina).

As salas de aula eram organizadas por cantos temáticos de acordo com a orientação da Secretaria de Educação do município. Após a realização da rotina das atividades da sala, a professora explicava para todos os alunos a atividade do dia. Depois, ela dividia os alunos em pequenos grupos pela sala de aula em mesinhas e em espaço de trabalho denominados “cantinhos”. Cada mesinha recebia atividade relacionada a um cantinho.

A professora elegia um cantinho, de acordo com a proposta do seu plano de aula/semanário. A seguir se dirigia as mesas dos alunos e novamente explicava a atividade do dia. Junto com as crianças, ela orientava e ia direcionando a atividade, que tinham uma duração aproximada de 20 minutos. Após esse tempo, ela pedia que as crianças se levantassem de seus lugares e se dirigissem novamente às mesas-cantinho por ela indicada.

Dessa maneira, todos os alunos passavam, novamente, pela orientação verbal da professora sobre a atividade do dia. Nesses momentos, ela orientava e fazia intervenções, que julgava de acordo com a necessidade da criança, para a realização da atividade.

4.5.2.1 Possibilidades e conquistas

Considerando a avaliação na Educação Infantil como um processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança, está atrelada à observação atenta que

possibilita ao educador condições para os melhores registros e o auxilia na elaboração de experiências que conduzam a criança avançar no seu processo de aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2012), a avaliação na Educação Infantil deve estar articulada com a concepção de infância na atualidade: as teorias que se tem acerca do conhecimento e as questões curriculares, devendo o processo avaliativo ser baseado na concepção mediadora.

No entanto, a autora explicita que ainda predomina em todos os níveis de ensino a concepção classificatória de avaliação como controle e julgamento. A avaliação [...] refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, e caráter processual e visando sempre a melhoria do objeto a ser avaliado (HOFFMANN, 2012, p. 13).

Nesse sentido, a avaliação não é julgamento, mas um acompanhamento no percurso da criança na Educação Infantil. O professor deve ficar ciente das variadas mudanças que ocorrem nesse período com a criança, ou seja, acompanhando o seu desenvolvimento e a sua interação nesse contexto escolar, intencionando favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.

Segundo a DCNEI (2010), a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer sem objetivar seleção, promoção ou classificação. Trata-se de um processo que possa garantir:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

A não retenção das crianças na Educação Infantil. (DCNEI, 2010, p.29)

Objetivando um registro sistemático da avaliação da criança, o município pesquisado elaborou avaliações que contemplavam todos os níveis da Educação Infantil. Essas avaliações foram também consideradas para indicar a criança para a sala de recursos por apresentar dificuldade na aprendizagem.

Na figura 09, apresentamos esse instrumento institucional:

Figura 09 - Ficha de encaminhamento e Avaliação e Sondagem

The figure displays six individual pages from a 'Ficha de encaminhamento e Avaliação e Sondagem' (Referral and Assessment and Screening Form). Each page is designed for a specific type of activity or assessment:

- Page 1 (Top Left):** Features a large, empty square box intended for a child's drawing.
- Page 2 (Top Middle):** Contains a grid of uppercase letters from A to Z, arranged in three rows: A-G, H-N, and O-U.
- Page 3 (Top Right):** Includes a grid of numbers from 1 to 10, arranged in two rows: 1-5 and 6-10.
- Page 4 (Bottom Left):** Shows a grid of geometric shapes: a triangle, a square, and a circle.
- Page 5 (Bottom Middle):** Displays a grid of five hearts, with a small box next to each heart for a child to write or mark.
- Page 6 (Bottom Right):** Features a large, empty rectangular box for writing or drawing.

Fonte: SEED, 2019

Segundo Ribeiro (2018), os municípios estão de acordo com os documentos normativos e os princípios definidos na legislação para a avaliação da Educação Infantil, já que compreendem a avaliação como um processo e contínua. No entanto, ao operacionalizar as proposta avaliativa, revelam práticas que ainda precisam ser revistas e rompidas.

No modelo avaliativo usado no município, na época da nossa pesquisa, verifica-se uma avaliação com foco nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Embora compreendendo a avaliação como processo e a criança como sujeito de sua aprendizagem, na proposta de avaliação, coloca-se em jogo apenas o que ela aprendeu na escrita espontânea de palavras dentro de um campo semântico, desenho de si mesma e a escrita de seu nome. Nesse sentido, a pesquisadora explicita que esse modelo [...] não inclui o olhar da criança no processo avaliativo (RIBEIRO, 2018).

Outras questões significativas da avaliação na Educação Infantil, nesse modelo, deixam de ser contempladas, como dar voz à criança no seu processo avaliativo, focar nas

conquistas de aprendizagem da criança, nas relações e interações das crianças nesta faixa etária e na efetiva participação da escola com a família.

Ribeiro (2018) explicita que limitar as relações e interações das crianças a questões comportamentais, como a verificação de brigas ou relatórios à família que apresentam as supostas dificuldades da criança sem mencionar a intervenção e a investigação da escola ou sem a busca do diálogo com a família, são ações que revelam as práticas arraigadas em uma avaliação classificatória, evidenciando o pouco repertório e referência sobre Educação Infantil.

Nesse sentido acreditamos que a escassez de repertório e referencial teórico sobre Educação Infantil conduz à elaboração de propostas avaliativas não coerentes com essa fase da educação, refletindo nas ações dos professores que relatam as supostas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Segundo a autora, elaborar propostas avaliativas coerentes com a etapa da Educação Infantil ainda é um longo caminho a ser percorrido na construção e consolidação de uma avaliação da aprendizagem da Educação Infantil na perspectiva da garantia de direitos fundamentais das crianças. (RIBEIRO, 2018).

Segundo Prestes; Tunes (2021) para Vigotski, no processo de desenvolvimento, a criança assimila os conteúdos de sua experiência cultural, os meios (instrumentos), as formas de comportamento cultural e os modos de pensamento cultural. Sendo assim, no desenvolvimento do comportamento da criança, é importante e pertinente distinguir duas linhas principais: a primeira é a *linha do desenvolvimento natural do comportamento*, relacionada com os processos orgânicos gerais de crescimento e amadurecimento; já a segunda é o *aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas*, que acontece com a elaboração de novas formas de pensamento e de domínio dos meios culturais do comportamento. (PRESTES; TUNES, 2021, p.76).

Para o pesquisador, essas linhas de desenvolvimento psicológico e cultural estão entrelaçadas sendo difícil a distinção de cada uma e o acompanhamento do desenvolvimento de cada uma delas em separado.

No entanto, aprofundar os estudos sobre essas linhas de desenvolvimento psicológico e cultural é essencial. Segundo Vigotski (1928), a alteração qualitativa de formas de comportamento, com a transformação de uma forma em outra, ocorre o tempo todo. Para Prestes; Tunes (2021, p.76):

[...] o desenvolvimento cultural consiste na assimilação de meios de comportamento que têm por base a utilização e emprego de signos para a realização de determinada operação psicológica, que o desenvolvimento cultural consiste exatamente no domínio desses meios auxiliares de comportamento que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema de cálculo, entre outros. O estudo do desenvolvimento psicológico do homem primitivo nos convence disso, assim como a observação direta das crianças.

Nesse sentido, o pesquisador explicita que a criança, a qual ainda não realizou o desenvolvimento cultural ou está num degrau relativamente inferior, está em uma situação denominada com conceito de primitivismo infantil:

O destaque do primitivismo infantil como uma forma peculiar de não desenvolvimento pode contribuir para a compreensão correta do desenvolvimento cultural do comportamento. O primitivismo infantil ou seja, o atraso no desenvolvimento cultural da criança, pode estar ligado, em grande parte, ao fato de a criança, por alguma razão externa ou interna, não ter dominado ainda os meios culturais de comportamento, mais frequentemente a língua. (PRESTES, TUNES, 2021, p.77).

