


## Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: por que as crianças não aprendem?


**Patrícia Aparecida Stürmer  
Janaina Damasco Umbelino**

### Resumo

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo sistematizar e analisar os dados provenientes da avaliação dos professores no momento dos encaminhamentos de crianças com indicativos de Dificuldades de Aprendizagem. A ênfase desse artigo está na compreensão dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem, ou seja, o que compreendem como sendo uma dificuldade e porquê as crianças não aprendem. Utilizamos como aportes teóricos os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, por acreditar ser essa a que melhor explica o desenvolvimento humano e, principalmente, como as relações sociais medeiam esse processo. Nossa pesquisa baseou-se em um estudo de caso de uma rede municipal de ensino e para alcançarmos nossos objetivos realizamos entrevistas semiestruturadas com nove professoras do ensino fundamental, seguindo uma abordagem qualitativa. Os resultados apontam que as professoras não têm uma definição concisa sobre as dificuldades de aprendizagem; formulam descrições de desempenho dos estudantes. Assim como, nesse caminho da pesquisa, chegamos essencialmente à conclusão de que a criança não apresenta uma dificuldade de aprendizagem, mas sim a enfrenta, por ser um sujeito ativo durante o processo.

**Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem. Aprendizagem escolar. Ensino.

**Patrícia Aparecida Stürmer**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE  
E-mail: patriciasturmer@yahoo.com.br  
 <http://orcid.org/0000-0003-4759-1162>

**Janaina Damasco Umbelino**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE  
E-mail: rosana\_artes09@yahoo.com.br  
 <http://orcid.org/0000-0001-7642-2312>

Recebido em: 21/05/2019  
Aprovado em: 02/12/2019



**Abstract**

**Learning difficulties in the first years of elementary education: why children don't learn?**

In this article, we present the results of a research that had as its objective to systematize and analyze the data from the teachers' evaluations, at the moment of the referrals of students with indicatives of Learning Difficulties. The emphasis of this article lies on what the teachers understand of learning difficulties, in other words, on what they understand to be difficult and why children do not learn. We used as theoretical contributions the foundations of the Historical-Cultural Theory, because it is the one that best explains human development and especially how social relations mediate this process. Our research is based on a case of study of a group of public county schools, and in order to achieve our objectives, we conducted semi-structured interviews with nine elementary school teachers, on a qualitative approach. The results state that teachers do not have a concise definition of learning difficulties; they formulate descriptions of students' performance. Therefore, following this path, we essentially came to the conclusion that children do not present a learning difficulty, but they face it, as they are an active subject during the process.

**Keywords:**

Learning difficulties.  
School Learning.  
Teaching.

**Resumen**

**Dificultades de aprendizaje en los años iniciales de la enseñanza fundamental: ¿por qué los niños no aprenden?**

En este artículo, presentamos los resultados de una investigación que tuvo como objetivo sistematizar y analizar los datos provenientes de la evaluación de los maestros para el diagnóstico de niños con indicativos de Dificultades de Aprendizaje. El énfasis de este artículo está en la comprensión de los maestros en relación a las dificultades de aprendizaje, o sea, lo que comprenden como dificultad y el por qué los niños no aprenden. Utilizamos los fundamentos de la Teoría Histórico-Cultural, por creer que esa es la que mejor explica el desarrollo humano y principalmente como las relaciones sociales median ese proceso. Nuestra investigación es un estudio de caso de una red municipal de enseñanza y para alcanzar nuestros objetivos realizamos entrevistas semiestructuradas con 9 maestras de la enseñanza fundamental siguiendo un abordaje cualitativo. Los resultados apuntan que las profesoras no tienen una definición concisa sobre las dificultades de aprendizaje, formulan descripciones de desempeño de los estudiantes. Así como, en ese camino de la investigación llegamos esencialmente a la conclusión de que el niño no presenta una dificultad de aprendizaje, sino que la enfrenta, por ser un sujeto activo durante el proceso.

**Palabras clave:**

Dificultades de aprendizaje;  
Aprendizaje escolar;  
Enseñanza.

## Introdução

Atualmente as discussões sobre educação, principalmente sobre sua qualidade e resultados são motivos de manchetes na mídia. Os principais índices de avaliação demonstram que, mesmo com políticas públicas voltadas para garantir o sucesso na apropriação da leitura e da escrita, ainda estamos aquém do desejado para o seu uso social e para os currículos escolares.