Portanto, segundo Silva; Raitz; Ferreira (2011), é necessário ter um olhar do homem histórico, constituído na cultura, que organiza impulsos naturais herdados e os meios e formas de comportamento cultural, com a mediação adequada organizada pelos professores. Nesse processo, revela-se que, ao aprender, o sujeito não está isolado, mas sempre envolvido com outras pessoas aprendendo nas relações e transformando esse processo cultural numa função psicológica. (PRESTES, TUNES, 2021).

4.5.2.2 Rotina e cotidiano pedagógico

A primeira sala eleita para a observação foi o Maternal I. Essa sala estava sob a responsabilidade de uma professora eventual há quinze dias. Foi possível observar que a professora não tinha uma atividade sistemática planejada. Mesmo assim, a rotina organizada pela Secretaria da Educação e aplicada em todas as escolas do município foram mantidas. Essa rotina contemplava: a leitura do alfabeto, a leitura da história do dia, a leitura do nome das crianças na chamadinha e no crachá, a leitura dos numerais até 10 e n

a apresentação das formas geométricas (círculo, triângulo, quadrado nas cores primárias: vermelho, azul e amarelo e o retângulo na cor verde). Posteriormente, foi feita a organização das mesinhas da sala como cantinhos de aprendizagem e de brinquedos. No entanto, essas atividades foram interrompidas várias vezes, pois as crianças demonstravam pouca atenção ao que era proposto, revelando ainda estarem em adaptação com a condução das propostas pedagógicas e manejo de sala pela professora eventual.

Em uma das salas do Maternal II, após a rotina do pátio, dentro da sala de aula, a professora realizou a rotina da turma. Essa se constituiu em: cantar outra música, diferente da cantada no pátio; realizar o autoabraço – as crianças abraçavam a si mesmas – e a hora da novidade, denominada de *papo legal*.

As crianças sentavam-se em círculo no chão e, chamando uma criança por vez, a professora solicitava que relatassem algo do dia anterior ou cantassem uma música de sua preferência. A criança que não queria participar dessa atividade no dia era respeitada.

Essa professora era carinhosa, falava baixo e, quando chamava a atenção de algum aluno, trazia-o para perto de si e conversava com ele, solicitando explicação do que a criança fez, lembrando o combinado da sala e, se necessário, conduzindo esse aluno para se desculpar com o colega.

Compunha, essa rotina, a atividade avaliativa com leitura. A leitura do numeral foi até o número 20, depois dele, segundo a professora, é aprendizagem para o Jardim. Essas atividades foram realizadas pelas crianças, apoiadas com uma varinha mágica ou com uma personagem do projeto que eles estavam desenvolvendo, com a orientação da professora.

No momento de escovar os dentes, após o almoço, e retornar para a sala de aula, a professora os organizava em fila e realizava um “circuito” pelo pátio da escola, em que eles caminhavam até o palco de apresentações em zigue-zague, contornavam alguns obstáculos e retornavam para a sala.

Nos dias observados, essa professora se concentrou no cantinho/mesa de numerais. Auxiliou os alunos no contorno dos números e no registro da quantidade solicitada. Também utilizou jogos com regras e auxiliou os alunos a jogar, conforme cada regra de cada jogo. Houve, ainda, a escrita de palavras, completar com vogais as palavras solicitadas.

Como estavam finalizando o projeto Monteiro Lobato, houve vídeo de episódios do Sítio do Pica Pau Amarelo. Eles também estavam desenvolvendo o projeto para apresentação do Dia das Mães, assim houve ensaio da música e da coreografia para a apresentação.

Os cantinhos/mesa foram assim organizados: a sala foi distribuída em pequenos grupos, com a junção das mesinhas que constituíam os cantinhos, conforme a proposta de divisão por eixos. Neles, eram organizadas as atividades.

No cantinho/mesa relacionado ao eixo da linguagem oral e escrita havia, a atividade era de pescaria do alfabeto, cuja proposta era pescar um peixe e dizer o nome da letra que pescou.

Em outro cantinho/mesa destinado à escrita, havia o alfabeto móvel e crachás com o nome dos alunos. A proposta era de que a criança, tendo o crachá do seu nome como apoio, escrevesse o próprio nome completo.

No cantinho/mesas destinado à Matemática, havia pranchas plastificadas com números até 9 cuja finalidade era contornar o número e desenhar a quantidade de objetos que ele representa com canetas permanentes.

Havia dois cantinhos/mesas destinados a jogos com regras, porém relacionavam-se também à Matemática.

Em um outro canto, havia o jogo de dominó de números e quantidades cuja proposta era relacionar o número à quantidade, conforme as peças dispostas na mesa e as regras do dominó. No outro, era o jogo da memória cuja proposta também era relacionar o número a quantidade.

Em outro cantinho/ mesa foi organizado o pareamento de ações cuja proposta era organizar na sequência lógica às ações adequadas aos personagens do jogo.

Ao observar as ações que ocorreram na sala do Maternal II B, percebemos que a professora era bem afetiva, carinhosa com as crianças, agia serenamente nas mediações com os alunos.

Na sala do Jardim, após a rotina estabelecida pela escola, a professora, no momento da contagem de meninos e meninas, efetuou a operação de adição na lousa. A roda de conversa ocorreu com cada aluno sentado em sua mesinha. Foram eleitas algumas crianças para relatarem o que fizeram no dia anterior. Houve a hora da história que foi contada pela professora. As crianças sentaram-se no tapete emborrachado no chão da sala para ouvir a história. Depois de contá-la, a professora fazia perguntas relacionadas à narrativa para as crianças responderem. Posteriormente, com o auxílio dos adultos, as crianças retornavam para suas mesinhas.

A professora dessa turma organizava o grupo de alunos em mesinhas diariamente, visando à socialização entre as crianças, para evitar que os mesmos alunos sentassem juntos constantemente. Ela também organizou uma atividade de reconhecimento de cor no pátio da escola.

No planejamento para o Maternal II, foram contempladas atividades no parque três dias da semana.

No cantinho denominado “Natureza e Sociedade”, a atividade era para fazer uma colagem em uma árvore. O desenho era impresso igual para todos, a professora colocava a cola para os alunos e entregava os papéis, que já estavam picados na cor verde (copa da árvore) e marrom (tronco da árvore).

Os cantinhos/mesas também foram organizados, conforme as propostas de atividades organizadas por eixos. Sendo assim, o cantinho/ mesa simbólico continha animais de plástico e

a proposta era para as crianças brincarem com os colegas e com esses animais na própria mesas.

Outro canto/mesa com a mesma finalidade continha blocos de madeiras para a construção (pequeno construtor) que se destinavam à criação de pontes, castelos e brincadeiras com os colegas.

No cantinho/mesa destinado à Matemática, foram disponibilizadas pranchas plastificadas com números até 6. Cada número era de uma cor e a proposta de trabalho era colocar na frente do número a quantidade de tampinhas correspondente a ele, conforme a cor com que o número estava registrado.

Também havia outro cantinho/mesa com a mesma finalidade. Ele continha pranchas plastificadas com números até nove, cuja finalidade era contornar o número e desenhar a quantidade de objetos que ele representava com canetas permanentes.

No cantinho/mesa destinado à escrita, havia o alfabeto móvel e o crachá com os nomes dos alunos. A proposta era, a partir do crachá do estudante, com seu nome como apoio, escrever o próprio nome completo.

No cantinho/mesa destinado à leitura, havia livros diversos sobre a mesa com a proposta de pseudo-leitura. As crianças, à sua maneira, liam a história para o seu colega de mesa ou descreviam a imagem.

Ao observarmos a sala do Jardim A, verificamos que, nessa sala, a professora demonstrava afetividade com as crianças, mas também uma preocupação com a aquisição de conteúdo, pois elas já estavam no Jardim e, em breve, iriam para o primeiro ano. Essa condição foi falada constantemente para as crianças como incentivo para que fizessem as atividades adequadamente e contivessem seus comportamentos.