Esse processo de distanciamento entre os níveis desejados de leitura e escrita e o que a realidade tem demonstrado, provocam pesquisas sobre o assunto, em diferentes áreas ligadas à educação. Busca-se respostas nas áreas da psicologia, ciências sociais, linguística e pedagogia, para compreender e buscar meios que auxiliem na superação das dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem pelas crianças, jovens e adultos.

Para compreendermos esse fenômeno, concordamos com Charlot (1996) que ressalta a importância em compreender a singularidade do processo educativo e quais os motivos levam as crianças e jovens a irem para a escola. Desse modo, apresentamos neste texto os resultados de uma pesquisa realizada com professores sobre sua compreensão em relação aos motivos pelos quais as crianças apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

O tema de nossa pesquisa surge da inquietação diante das crianças nos anos iniciais de escolarização, mais precisamente dos primeiros, segundos e terceiros anos, que são encaminhadas para avaliação individual pela equipe multidisciplinar, composta por psicóloga, fonoaudióloga e psicopedagoga, por apresentarem indicativos de dificuldades no processo de aprendizagem.

Durante os anos de atuação da equipe, observou-se um crescente aumento de encaminhamentos de crianças para avaliação. Por isso, no decorrer dos anos atuando no atendimento à criança, essa situação nos fez questionar a forma como o processo de aprendizagem das crianças era compreendido pelos professores no contexto escolar, principalmente quanto a compreensão que eles têm sobre as dificuldades de aprendizagem.

Frente a isso, analisar o conteúdo dos encaminhamentos é fundamental para compreender qual o entendimento dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem das crianças. Ao discutirmos esse assunto, compreendemos que os problemas de aprendizagem é tema de debates em respeitáveis congressos de Educação, sendo um assunto que cresce a cada dia entre os profissionais que atuam nessa área.

O contexto social e educacional atual exige a necessidade de maiores estudos que repercutam na formação de professores e na prática pedagógica, para que desapareça o estigma da criança com dificuldade de aprendizagem como aquela que “nunca irá acompanhar a turma”, como a criança “lenta”, “atrasada e/ou com algum problema intelectual”. Ou seja, é mister entender como a escola e o professor

compreendem a dificuldade de aprendizagem, para evitarmos a exclusão das crianças dos processos de ensino e de aprendizagem.

Compreendemos que as políticas educacionais vêm buscando estratégias que possibilitem melhorias na qualidade do ensino oferecido. Esse fato pode ser verificado quando demonstramos os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, mais precisamente os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, dos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015. Por meio desses dados observamos que o cenário educacional nacional brasileiro vem crescendo no que diz respeito ao índice de aprovação dos estudantes nos primeiros anos da escolarização (primeiro ao quinto ano). Verificamos isso ao analisarmos a média geral do índice de aprovação que em 2005 foi de 81,6% e em 2015 esse número passou para 93,2%.

No que se refere ao estado de Santa Catarina, esse índice também demonstrou aumento, sendo que em 2005 o estado apresentou um total de 90,3% no índice de aprovação e no ano de 2015 esse número passou a 96,5%. O município de Maravilha/SC, no ano de 2005 apresentou o índice de 91,2% de aprovação nas escolas municipais e no ano 2015 esse número foi de 92,2%.

Contudo, observamos que esse índice está subindo gradativamente, mas ainda está muito longe do que se espera, ou seja, ao fazermos uma projeção desses dados observamos que esse aumento é de 1% para cada dez anos, demonstrando que há um avanço, porém pouco significativo para uma educação de qualidade. Apesar do crescimento há um número de crianças que seguem dentro da escola, mas com o acesso negado ao direito de aprender.

Nessa mesma perspectiva, mesmo com um aumento no IDEB do município, observamos um número considerável de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental das escolas municipais, mais especificamente do primeiro ao terceiro ano, sendo encaminhadas para avaliação com a equipe multidisciplinar, apresentando indícios de dificuldades no seu processo de aprendizagem.

Ao apresentarmos nossos dados observamos que existe um sistema educacional que não está atento à criança e ao professor. Neste sistema existem relações sociais de produção que fragilizam o ser humano cada vez mais, maltratam, provocam sofrimento, ou seja, existe muita produção de sofrimento por conta dessas relações de trabalho e dessas relações sociais. Esse elemento é importante, porque as condições históricas de nossa sociedade têm provocado isso, e assim, precisamos analisar e compreender como ela está se constituindo para podermos transformá-la efetivamente.

Assim, diante da demanda de crianças encaminhadas para avaliação nas escolas municipais, surgiu a necessidade de entender a compreensão dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, no presente artigo apresentaremos alguns resultados de nossa pesquisa, essencialmente a entrevista realizada com os professores em relação a compreensão deles sobre as dificuldades de aprendizagem.

## Por que as crianças não aprendem?

Na busca por uma compreensão em relação às dificuldades de aprendizagem, apresentaremos neste momento a análise das entrevistas realizadas com as professoras, as quais demonstram a sua compreensão por dificuldades de aprendizagem. Ou seja, por meio das respostas<sup>1</sup> dos sujeitos, encontraremos os indícios que as professoras manifestam sobre as dificuldades de aprendizagem.

Nossa pesquisa foi realizada com nove professoras dos anos iniciais, atuantes nas três escolas da rede municipal de ensino de Maravilha/SC, escolhidas de acordo com o número de encaminhamentos feitos por elas no decorrer dos anos de 2016 e 2017. Destacamos que a escolha por essas professoras ocorreu em virtude do número de encaminhamentos realizados por cada uma à equipe multidisciplinar.

O município de Maravilha tem três escolas. Em 2016, foram atendidas, nos três primeiros anos do EF, aproximadamente 277 crianças e 295 crianças em 2017. Dessas, foram encaminhadas 44 e 58 crianças, respectivamente, para a avaliação da equipe multidisciplinar. Esta equipe é composta por uma Fonoaudióloga (40h)<sup>2</sup>, uma Psicóloga (20h) e uma Psicopedagoga (20h). O trabalho realizado pela equipe ocorre junto à Secretaria Municipal de Educação com a função de dar suporte à rede de ensino desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, auxiliando na avaliação de estudantes com dificuldades de aprendizagem, como também no auxílio às professoras em suas práticas docentes, e, especialmente, na relação entre a família e a escola.

As nove professoras participantes da pesquisa possuem formação em nível superior, graduação em Pedagogia, e entre elas, seis professoras possuem Pós-Graduação *lato sensu* em anos iniciais. Em relação ao período de atuação na profissão, destacamos que oito atuam na área há mais de 10 anos, demonstrando que o grupo de professoras entrevistadas possui experiência profissional, embora nem sempre tenham atuado nos anos iniciais. Algumas possuem experiência na educação infantil e outras no segundo ciclo do ensino fundamental.

As crianças chegam para a avaliação por meio de encaminhamentos escritos feitos pelos professores, onde eles especificam o que identificaram como prováveis dificuldades de aprendizagem. A triagem realizada pela equipe leva em consideração alguns critérios como nível de desenvolvimento, história familiar, relação professor-criança, criança-escola, bem como a análise da proposta pedagógica do professor. A partir da avaliação realizada pela equipe, as crianças podem ser encaminhadas para um profissional da área da saúde (médico especialista, fonoaudiólogo, psicólogo clínico e psicopedagogo clínico), assim como os professores são orientados a mudar suas estratégias de ensino para poder ajudá-las a superar suas possíveis dificuldades.

Os dados foram coletados por meio de entrevista organizada em duas partes distintas. Na primeira parte, fizemos uma identificação dos sujeitos, onde levantamos dados relativos a idade, nível de instrução,

---

<sup>1</sup> As transcrições das falas, palavras editadas, dos sujeitos da presente pesquisa foram registradas tal como foram gravadas.

<sup>2</sup> Carga horária semanal de cada profissional.

formação e tempo de profissão. A segunda parte constitui-se de dez questões organizadas para alcançarmos os objetivos propostos pelo estudo e essencialmente para entendermos o que as professoras compreendem em relação às dificuldades de aprendizagem.

### *1.1 - O que as professoras compreendem sobre as Dificuldades de Aprendizagem*

Com o objetivo de entender o que as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem sobre as dificuldades de aprendizagem, aplicamos uma entrevista e por meio de suas respostas, sobre as “possíveis”<sup>3</sup> causas das dificuldades de aprendizagem, destacamos que foram apontados essencialmente os fatores emocionais das crianças, resultantes do contexto familiar e social do qual fazem parte. Nesse sentido, as principais justificativas levantadas foram a questão familiar, ou seja, a falta de apoio e estímulo da família. Assim como, a questão da imaturidade, desmotivação e dificuldades na atenção e concentração.