Constantemente, elas pediam para as crianças falarem mais baixo e, durante a atividade, para chamar a atenção dos alunos, também registrava na lousa nome de alunos que poderiam ficar na sala de aula, no horário do parque, pois não estavam seguindo os combinados.

Havia, para as turmas do Jardim, uma atividade de leitura que consistia na escolha pela criança de um livro de história, na sexta-feira. Esse livro deveria ser lido com um adulto em casa, no final de semana, feito um desenho do que gostou do livro e, na semana seguinte, o relato oral dessa atividade e a história para os colegas. Esse relato ocorreu na hora da novidade.

As crianças sentavam-se no chão para ouvir o relato de histórias, contar suas novidades e ouvir história contada pela professora.

Após a leitura do alfabeto (de A a Z, depois de Z a A), a professora apontava as vogais e depois as consoantes, para as crianças falarem. Na contagem dos meninos e meninas, registrava-se a quantidade em forma de gráfico e fazia-se a adição.

A professora elegeu uma letra e acrescentou as vogais informando que formavam uma família e fez a leitura das sílabas com as crianças. Posteriormente, pediu para que dissessem palavras que iniciavam com as sílabas formadas e soletrassem para que ela pudesse escrevê-las na lousa. Conforme o nível da escrita da criança, ela já fazia a mediação dizendo que tinha que escrever a letra faltosa para formar a sílaba.

Os cantinhos mediados pela professora foram da escrita correta dos numerais, da escrita dos personagens do projeto que estavam trabalhando, montagem de quebra-cabeça, leitura de imagens e escrita da letra inicial dessas imagens.

Os cantinhos/mesa também ficaram organizados conforme os eixos. Nesse dia, havia como proposta as seguintes atividades:

- no cantinho/mesa que continham quebra-cabeça impresso em folha de sulfite, tesoura e cola, a proposta foi pintar, recortar, montar o quebra cabeça e colá-lo no caderno;
- o cantinho/mesa da Matemática continha pranchas plastificadas com números de 10 em 10, a proposta era colocar na frente do número a quantidade de tampinhas correspondente a ele. Fazer desenhos com canetinhas representando a quantidade;
- havia um cantinho/mesa destinado à figura humana. Nesse dia, havia pranchas plastificadas com contorno de rosto cuja proposta era completar com canetinhas coloridas as partes do rosto que faltavam;
- no cantinho/mesa destinado à escrita, havia o alfabeto móvel e crachás com os nomes dos alunos. A proposta do cantinho era escrever o nome próprio completo, ficando, conforme a necessidade da criança, a possibilidade de utilizar ou não o crachá com o seu nome. Em outro cantinho/mesa havia a mesma proposta, no entanto o material utilizado foi o alfabeto de degrau, feito de madeira MDF;
- por fim, no cantinho/ mesa voltado ao simbólico, havia blocos de madeira destinados à criação de pontes e de castelos, na brincadeira com os colegas da mesa.

4.5.3 O ambiente pedagógico como espaço motivador da aprendizagem

A organização do espaço escolar refletia claramente a concepção que professores e escola possuíam da condução da aprendizagem e a visão que tinham do aluno.

Durante as observações realizadas pela pesquisadora no contexto escolar, notamos que todas as atividades eram dirigidas e organizadas, segundo a orientação da Secretaria Municipal de Educação, em cantinhos de aprendizagens.

Esses cantinhos estavam organizados de acordo com os eixos de trabalho para a Educação Infantil. A cada, aproximadamente, 20 minutos, a professora de cada turma orientava os alunos a trocar de mesa para desenvolver a atividade do cantinho.

A professora ficava em uma mesa com um grupo de alunos orientando a atividade para que fossem efetuadas corretamente. A organização da sala em forma de cantinhos era considerado uma prática pedagógica significativa para o desenvolvimento das ações pedagógicas,

[...] Então, aqui, como nós trabalhamos com os cantinhos, a gente consegue tá mais próximo né? ... dessas crianças... porque... nesses rodízios a gente consegue perceber melhor... essas crianças com dificuldades daí a gente consegue auxiliar mais... tá mais próximo... dessas crianças nesse rodizio... daí você perceber e trabalhar um pouquinho melhor. (Professora B).

[...] Dentro da sala de aula é... em uma mesa dependendo da quantidade de criança, até nos próprios cantinhos que a gente trabalha, uma atenção mais individualizada para eles. (Professora C)

[...] Então, aqui, como nós trabalhamos com os cantinhos, a gente consegue tá mais próximo né? ... dessas crianças... porque... nesses rodízios a gente consegue perceber melhor... essas crianças com dificuldades o porque troca o grupo e essa criança senta-se mais próximo de você. (Professora D)

[...] Como aqui a gente tem os cantinhos... e... as crianças rodam... é um tempo maior que eu consigo ter com eles... eu consigo... tenho um tempo maior pra tentar explicar de uma maneira diferente... (Professora D)

No entanto, embasado na perspectiva histórico-cultural, o espaço pedagógico na Educação Infantil contempla a dimensão relacional e processual. A relação das pessoas (crianças/professores) com o meio ocorre de maneira dialógica a partir do momento em que esse ambiente é considerado como prática educativa, inerente ao processo pedagógico.

Corsaro (2011) e Vigotski (2007) elucidam que as crianças são criativas, competentes e curiosas. Elas são sujeitos no seu processo de aprendizagem, logo são ativas e interpretam significativamente o ambiente de aprendizagem em que se encontram, podendo ressignificá-lo.

Um espaço pedagógico elaborado pelo adulto, tendo como prioridade a sua visão sobre como direcioná-lo, revela, segundo Kuhlmann Jr (2015), o autoritarismo do professor e uma prática pedagógica submissa, em que o professor sabe o que é melhor e o jeito correto de se executar a atividade. Além disso, revela a crença de que a criança é um ser incapaz e dependente do adulto.

O mais adequado é compreender o espaço pedagógico como algo que é construído coletivamente, conforme a intencionalidade e necessidade das ações educativas em interlocução com os diferentes campos do saber.

Daí, a necessidade de se planejar e organizar os ambientes de forma que contribua com o desenvolvimento integral do aluno. Para tanto, a organização desse espaço solicitará do professor ação crítica, reflexiva e colaborativa.

4.5.4 A interação professor/aluno

Vigotski (2007; 1998) elucida que a aprendizagem da criança começa antes mesmo de ela entrar na escola. No entanto, no ambiente pedagógico, ela se apropria do conhecimento científico. Ao elaborar perguntas e projetos que despertem a curiosidade da criança, professor promove situações para desenvolvimento de suas habilidades. Segundo Prestes e Tunes (2021, p. 272) , Vigotski alertava:

(...) que no início da educação infantil, ou seja, na primeira infância a criança se instrui segundo seu próprio programa; na idade escolar, pelo programa do professor, e na idade pré-escolar é capaz de instruir-se na medida em que o programa do professor se torna seu, alertando que essa é a tarefa mais difícil do pedagogo.

A interação de professor e aluno é fundamental para bom desenvolvimento de práticas pedagógicas. Por isso, é importante que o professor conheça os processos de aprendizagem e desenvolvimento ou, em outras palavras, saiba qual é a necessidade do aluno para organizar o seu ambiente pedagógico e fazer mediações com a intencionalidade adequadas , partindo do conhecimento real do aluno. Observamos, nos depoimentos das professoras, uma grande preocupação com o aluno com dificuldades e seus processos de aprendizagem:

[...]Você já percebe que, com essa criança, enquanto você estiver, você vai ter que dar uma atenção especial. Ela tem que pegar confiança em você. Se ela não pegar confiança em você ela não faz a atividade. Ela vai fugir de você o tempo todo”.
(Professora A)

“[...]Eu incluiria já, como no caso desse aluno, é... tentar falar com ele frente a frente pra que ele possa prestar atenção no comando que eu estou dizendo pra ele né?”