Em relação a família, ao considerarmos a Teoria Histórico-Cultural, destacamos que ela tem papel essencial no desenvolvimento e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem das crianças. Entendemos que os *outros* (pais, adultos responsáveis, professores, grupos sociais, etc.) são os portadores do conteúdo da cultura e que ao interagir com a criança, promovem seu desenvolvimento.

Nesse sentido, López; Árias; Gutiérrez destacam que:

[...] o papel e lugar da educação e estímulo familiar, particularmente de pais e mães, no processo de formação e desenvolvimento de meninos e meninas. Pais e mães, como um dos agentes sociais, portadores do histórico-cultural, que contribuem para que ao longo de todo o desenvolvimento e formação, dos meninos e meninas se apropriem, o mais efetivamente possível, do legado criado pela gerações anteriores. (2007, p. 216, tradução nossa).

Compreendemos ser a família a primeira instituição na qual a criança faz parte, sendo por meio dela que aprende as primeiras regras sociais e o adulto responsável<sup>4</sup> são as primeiras referências, frente a isso compreendemos a família como a primeira instituição formativa e educativa. Por assim dizer, a família tem dever com o processo de escolaridade e a importância de sua presença na escola são reconhecidas no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

<sup>3</sup> Consideramos “possíveis” causas, porque é a compreensão das professoras. Suas respostas são baseadas nas relações diárias, em sala, com as crianças, não apresentando um estudo aprofundado sobre as situações apresentadas por elas.

<sup>4</sup> Considerando a atual sociedade e o que defendemos e compreendemos, a família não é restrita somente aquelas formadas por pai, mãe e irmãos, mas por pessoas que convivem com a criança e participam de seu desenvolvimento. Dessa forma, em muitos momentos usaremos a expressão “o adulto responsável”.

Nessa perspectiva destacamos que a participação dos adultos responsáveis deve se concretizar como auxílio à atuação pedagógica escolar, proporcionando à escola o suporte necessário para que educação escolar seja o fruto de coordenação e coerência entre as atuações dos professores e da família. Como afirmam López; Árias; Gutiérrez:

[...] a dinâmica da família e a convivência que seus membros tinham, nos permitiu corroborar e precisar a importância que eles têm para que se produza um processo educativo, formativo e de desenvolvimento cognitivo e emocional afetivo eficiente nos meninos e meninas ao longo de toda sua vida. (2007, p. 220, tradução nossa).

É importante que a família seja mais um elemento do processo de aprendizagem, pois entendemos que isso favorece o desempenho escolar. Como afirmam esses autores as condições ambientais das quais as crianças estão inseridas e se desenvolvem são elementos importantes e essenciais nos diferentes aspectos para seu desenvolvimento. Nesse sentido, o que precisamos garantir é a efetiva participação da família no processo de aprendizagem da criança.

A participação familiar é destacada pelas professoras participantes da pesquisa em suas respostas como observamos:

*“Eu acho que muito<sup>5</sup> é a questão familiar. Eu acho que se a família está presente com o aluno, o aluno tem mais facilidade, porque eles têm um amparo da família”.* (Professora 3).  
*“Ajuda<sup>6</sup> em casa, é uma das coisas que a criança que tem ajuda desde pequena em casa, ela já vem mais preparada para escola [...]”.* (Professora 7).

As falas trazidas evidenciam a questão familiar relacionada ao processo de aprendizagem das crianças. Em seus discursos reforçam a importância das famílias para o bom desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, neste momento não referenciam a questão social dessas famílias e entendemos que essa condição é extremamente relevante para o processo de desenvolvimento.

Frente a isso, podemos entender que é dada à criança e de sua família a responsabilidade do processo de aprendizagem. Ao não considerarem nestas justificativas as condições sociais desses envolvidos, entendemos que essas professoras não consideram que a criança e seus responsáveis refletem uma situação social. Ou seja, há uma cobrança sobre os responsáveis que muitas vezes, eles não têm condições de realizar, sendo que muitos trabalham o dia todo ou não são alfabetizados. Dessa forma, como poderão auxiliar os filhos no processo de aprendizagem?

Assim, entendemos a importância da *situação social de desenvolvimento* das crianças. Esta categoria, elaborada por Vigotski, se refere às condições psíquicas, sociais e culturais nas quais as crianças se encontram para o seu desenvolvimento, ou seja, se refere à condição específica interna para o desenvolvimento, manifestadas pela forma única como vivencia as relações sociais do contexto em que vive.

---

<sup>5</sup> Se referindo as causas das dificuldades.