Nesse sentido mais... é... os comandos, no momento, talvez, daqui pra frente vou conhecendo mais esse aluno e vou poder identificar outras estratégias”. (Professora A1)

“[...] Eu trabalho assim com eles... sento nas mesinhas e vou procurando auxiliá-los... cada um...na sua dificuldade...”.(Professora B)

“[...]dando uma atenção mais especial”. (Professora C)

Nesse sentido, interagir com o aluno, dando-lhe atenção especial, significa preparar situações de aprendizagem organizando o contexto educativo, cultural e a prática social, que é forma fundamental de aprendizagem, pois nela os processos psicológicos nos indivíduos se desenvolvem . Segundo Vigotski (1998, p. 177), “[...] o que educa os alunos é o que eles mesmos realizam e não o que recebem; os alunos só se modificam através da sua própria iniciativa.”

A esse respeito, desconhecer os caminhos de formação dos processos psicológicos superiores, faz com que o professor, diante de uma situação tumultuada em que, por exemplo, a criança não corresponde as suas expectativas, não consiga oferecer situações de aprendizagem significativas, as quais contribuam para o seu real desenvolvimento

Na Educação Infantil, é crucial promover atividades que favoreçam o desenvolvimento das crianças nas brincadeiras, principalmente nas imaginativas que, para Vigotski (2007) e Oliveira (1997), proporcionam o exercício de relacionar significado a um objeto, ou seja, a ideia do que ele representa (por exemplo, o cabo de vassoura se torna um cavalo). Essas situações são passos importantes no seu percurso de apreensão do mundo, caminhando para um pensamento abstrato, desvinculado de situações concretas.

No entanto, as situações observadas durante a pesquisa e nas entrevistas demonstraram a preferência dos educadores por jogos confeccionados por eles ou jogos e/ou brinquedos industrializados.

Nessa direção, Oliveira (1997) explica que o brincar e as brincadeiras “[...] estão subordinadas a ação dos objetos contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança”, criando ZDP, numa aprendizagem de experiência social mediada pela utilização de instrumentos e signos.

Nas observações realizadas em sala de aula, durante nosso estudo, foi possível constatar que os jogos, brincadeiras, brinquedos e atividades eram os mesmos para a sala toda. As estratégias também eram as mesmas. As professoras pouco desenvolveram uma prática diferenciada. Essas, quando ocorreram, foi no momento do cantinho, uma intervenção direta sobre como realizar a atividade proposta corretamente.

[...] Vou trabalhando com o que tiver na sala de aula... com os brinquedos. Você tem que trazer brinquedos... e ...saber... chamar a atenção dela pra você. A gente pode trabalhar com ... com várias formas ...de... diferentes... de... brinquedos... o que tiver na sala. É... os materiais ... que eu possa... às vezes eu venho aqui e pergunto se eu posso pegar alguma coisa na sala dos professores... trago jogos sabe...e as brincadeiras que podem trabalhar em grupo... e vou separando. (Professora A)

[...] Eu tô utilizando os materiais que eu uso com todos né?. (Professora A1)

Nesse sentido, a presença dos alunos, que foram indicados com dificuldade de aprendizagem, na sala de aula pouco contribuiu para que o professor inovasse sua prática pedagógica, pois, nos momentos dos cantinhos, eram oferecidas novamente explicações verbais das atividades a serem realizadas. Dessa maneira, tal atitude deixa transparecer a percepção de que o aluno é que deve adaptar-se à escola e não o inverso.

Nessa dinâmica de atividade escolares, com rotina bem controlada de horários e das atividades curriculares a serem cumpridas no dia, fica clara também a preocupação com o conteúdo a ser trabalhado. Os horários de parque e atividade externa, muitas vezes, seguem a proposta pedagógica organizada como atividade dirigida.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que os professores, dentro de suas possibilidades, buscaram criar estratégias que promovam o desenvolvimento dos alunos conforme verificamos nos relatos abaixo:

[...] Foi um pregador que eu vi numa reportagem que ele segurava o lápis é... assim... e eu coloquei segurando pra ele poder ter um apoio no lápis e eu vi. Esse é o lápis que eu tive com esse menininho, o outro foi concentração.... (Professora B)

[...] Jogos pedagógicos. (Professora C).

[...] Sim. Muito materiais, vários... Jogo da memória, quebra-cabeça, recorte e colagem é...é... até coisa de copo descartável.... tudo...tudo quanto é tipo de coisa a gente vai utilizando com eles... boliche ...de cores... é de números... vários materiais. (Professora D).

[...] A gente tem bastante material é... concreto né... tem que trabalhar... uns tem que ter bastante material concreto.... (Professora E).

Todavia, como elucida Vigotski (2007), o sistema de ensino baseado somente no concreto não é muito eficiente, pois acaba suprimindo os pensamentos abstratos.

[...] Daí a gente usa diversos materiais, assim jogos... aí, não tem assim... um material específico assim... sabe?... aí depende muito da dificuldade que a criança tá te apresentando... material pedagógico mas voltado pra aquela dificuldade da criança né?. (Professora F).

Parece-nos, porém, que as tentativas dos professores em promover ações pedagógicas significativas esbarraram no desconhecimento em relação aos processos e condições do

desenvolvimento cultural da criança, bem como nos resultados do fazer pedagógico que pouco contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa discute sobre os dados relevantes para a elaboração de uma reflexão sobre o processo de aprendizagem fundamentada na perspectiva sócio-histórica e proporcionando situações em que se desmitifique a dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil. Dessa forma, esperamos contribuir para a compreensão de que os aspectos cognitivo e afetivo são intrínsecos ao processo de aprendizagem e que se desenvolvem nas relações sociais no ambiente cultural.

Em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização com materiais fornecidos pela cultura, sendo que esse processo se constrói de fora para dentro. Ao proporcionar momentos em que seja possível refletir sobre a práxis dos docentes e compreender o contexto dos alunos, espera-se contribuir significativamente de maneira positiva com a Educação Infantil do município pesquisado.

Por meio dos dados apresentados, foi possível notar que os componentes elencados como dificuldade de aprendizagem podem não sê-lo, como elucida Wallon (2005); Vigotski (1998, 2007); Corsaro (2003); Prestes, Tunes (2021), podem, na verdade, ser uma fase da criança que condiz com o desenvolvimento infantil.

Todas as crianças, independentemente de seu contexto social, têm o direito de conviver em um ambiente escolar em que sejam respeitadas. Para isso, a observação do desenvolvimento da criança depende das diversas atividades que lhes são propostas, as quais têm que ser planejadas e replanejadas para lhes possibilitar oportunidades iguais, durante o processo de sua aprendizagem. Dessa forma, poderão compreender a aprendizagem de propostas novas como naturais e positivas.

Nesse estudo, buscou-se verificar e analisar os critérios adotados por professores na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil, bem como as estratégias adotadas para a inclusão desses alunos nos processos educativos.

Para alcançar esse objetivo, além da observação, foram ouvidas as professoras, em entrevistas, que relataram suas percepções, vivências e práticas pedagógicas relacionadas ao que se compreende como dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil.

Também foi possível conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, assim como as avaliações de sondagem realizadas. Esses documentos expressaram os objetivos e metas da escola e o compromisso com a formação, também indicaram as ações realizadas para alunos que possam apresentar dificuldade de aprendizagem.

Contudo, muitas dessas práticas foram observadas a partir da relação com a dificuldade encontrada para outras categorias, como pais ou sala AEE, não foi encontrado um documento que indicasse uma parceria, todos restringiram-se a informar sobre o problema apresentado. O momento de trocas entre as professoras acerca das experiências e percepções sobre as crianças e sobre as dificuldades que poderiam apresentar, durante o período desta pesquisa, ocorreu nos momentos da ida das crianças para as salas, para o pátio, nos lanches.