<sup>6</sup> A professora se referia ao auxílio que a criança recebe em casa.

Conforme nos mostrou Vigotski, a *situação social de desenvolvimento* é o conjunto de condições internas importantes para o desenvolvimento, e são determinadas pelas condições de vida e de educação dos indivíduos. Por isso, ressaltamos a importância de serem organizadas situações de aprendizagem pelas pessoas mais experientes do convívio da criança, para assim possibilitar vivências que guiem para o máximo desenvolvimento psíquico.

Vygotski destaca que, em cada período do seu desenvolvimento a criança estabelece com o meio, uma relação que “é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade”. (1996, p. 206, tradução nossa). Nesse sentido, entendemos que a *situação social de desenvolvimento* da criança se forma por meio de suas experiências de vida, pelo sistema de relações que estabelece, nisso destacamos a forma como é tratada e percebida pelos adultos e o lugar que ocupa nas suas relações sociais.

Conforme destaca Umbelino:

[...] o processo de desenvolvimento humano não se realiza considerando somente as relações internas do indivíduo. A qualidade da aprendizagem que provoca a formação do sujeito depende diretamente das condições que a criança tem de relacionar-se com o seu contexto social, a partir das *situações sociais de desenvolvimento* que vivencia. (2014, p. 114, grifos da autora).

Assim, devemos olhar para o desenvolvimento infantil por meio das condições objetivas e subjetivas que o determinam e não como um processo biologicamente posto. E ao considerarmos a *situação social de desenvolvimento da criança*, compreendemos que são essas condições de vida e de educação que possibilitam uma melhor qualidade em sua atividade na escola, por isso destacamos a importância de serem organizadas e sistematizadas pelos mais experientes de seu entorno social.

A questão familiar é significativamente sentida no discurso das professoras participantes da pesquisa, porque muitas das dificuldades apresentadas pelas crianças são atribuídas a sua base familiar, como observamos:

“[...] Eu acho que a primeira coisa que afeta na aprendizagem das crianças é a base familiar [...]. Acho que a principal coisa, além de estímulo, estímulos que não estão vindo, as crianças não estão vindo bem preparadas para a escola, é essa parte de carência familiar”. (Professora 5).

“[...] Eu acho que se a família está presente com o aluno, o aluno tem mais facilidade, porque eles têm um amparo da família [...]”. (Professora 3).

Diante disso, ao compreendemos a família como a primeira instituição portadora da herança histórico-cultural entendemos ser ela elemento fundamental para o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*. Isso porque, como afirmam López; Árias; Gutiérrez:

os estados vivenciais, positivos ou negativos, experimentados pelos meninos ou meninas, de forma sistemática, segundo o estado emocional e o conteúdo e dinâmica da vida familiar, contribuirão significativamente para a formação ou construção da estrutura e do conteúdo de sua personalidade. (2007, p. 235, tradução nossa).

Dessa forma, ao analisarmos a *situação social de desenvolvimento* da criança, a compreendemos como o conjunto de condições nos quais a criança se encontra para o seu desenvolvimento psíquico. E



nisso destacamos o lugar que ela ocupa nas relações, as suas necessidades, assim como, as mediações que lhe são oportunizadas.

Nesse contexto, o professor tem o papel fundamental de observar atentamente o fazer de seu estudante, com o intuito de reconhecer e identificar a sua *situação social de desenvolvimento*, para assim organizar o ensino de forma que favoreça o processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Ou seja, planejar e proporcionar mediações sistematizadas.

A partir da fala anterior, compreendemos que as professoras atribuem grande importância para o sucesso da aprendizagem às famílias, da mesma forma que consideram o desenvolvimento infantil e da aprendizagem um processo biológico e natural. Esse fato pode ser observado especialmente quando relatam a questão de imaturidade das crianças, ao ressaltarem que elas estão entrando muito novas nos anos iniciais:

*“Eu vejo que os alunos vêm muito cedo para escola. Tipo (sic), eles estão em uma idade imatura para o ensino/aprendizagem, mas isso a gente não pode contestar porque isso é em lei. Mas eu acho que isso é uma das grandes dificuldades que os alunos não aprendem mais hoje”.* (Professora 3).

*“A imaturidade, estão vindo cada vez mais cedo para escola ... muito imaturos, eles não têm noção do sentar, tem que ensiná-los até a ficar sentadinhos, pegar um lápis [...]”.* (Professora 6).

Esse é um ponto importante de nossa pesquisa, pois ao observarmos as falas e a compreensão delas acerca do processo de aprendizagem, entendemos que para elas o desenvolvimento é algo que ocorre de maneira natural, ou seja, estaria ligado apenas às questões biológicas, sendo necessária, então, mais “maturidade” para que a criança se aproprie dos conteúdos destinados ao ano letivo.

Mesmo destacando algumas funções que ainda precisam ser desenvolvidas para que a aprendizagem ocorra de fato, elas não percebem como a *atividade de ensino* desenvolve essas funções. Assim, a culpa recai na criança, pois existe a crença de que este processo tem caráter essencialmente biológico. Considerando a Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que para as *funções psíquicas superiores* se desenvolverem serão necessárias as mediações estabelecidas com os mais experientes.

Frente a isso, consideramos o que Martins e Facci (2016) destacam, ao se referirem que, a idade pré-escolar corresponde a um período do desenvolvimento infantil que se estende dos 3 aos 7 anos. Entretanto no Brasil, como ressaltam:

as crianças iniciam o ensino fundamental com 5 ou 6 anos, então quando falamos sobre idade pré-escolar estamos focando essa faixa etária. Essa idade configura-se como uma nova etapa do desenvolvimento infantil pelo fato de a criança encontrar-se em uma nova situação social de desenvolvimento. Todas as modificações físicas de intensa maturação do organismo pelas quais passa a criança resultam em sua maior independência, possibilitando sua inserção no processo educacional. (MARTINS E FACCI, 2016, p. 157).

Nesse sentido, entendemos que as crianças nos anos iniciais, essencialmente no primeiro ano do ensino fundamental, estão em uma fase do seu desenvolvimento que ainda corresponde a fase pré-escolar.

Por isso, destacamos a importância de conhecer as fases desse desenvolvimento infantil para organizar as *atividades de ensino* que desenvolvam na criança o interesse pelo estudo.

Ao relatarmos a dificuldade das crianças em permanecerem sentadas e como isto influencia no seu trabalho, entendemos que para estas professoras o sentar, proporciona uma forma de organização das aulas, e que permanecendo sentadas as crianças se concentram nas tarefas. Porém, consideramos que o “ensinar a sentar” é um excesso de trabalho. Assim, ao terem dificuldades em organizar atividades para que as crianças fiquem sentadas, entendemos que as professoras não estão claramente compreendendo o desenvolvimento infantil, ou não estão sabendo como realizar determinadas ações. Uma vez que, nessa idade o corpo dela ainda não está preparado para ficar tanto tempo em uma posição, ou seja, não está condicionado a ficar sentado determinada quantidade de horas e que esse comportamento precisa ser condicionado. O permanecer sentado, por um longo período, realizando ações que necessitem de atenção, precisa ser ensinado porque é um comportamento aprendido.

Como mencionamos, no início da escolarização as crianças ainda estão em uma idade pré-escolar, por isso precisam ser ensinadas. Destacamos que esse período de transição, da educação infantil para o ensino fundamental, traz profundas transformações para seu desenvolvimento.

A entrada na escola representa um marco importante no desenvolvimento da criança, que pode modificar de forma radical sua personalidade. Uma das transformações mais importantes refere-se à mudança de sua posição social. É exigido que o estudante em formação assuma novas obrigações, organize seu trabalho de forma sistemática, assuma novos deveres e direitos. Essas condições fazem com que a escola torne-se potencialmente o centro da vida da criança. (ASBAHR, 2016, p. 173).

Frente a isso, destacamos que para a criança entrar em *atividade de estudo* ela precisa de uma organização, precisa aprender um comportamento de estudo, que a auxilia a permanecer sentada. É preciso promover nessa criança os motivos para ela aprender. Por isso, entendemos que as professoras têm papel fundamental nesse processo e precisam tomar “para si” a responsabilidade de promover o desenvolvimento da criança.

Ao considerarmos os estudos da Teoria Histórico-Cultural compreendemos que o desenvolvimento infantil não é determinado pela idade biológica da criança, mas sim por sua *situação social de desenvolvimento*. Proporcionadas pelas condições de apropriação da cultura possíveis por meio das relações estabelecidas com as pessoas e a cultura.

[...] A maturação depende do funcionamento do órgão e, conseqüentemente, da melhoria de suas funções no processo de instrução e ao contrário, o processo de amadurecimento avança a instrução, descobrindo novas e novas possibilidades. A instrução influencia de alguma forma na maturação e isto, por sua vez, influencia de alguma forma naquele. (VYGOTSKI, 2001, p. 305, tradução nossa).