A observação dos diferentes momentos da rotina das crianças possibilitou conhecer como se relacionavam e interagiam com os pares e adultos da unidade escolar. No momento em que ocorriam as brincadeiras, na interação com os colegas, observamos que questões referentes às dificuldades de aprendizagem, no período em que nosso estudo se deu, não foram presenciadas, assim como não houve situações em que as crianças excluíssem os colegas que não compreendiam alguma comanda da brincadeira. O que verificamos foi que eles buscavam explicar ou levar o colega a brincar junto, servindo como modelo do que era para ser realizado.

Também, observamos, nesses momentos, que a aprendizagem ocorreu nos cantinhos organizados pelos professores e que os profissionais acolhiam as crianças, mostravam modelos do que era para ser seguido, além de orientar verbalmente, passo a passo, a instrução da atividade conduzindo a criança ao sucesso do que deveria ser realizado.

Contudo, mesmo usando uma variedade de materiais, evidenciou-se, nas explicações de atividades, que a criança ficava por um tempo, sentada, ouvindo a explanação do professor (rotina do dia: leitura de alfabeto, numerais, combinados da sala), revelando, no cerne das ações, que essas práticas explicativas se baseiam no ensino de crianças maiores, ou seja, as que já estão no Ensino Fundamental. (MOYSÉS, COLLARES,1996; KRAVTSOV;KRAVITSOVA,2021).

Acerca dessa questão da idade, lembramos que, na faixa etária que corresponde à Educação Infantil, as crianças devem ser consideradas ativas no seu processo de construção de conhecimento. Sendo assim, as crianças aprendem com seus pares e com o professor que é o suporte para uma aprendizagem satisfatória, para tanto, deve-se interferir na ZDP do estudante, compreendendo que o conceito de desenvolvimento cultural em Vigotski é central.

No que tange ao corpo docente, verificamos que os profissionais que atuam na Educação Infantil, na escola pesquisada, em sua maioria, são professores que já buscaram outras especializações as quais pudessem contribuir com a sua formação inicial, objetivando a melhoria de sua prática pedagógica. Isso revelou o compromisso dos docentes em transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para as crianças. (MARCELO, 2009).

No entanto, no que se refere à formação continuada em serviço, embora haja espaço para discussão entre o grupo de professores na hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), esse muitas vezes já está com uma pauta indicada pela Secretaria de Educação que não contempla a necessidade da discussão sobre os alunos, os quais possam estar em situação de dificuldade de aprendizagem. Não há, portanto, um momento nessas reuniões em que os professores possam colocar em jogo os seus conhecimentos e, com o apoio do grupo de colegas, do grupo de gestores, discutir a sua prática criticamente, norteando-se pelo desenvolvimento da criança e seus diferentes contextos, nesse sentido. Lembramos, com isso, que é importante “[...] assegurar formação contínua frequente e oportunidades para a melhoria de sua prática, através a observação e da crítica, ainda são limitadas”. (DAY, 2001).

Pelo exposto até aqui, acreditamos ser importante oportunizar horário para discussão sistematizada das situações escolares, incluindo os conhecimentos dos professores e, com a equipe escolar, também conduzir a discussão pelo viés do processo histórico cultural do desenvolvimento humano, compreendendo a mediação na prática profissional. Essa discussão proporciona, conforme a necessidade de aprendizagem do aluno, compreender que uma criança é diferente de outra, portanto, as suas necessidades são individuais. (VIGOTSKI, 1998, 2021); (PRESTES, TUNES, 2021).

No que se refere aos alunos com necessidade especiais, os documentos oficiais pesquisados nos revelaram informações sobre a dificuldade de aprendizagem dessas crianças por um viés de causas orgânicas, ou seja, causas que sejam de responsabilidade do aluno ou que sejam de responsabilidades dos pais. Nessa ótica, a criança não é compreendida integralmente como sujeito do seu processo de aprendizagem, além disso são práticas que legitimam a culpabilização da criança e de seus familiares pelo não aprender.

Essa organização de práticas pedagógicas apenas como um coletivo de ações a um determinado grupo pode levar a uma compreensão inadequada de dificuldade de aprendizagem, pois a criança pode não responder positivamente ao que foi proposto pelo grupo. Assume-se, assim, que o saber continua sendo propriedade de uma determinada classe, conduzindo a opiniões genéricas, sem embasamento científico, sobre crianças em situação de dificuldade de aprendizagem, o que reforça o senso comum e os preconceitos estabelecidos. (COLLARES, MOYSÉS, 1997).

A construção do conhecimento no entorno da criança, no seu contexto social, sob a sua ótica, conduz a compreensão do desenvolvimento humano à luz do processo histórico cultural do seu desenvolvimento. O processo de humanizar parte de fatores biológicos herdados pelo sujeito, todavia tem como centralidade o conceito de desenvolvimento cultural que envolve a

ação permanente do sujeito em relação ao meio, já que o saber é social e criado nas relações. (VIGOTSKI, 1998, 2021); (PRESTES, TUNES, 2021).

Sendo assim, compreendemos que, ao professor, cabe a função de mediador, ou seja, mediar o conhecimento já existente e os alunos, propondo experiências que possibilitem resolução de situações-problema da criança, de modo que criem, individualmente, novas estruturas mentais, decorrentes dos seus avanços qualitativos.

Para além de momentos de formação continuada, cabe dizer que busca para ampliar, aprofundar e melhorar a competência profissional ocorre também na esfera pessoal. O interesse em aprender a aprender do professor reflete no direito de aprender dos alunos, pois o professor, em constante esforço para continuar a aprender, possibilita o seu desenvolvimento e crescimento profissional, refletindo em ações na sala de aula.

Com o objetivo de proporcionar à equipe escolar oportunidades de refletir sobre as crianças em situações de dificuldade de aprendizagem, é importante compreender o desenvolvimento da criança sob diferentes olhares. Orientando-nos por essa perspectiva, foi elaborado um produto técnico (APÊNDICE VII) com sugestões de temas e literaturas, as quais abordam a temática da criança em situação de dificuldade de aprendizagem e o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural.

Nessa mesma direção, vale ressaltar que refletir sobre a avaliação da Educação Infantil, na unidade escolar pesquisada envolvendo professores, crianças e familiares, possibilitará maior compreensão da criança como sujeito histórico aprendendo por experiências produzidas e mediadas por indivíduos mais desenvolvidos culturalmente, na interação social, por meio de signos, os quais possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Não queremos aqui criticar a forma como a unidade escolar organizou seu trabalho, entretanto devemos observar que as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores podem não contribuir com as reais necessidades dos alunos, dando ênfase a uma dificuldade de aprendizagem e não nas possibilidades educacionais de cada um.

Pretendemos, com o resultado dessa pesquisa, contribuir para reflexões e debates acerca do desenvolvimento histórico-cultural, que acontece nas mediações organizadas e na escuta de crianças, professores, pais, para elaboração de propostas avaliativas coerentes, as quais rompam com a atribuição da responsabilidade do não aprender a quaisquer crianças tampouco àquelas em situação de dificuldade de aprendizagem, ocasionadas por causas orgânica, psicológica ou social, trata-se, portanto, da busca por uma educação de qualidade e

com responsabilidade que favoreça os direitos de aprendizagem das crianças por meio de interações e brincadeiras.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D.; **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ARAÚJO, P. F. C. de; **A Psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?** 2014. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo – São Bernardo do Campo – SP, 2014.
- ARIÈS, F.; **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro LTC, 1981.
- BARDIN, L.; **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, M. S. **Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender**. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2014.
- BOSSA, N; **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como trata-las?** Porto Alegre: Artmed , 2000.
- _____; **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed Ed, 2002.
- _____. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- BRUNO, M.,M. G; **Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BOURDIEU, P. ; **Classificação, desclassificação, reclassificação**. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: 2003. p. 145-183.
- BOURDIEU, P. ; CHAMPAGNE, P.; **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 5. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2003. P. 217-227.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa oficial do Estado, 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 25 set. 2018.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. Lei n.8069/90, de 13 de julho de 1990. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 25 mai 2018.
- _____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1990. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em 27 maio 2018..
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30 junho.2018.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf . Acesso em 15 mar.2018.