São as condições de vida e de educação das crianças na escola e na rotina cotidiana fora dela que preparam a *situação social de desenvolvimento* e que, quando intencionalmente organizadas, promovem aprendizados que possibilitam o desenvolvimento integral. Dessa forma, ao considerarmos esse conceito de *situação social de desenvolvimento* entendemos que o desenvolvimento da criança é resultado das vivências das quais ela participa na escola, por meio de condições concretas produzidas pelo professor.

Diante disso, Vygotski ressalta que:

A instrução unicamente é válida quando precede ao desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se encontravam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. Nisto consiste precisamente o papel principal da instrução no desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2001, p. 335, tradução nossa, grifos do autor).

Assim, entendemos que a mediação intencional do professor é fundamental para criar a *zona de desenvolvimento próximo*, desenvolvendo dessa forma as *funções psíquicas superiores* das crianças. A mediação do professor deve promover a relação da criança com a cultura e com as pessoas do seu entorno, possibilitando uma atividade autônoma. Por isso, destacamos que a mediação deve ser planejada, ou seja, o professor precisa criar condições adequadas à atividade da criança.

Nessa perspectiva, outra questão apresentada pelas professoras refere-se à motivação das crianças pelo estudo, ou como eles mencionam a desmotivação para aprender.

“Eu acredito que eles estejam bastante desmotivados. [...] Uma questão da (sic) escola não estar tão atrativa quanto o mundo lá fora”. (Professora 4).  
“A primeira é a falta de vontade dos alunos mesmo [...]. Porquê fora as atrações estão evoluindo, é sempre mais atrativo fora, e a escola é sempre a mesma, não mudou muita coisa”. (Professora 7).  
“[...] Eles apresentam uma falta de desânimo, eles têm um desânimo, já vem com desânimo, no primeiro ano a gente já percebe isso. Então assim, isso acaba influenciando [...]”. (Professora 8).

Diante disso, observamos que a motivação para aprender tem sido um desafio diário para os professores, que se questionam constantemente sobre os reais motivos que resultam no desinteresse das crianças pelo estudo.

Lamentavelmente, o processo educativo ainda está centrado na transmissão de informações para formar e desenvolver emaranhados blocos de informação, as vezes fragmentados, desconectados das atitudes adequadas para fazer uso dos conceitos como ferramentas para enfrentar a vida e as relações. Essa sobrecarga de informações contribui a desorientação cognitiva pelo acúmulo e a afetiva pela perda da motivação e da intencionalidade com o conhecimento. (GRASS, 2017, p. 52).

E ressalta que nem sempre há uma relação satisfatória entre o esperado pelos professores e o exibido pelas crianças. (GRASS, 2017). Nesse sentido, destacamos que os motivos para aprender dependerão essencialmente das relações estabelecidas em sala de aula, especialmente da relação afetiva entre o professor e a criança. Por isso, entendemos que o vínculo afetivo é de extrema importância, essencialmente no início da escolarização, em que as crianças passam por um período de insegurança

ocasionados pela mudança do lugar social que até então ocupavam. Nesse sentido, Umbelino (2014, p. 275), ressalta que:

Do nascimento, até a idade escolar, é essencial a produção de um contexto social e afetivo, criado para e com a criança, com vistas a promover seu desenvolvimento humano *omnilateral*. O *afeto* é aquele elemento que transpassa todas as atividades pedagógicas promovidas pela escola, pelo Círculo Infantil, pela família, e pelos muitos “outros” que participam da vida da criança. Este é um dos elementos que une todo o sistema de funções psíquicas – a memória, a atenção voluntária, a comunicação emocional, a brincadeira com os objetos, a brincadeira de papéis sociais, a comunicação social, a imaginação, a percepção sensório-motora. Na produção de sentidos e significados. Por isso, atuante também, na produção de vivências e na formação da personalidade.

Salientamos que as relações que são estabelecidas entre os envolvidos no processo de aprendizagem também possibilitam um desenvolvimento *omnilateral* da criança, além dos determinantes históricos. Isso porque são as condições de vida e educação das crianças que possibilitam as condições e a qualidade de sua atividade na escola, a sua *situação social de desenvolvimento* e, quando são intencionalmente organizadas, podem promover vivências que conduzam ao máximo desenvolvimento psíquico.