_____. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, MEC,2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso em: 14 abr.2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em 17 abr.2018.

_____. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 14 abr.2018.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 07 jul 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf .Acesso em:13 mar.2019.

BUENO, J.G.S.; **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 1999, vol.03, n.05, pp.07-25. Acesso em 22 de março de 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G.F.; **As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino):** Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.25, n.4, p.655-674, Out.-Dez., 2019. Acesso em 20 agosto 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/?format=pdf&lang=pt>

CALADO, V. A. ; CAMPOS, H. R. A formação inicial do pedagogo e o enfrentamento da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.22, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/ScTPBDVgVJ5XsxXxkhWGSJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

CARDONA, Maria João. Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. **Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional**, Repositório

Científico, IPL, v. VIII, n.1, mar- 2008. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.21/3117>> Acesso em: 12 abr.2018.

CARVALHO, L. C. de S. ; ASSIS, O. Z. M de; **A psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de multiplicação**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 10, p. 77903-77917, oct.2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18205>. Acesso em 13 mar.2021.

CIASCA, S. M. ; **Distúrbio de aprendizagem**: Questão de nomenclatura. In: CIASCA, S. M. ; (Org.).Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

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

_____. **A transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico** (A patologização da Educação). Serie Ideias, São Paulo, n. 23, 1994, p. 25-31. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/idéias_23_p025-031_c.pdf . Acesso em: 16 jan.2020.

_____. **Controle e medicalização da infância**. Rev. Temas em destaque, Densidades, n.1, ano 1, dez. 2013, p. 11-21Disponível em: [file:///C:/Users/aaa/Downloads/2456-4713-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/aaa/Downloads/2456-4713-1-PB%20(1).pdf) . Acesso em 16 jan. 2020.

_____. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças do indivíduo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.193-2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORREA, C. R. G. L., **Os porquês da criança na psicologia genética de Piaget e na psicanálise e a dificuldade de aprendizagem**. Agora, Rio de Janeiro, v. XXVIII, n. 2, jul./dez.2015, p. 289-303. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/wJZHTB6HwkBSLnG3q7jHmpm/?lang=pt>. Acesso em 13 abr. 2020.

COSTA, A.C.G.; **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CRUZ, M. A. S. Desafios da clínica contemporânea: novas formas de “manicomialização”. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças do indivíduo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 15-25.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto-Portugal: Porto Editora, LTD, 2001.

DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEL PRIORE, M. ; **História das crianças no Brasil**. 7ª. ed.; São Paulo: Contexto, 2016.

DOURADO, A. C. D.; História da infância e direito da criança. **Salto para o futuro**, Secretaria de Educação a Distância, |Ministério da Educação, Governo Federal. Salto para o Futuro, TV escola, n. XIX n.10, set/2009.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: **Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão** – Educação Infantil, Brasília, 2006 . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12654-saberes-e-praticas-da-inclusao-educacao-infantil> Acesso em: 26 jul 2017.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R.F.; (Org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed editora, 1991.

FERREIRA, P. R. B.; **Professor especializado da sala de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, política e práticas sociais) – UNITAU, Taubaté, 2016.

FONSECA, V. da. **Dificuldade de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. 5. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2016.

FRAGA, J. O. ; GONÇALVES, A. J. N. Dificuldades de aprendizagem. **Revista Maiêutica**, vol. 5, n. 01, p. 43-48, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228915661.pdf> . Acesso em 15 fev. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, C. do N. de; CORSO, H. V. ; **A psicopedagogia na educação infantil: O papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem**. Ver. *Psicopedagogia*, 2016; 33 (101), p. 2006-2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n101/10.pdf>. Acesso em 21 abr.2020.

GADOTTI, M.; **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALVÃO, I. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GIL, A. C.; **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, S. R. **A dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás,

2012. Disponível em; < <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1064>> Acesso em 03 set. 2017.

HOFFMANN, J.; **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo escolar, 2018 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/pesquisa/13/5902?ano=2018>

IDE, Sahda Marta. Dificuldades de aprendizagem: uma indefinição?. **Revista da FAEEBA**, Salvador, BA, v. 11, n. ja/ju 2002, p. 57-64, 2002. Acesso em: 27 out. 2020.

JESUS, S. de J.; SOUZA, V.L.T. de; **Os sentidos da dificuldade de aprendizagem para professores**: reflexões da perspectiva da Psicologia Histórico- Cultural. *PsicolArgum.* 2017. Jan./abr., 35 (88), p. 33-44. Disponível em: [file:///C:/Users/aaa/Downloads/Os sentidos da dificuldade de aprendizagem para pr%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/aaa/Downloads/Os%20sentidos%20da%20dificuldade%20de%20aprendizagem%20para%20professores.pdf). Acesso em 03 ago. 2020.

KRAMER, S.; **O papel social da pré-escola**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 58, Fundação Carlos Chagas, p. 77-81, ago.1985.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, D. S.; NASCIMENTO, A. R. do N. (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KIRKI, S. A.; GALLAGHER, J.J.; **Educação da criança Excepcional**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KRAVTSOV, G. G.; KRATSOVA, E. E.; **A inter-relação instrução e desenvolvimento**: problemas e perspectivas. In: PRESTES, Z.; TUNES, E.; (Org.). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L.S.Vigotski*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

KUHLMANN JR, M. **Histórias da educação infantil brasileira**. *Rev. Brasileira de Educação*, mai./ago./2000 n. 14, p. 5-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 jan. 2018.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAJOLO, M.; **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, M. C. de; *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.; **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed São Paulo: Atlas. 2003.

LIMA, M. A. M, **O que a criança tem a dizer sobre o que se nomeia como dificuldade de aprendizagem**. 2014. f 211. Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MARCELO. C, Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciência da Educação**, Universidade de Sevilha, Espanha, n. 8, p. 1-16 jan/abr 2009.

MARCELO. C, A identidade docente: constante desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

MARQUES, R.N.; PETERMANN, X. B.; LÜDKE, E.; **Relações entre motricidade e aprendizagem na Educação Infantil e contribuições da fisioterapia**. *Vivências*. V. 13, n.24, p. 400-410, maio/2017. Acesso em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_024/artigos/pdf/Artigo_38.pdf. Acesso em 15 fev. 2021.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. São Paulo: Vozes, 2012.

MOREIRA, G. R.; COTRIN, J. T. D.; **Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para debate**. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 20, n. 1 jan./abr. 2016, p. 117-126. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/RWTy4f68PvZ5h9bWkq3XBrS/?lang=pt>. Acesso em: 08 de ago./2020.

MOSCARDINI, S. F.; **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90257>>.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não –aprendem- na- escola**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L., **Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência**. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n. 1, p. 63-89, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/9d6dVgGJPJZhfk8J99TMyLQ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da Educação)**. *Serie Ideias*, n. 23, São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=008 Acesso em: 15 jul 2019.

_____. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. *Caderno Cedes*, n. 28 p. 31-47, 1992.

_____. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

MÜLLER, F. **Entrevista com Willian Corsaro**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K4GPmf6jrgpMcPkVz3cWwZM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 agosto 2019.

NASCIMENTO, A. P. R. do. **Da ‘queixa’ ao fracasso escolar**: um estudo sobre a predominância do encaminhamento de meninos aos serviços de psicologia. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, M. K.; O problema da afetividade em: Vygotsky. In: OLIVEIRA, M. K.; **Yves; et al. Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p.75-84.

_____. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento : um processo sócio histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil**. Revista Entreideias, Salvador, v.8, n. 2 p.75-94, mai./ago.2019.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamentos de problemas de aprendizagem**. Tradução: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed editora, 1992.

PATTO, M. H. S.; **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINTO, M. **A infância como construção social**. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Portugal. Editora Bezerra, 1997.

POLITY, E. **Dificuldade de ensinagem**: que história é essa...?. São Paulo: Vetor Ed, 2002.

_____. **Ensinando a Ensinar**: educação com afeto. 2. ed. São Paulo: Vetor Ed, 2003.

PRADO, I. G. A.; O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Vol.14 n.1 p. 94-97, Jan./Mar 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100011> Acesso em: 12 abr.2017.

PRESTES, Z; TUNES, E.; **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: Escritos de L.S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PRESTES, Z. ; L. S. **Vigotski**: presença e atualidades. São Paulo: Lavrapalavra, 2021

RIBEIRO, P. B.; **Diversidade étnico-racial no contexto escolar**: Um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, política e práticas sociais), UNITAU, Taubaté, 2017.

RIBEIRO, B.; Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40. P. 218-245, maio/ago. 2018.

RODRIGUES, N. **Por uma neurologia do desenvolvimento**. Revista Dois pontos. p. 14-17, Jul./ago. 1997.

ROSAL, A. G. C.; CORDEIRO, A. A. A.; SILVA A. C. F.; SILVA R.L.; QUEIROGA, B. A. M.; Contribuições da consciência fonológica e nomeação serial rápida para a aprendizagem inicial da escrita. **Rev. CEFAC**, São Paulo, vol.18, n.1, Jan./Fev. 2016.

SACCHI, A. L.; METZNER, A. C. ; **A percepção do psicopedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil**. Ver. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 100, n. 254, p. 96 – 110, jan.abr.2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200010#:~:text=Em%20suma%2C%20do%20ponto%20de,relacionados%20a%20uma%20inten%C3%A7%C3%A3o%227. Acesso em: 15 fev.2021.

SARMENTO, M. J.; **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de.; SARMENTO, M. J. ; Infância (In) visível. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2007.

SARMENTO, M. J. ; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Revista de Sociologia Configurações**, n. 4 n, p. 91-113, 2008. Disponível em:< <https://journals.openedition.org/configuracoes/498>> Acesso em 12 abr. 2018.

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação** [S.I], Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em :< <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>> Acesso em: 12 abr.2018.

SANTOS, R. A.; **Processos de escolarização e deficiência**: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. 2006. 197 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica e São Paulo – PUCSP- São Paulo, SP, 2006.

SASSAKI, R.K.; **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, A. J.; **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, L. S.; **Conhecimentos e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4 n. 2, p. 196-229, dez.2014. Disponível em:

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SHULMAN, L. S. **Aqueles que entendem**: crescimento do conhecimento no ensino. Educacional Investigador. v.15, n.2. fev. 1986.

SILVA, F. R. V. da. **Fracasso escolar e a relação com o saber**: A educação mobilizadora em Bernard Charlot. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, N.S. M.; Desempenho de crianças com risco de dificuldade de leitura submetidos a um programa de intervenção. **CODAS** vol.28 no.5 São Paulo Sept./Oct. 2016 Epub Sep 26, 2016.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 75-80, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 29 mai. 2018.

SMOLKA, A. L.B.; Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M.C. de ; KUHLMANN JR, M. (Org) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-128.

_____. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 12-28 . jan.jun. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/aaa/Downloads/314-Texto%20do%20Artigo-649-1-10-20200324.pdf> Acesso em: 25 jul. 2020.

SOUZA, M. P. R. de; Retornando a patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças do indivíduo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 57-67.

SPRADA, T. P. ; GARGHETTI, F. C. ; **Dificuldade de aprendizagem: identificação, avaliação e tratamento**. Rev. Psicologia em foco v. 8, n.11, jul.2016, p. 15-35. Disponível em: <https://www.revistas.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/article/viewFile/2455/2166>. Acesso em 03 mar.2021.

SZYMANSKY, H.; (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**, 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. Rev.Educ.Soc., Campinas, v.34 n.123, p. 551-571, abr.jun.2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 fev.2017.

UNESCO, **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994, p. 3-11. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 08 abr.2017.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, 1990. Disponível em:< <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>> . Acesso em 08 abr. 2017.

VICENTIN, M. C. Os “intratáveis”: a patologização dos jovens em situação de vulnerabilidade. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.p. 41-55.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

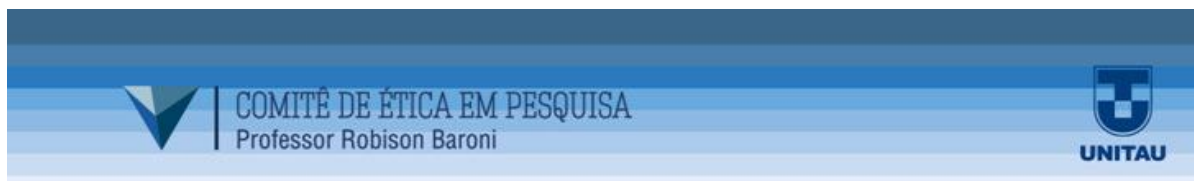
_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2021.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>> Acesso em:13 nov.2018.

ZERBATO, A. P. ; **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – São Carlos : UFSCAR.

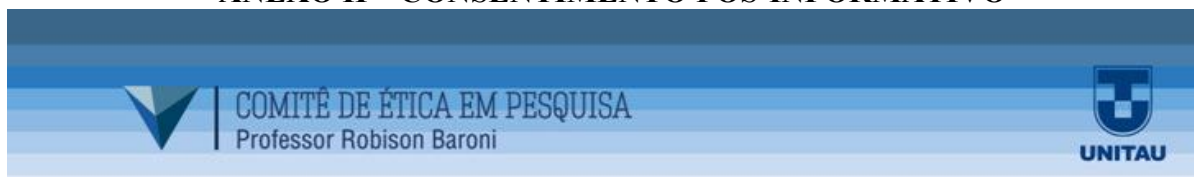
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**”. Sob a responsabilidade da pesquisadora Josiane Campos Gomes Barbosa. Nesta pesquisa pretendemos analisar os critérios de identificação e classificação de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil e as estratégias pedagógicas adotadas por professores que atuam com esses alunos na rede municipal de uma cidade do Vale Paraíba Paulista. Essa pesquisa possui risco mínimo e, se você se sentir desconfortável com alguma pergunta pode se retirar a qualquer momento, pois ela será realizada por meio de pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico da Escola, entrevista semiestruturada ao grupo de professores da escola de Educação Infantil pesquisada, observações em sala de aula e no contexto escolar. Sua participação é voluntária, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Se você aceitar a participar estará contribuindo com o fato de oferecer aos participantes e a comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final, quando das conclusões dos mesmos. Para participar deste estudo o (a) senhor (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao (à) senhor (a). Para qualquer outra informação o (a) sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (12) 99763-2931 (obs. Inclusive ligações à cobrar), e-mail josicgb@gmail.com. Em caso de dúvidas com respeito ao aspecto éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail cep@unitau.br.

JOSIANE CAMPOS GOMES BARBOSA
Pesquisadora responsável

ANEXO II – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMATIVO**Consentimento pós-informação**

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__

APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté, ____ de _____ de 20__.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE”** com propósito de trabalho a ser executado pela aluna JOSIANE CAMPOS GOMES BARBOSA, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de observações, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documentais dos professores de educação infantil que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Vice –dieretora da Unidade Escolar

EMEI /CNPJ

ENDEREÇO:

APÊNDICE II

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de Observação

➤ DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) professor (a):

Auxiliar de sala: () sim () não

Turma:

Quantidade de alunos na sala:

➤ ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

Como se mostra a relação do professor com as crianças?

Existe diferença na maneira de agir entre as crianças?

Se presenciada alguma situação de incompreensão das crianças pelas atividades desenvolvidas, qual a atitude do professor?

➤ PRÁTICA PEDAGÓGICA

Utiliza materiais diversificados que contemplem as necessidades das crianças?

A metodologia utilizada na sala de aula contempla atividades que respeitam o nível de desenvolvimento das crianças?

Propõe atividades em grupos? Como estes são divididos?

➤ RELAÇÃO CRIANÇA X CRIANÇA

Como as crianças interagem umas com as outras?

Nas brincadeiras, as crianças se preocupam com aquelas que apresentam dificuldade de aprendizagem para a escolha de seus colegas?

Apresentam atitudes discriminatórias com as crianças indicadas com dificuldade de aprendizagem?

➤ ESPAÇO ESCOLAR

A escola possui materiais (livros, jogos, brinquedos, objetos) que representam a diversidade de aprendizagem (estilos de aprendizagem) das pessoas?

APÊNDICE III

Roteiro de Entrevista

Parte I - Questionário

Qual o seu grau de formação profissional?

Ensino Médio/Magistério Graduação Pós-Graduação Mestrado Doutorado

Possui cursos de formação com vistas a Educação Infantil?

Sim Não

Se sim,

Qual? _____

Onde? _____

Possui curso de formação com vistas a Dificuldade de Aprendizagem?

Sim Não

Se sim,

Qual? _____

Onde? _____

Há quanto tempo atua como professor (a)?

mais de um ano há mais de 3 anos há mais de 5 anos há mais de 8 anos

Há quanto tempo atua como professor (a) de Educação Infantil?

mais de um ano há mais de 3 anos há mais de 5 anos há mais de 8 anos

Há quanto tempo trabalha nesta instituição de ensino?

mais de um ano há mais de 3 anos há mais de 5 anos há mais de 8 anos

Parte II - Roteiro de Entrevista

- 1- Quais as características da criança que apresenta dificuldade de aprendizagem na Educação Infantil?
- 2- Quais os critérios que você usa para a identificação da criança com dificuldade de aprendizagem?
- 3- O que você faz quando identifica que há alguma criança que demonstra dificuldade na aprendizagem?

- 4- Você utiliza algum material para trabalhar especificamente com a dificuldade de aprendizagem?
- 5- Qual tipo de auxílio você conta para trabalhar com as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem?
- 6- Que tipo de apoio você acredita ser pertinente para trabalhar com as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem?
- 7- Em sua opinião, as crianças percebem as diferenças dos colegas que apresentam dificuldade de aprendizagem?
- 8- Como você avalia as crianças que demonstram dificuldade de aprendizagem?
- 9- O que você propõe de atividades para essas crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem individualmente?
- 10- O que você propõe para a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem quando ela está no grupo?

APÊNDICE IV:**Roteiro para análise da ficha das crianças**

- a) Nome da criança: _____
- b) Nível escolar: _____
- c) Tipo de dificuldade: _____
- d) Queixa:

- e) Resultado de avaliação médica:

- f) Pedagógica:

- g) Psicológica:

- h) Psicopedagógica:

- i) Professora _____ Especialista:

- j) Outros:

Apêndice V

Quadro de quantidades de crianças e tipos de NEE em cada escola de Educação Infantil da rede municipal na época da pesquisa

<u>EMEI</u>	<u>D.I</u>	<u>D.V.</u>	<u>D.A.</u>	<u>D.F.</u>	<u>TEA</u>	<u>PC</u>	<u>ADN</u>	<u>DIF.AP.</u> <u>ACENT.</u>	<u>CADEI</u> <u>RANTE</u>	<u>CRS</u>	<u>TDAH</u>	<u>ALTAS</u> <u>HAB.</u>	<u>SIND</u>
<u>1</u>					<u>01</u>			<u>11</u>					
<u>2</u>				<u>01</u>	<u>00</u>			<u>05</u>	<u>01</u>				
<u>3</u>					<u>02</u>			<u>08</u>					
<u>4</u>					<u>01</u>	<u>01</u>		<u>08</u>					
<u>5</u>					<u>00</u>			<u>07</u>		<u>01</u>			
<u>6</u>				<u>01</u>	<u>04</u>			<u>00</u>					
<u>7</u>					<u>02</u>			<u>01</u>					
<u>8</u>					<u>00</u>		<u>01</u>	<u>00</u>					
<u>9</u>					<u>01</u>			<u>01</u>	<u>01</u>	<u>01</u>			
<u>10</u>					<u>01</u>			<u>01</u>		<u>01</u>			
<u>11</u>					<u>01</u>			<u>01</u>					
<u>12</u>	<u>01</u>				<u>01</u>			<u>01</u>					
<u>13</u>			<u>01</u>				<u>02</u>	<u>01</u>		<u>02</u>			
<u>14</u>								<u>07</u>					
<u>15</u>	<u>01</u>			<u>01</u>	<u>02</u>		<u>01</u>	<u>00</u>					
<u>16</u>		<u>01</u>						<u>01</u>		<u>01</u>			
<u>17</u>		<u>01</u>						<u>01</u>		<u>01</u>			
<u>18</u>					<u>01</u>	<u>02</u>		<u>04</u>		<u>01</u>			
<u>19</u>					<u>01</u>					<u>01</u>			
<u>20</u>	<u>01</u>							<u>01</u>				<u>01</u>	
<u>21</u>								<u>05</u>		<u>01</u>			
<u>22</u>	<u>01</u>			<u>01</u>	<u>01</u>	<u>01</u>	<u>01</u>	<u>00</u>	<u>02</u>	<u>01</u>			
<u>23</u>	<u>01</u>				<u>01</u>			<u>02</u>		<u>01</u>			
<u>24</u>								<u>03</u>					
<u>25</u>	<u>02</u>				<u>02</u>								<u>03</u>
<u>26</u>	<u>02</u>					<u>01</u>							<u>01</u>
<u>27</u>	<u>01</u>					<u>01</u>							<u>01</u>
<u>28</u>								<u>03</u>					
<u>29</u>					<u>01</u>								
<u>30</u>					<u>02</u>								
<u>31</u>													<u>01</u>
<u>32</u>		<u>01</u>		<u>01</u>				<u>02</u>					
<u>33</u>								<u>03</u>					
<u>34</u>	<u>01</u>						<u>01</u>	<u>02</u>					
<u>35</u>	<u>02</u>				<u>04</u>			<u>02</u>					
<u>36</u>	<u>01</u>	<u>01</u>				<u>01</u>		<u>03</u>	<u>01</u>				<u>01</u>
<u>37</u>				<u>01</u>	<u>03</u>								
<u>38</u>	<u>01</u>							<u>01</u>					
<u>39</u>								<u>03</u>		<u>01</u>			

APÊNDICE VI

PRODUTO TÉCNICO

Módulo	Disciplinas	CH	Ementa
1	Introdução: Reflexões sobre abordagem histórica do desenvolvimento da criança	20	O que é o desenvolvimento infantil; estágios do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico cultural; reflexão sobre a relação criança-sociedade e as condições históricas como determinantes no processo de desenvolvimento infantil.
2	Refletir sobre situações de dificuldade de aprendizagem a partir da teoria histórico-cultural	20	A estruturação da instrução; aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas.
3	Vigotski: mediação pedagógica e apropriação cultural	20	Os conceitos de: mediação e Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI); professor mediador e efetiva aprendizagem dos alunos; interação com o meio e a busca de conhecimento contextual a partir das trocas sociais.; a estruturação da instrução; o sentido e o significado de acordo com a teoria histórico cultural. Reflexões e sugestões de atividades alinhados à BNCC na Educação Infantil.
Carga horária total:		60 horas	

Referências:

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRESTES, Z; TUNES, E.; **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: Escritos de L.S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

TULESKI. C.S.; EIDT. M.N.; Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.12, n.3, p. 531-540, set./dez. 2007

SILVA. S. M. C.; ALMEIDA. C. M. C; FERREIRA. S.; Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n.2 p. 219-228, abr./jun. 2011.