Nesse contexto, também, ressaltamos a importância da participação da família ou dos adultos responsáveis pela criança, nesse processo de aprendizagem. Uma vez que a compreendemos como a primeira instituição social, que juntamente com outras instituições como a escola, compartilha funções sociais, educacionais e políticas importantes para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito histórico-cultural. Nessa perspectiva, vemos a família como uma instituição social responsável pela transmissão dos valores, crenças, conhecimentos, ou seja, da cultura produzida cultura e historicamente.

Por meio da fala das professoras entendemos que quando os pais participam ativamente da vida de seus filhos, incluindo a participação no contexto escolar, a tendência é que as crianças se dediquem e se esforcem mais, por se sentirem valorizadas e apoiadas, ou seja, por sentirem que ocupam uma posição importante no meio social. Assim, destacamos que o interesse e a participação dos adultos responsáveis pela criança em sua vida escolar é fundamental para o processo de aprendizagem.

Nesta mesma perspectiva, as relações afetivas entre o professor e o estudante possibilitam um melhor desenvolvimento na criança, entendendo que um efetivo desenvolvimento social e emocional depende de vários fatores, dentre eles destacamos os motivos para aprender. Por isso, como afirma Davídov (1988), é necessário que o professor organize as aulas para que proporcionem às crianças os motivos para a apropriação do conhecimento científico.

Neste contexto, um dos trabalhos essenciais do professor é fazer com que a criança queira aprender, uma vez que, isso é formado por meio das relações sociais que ela participa. Ou seja, o desejo pelo aprender é uma das funções educativas. O significado social da atividade pedagógica é proporcionar

as condições necessárias para que a criança aprenda, para que ela se aproprie do conhecimento que é culturalmente e historicamente produzido.

E sendo a função social da atividade pedagógica a de proporcionar que as crianças se apropriem do conhecimento elaborado historicamente, a sua função enquanto professor é de organizar a sala de aula de forma que proporcione o desenvolvimento psíquico de seus estudantes.

Leontiev (2004) afirma que uma efetiva aprendizagem ocorre somente quando os processos psíquicos estão ativos. E ressalta, ainda, que a *atenção* da criança deve estar voltada para o conteúdo ensinado. Entendemos que, para o conteúdo se tornar consciente, é necessário que ocupe na atividade da criança um lugar estrutural, ou seja, que o objeto oriente as ações desta atividade, tornando-se, dessa forma, o motivo da atividade.

Um conteúdo verdadeiramente conscientizado é apenas aquele que se manifesta diante do sujeito como um objeto para o qual a está diretamente dirigida sua ação. Em outras palavras, para que um conteúdo se torne consciente é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e deste modo, entre em uma relação correspondente com respeito ao motivo desta atividade. (LEONTIEV, 1980, p. 203, tradução nossa).

Assim, o professor (o *outro* que ensina) ao produzir desenvolvimento na criança deve proporcionar a *atividade de estudo* por meio da modificação de sua estrutura, ou seja, precisa modificar o motivo que impulsiona a criança a aprender. Mas como afirma Leontiev, “[...] os problemas de estruturação e direção das ações teóricas por meio da qual o aluno aprende é, em particular, o problema de direcionar sua percepção e, portanto, de direcionar sua atenção e tem um enorme significado pedagógico”. (1980, p. 210, tradução nossa).

Frente a isso, destacamos outra questão levantada pelas professoras, a falta de *atenção* das crianças diante dos conteúdos apresentados durante as aulas. Grande maioria das professoras entrevistadas queixa-se da dificuldade das crianças prestarem *atenção* às aulas, assim como relata a professora 1: “*de prestar atenção nas coisas, de ouvir o que você está falando ali para eles, sempre distraídos, atenção em outra coisa [...] o pensamento longe dali. Aquilo que você está fazendo parece que não prende a atenção deles*”.

A *atenção* é uma *função psíquica superior* e começa a ser desenvolvida desde o nascimento da criança, atingindo um nível mais complexo quando ela entra na educação infantil, continuando a ser desenvolvida ao longo da vida escolar. Diante dos dados apresentados observamos que as professoras esperam que as crianças já tenham desenvolvido sua *atenção voluntária*. Para Vigotski, as *funções psíquicas superiores* se desenvolvem pela mediação de outras pessoas e se constituem à medida que a criança se apropria do conhecimento.

Frente a isso, entende-se a importância da escola e da atividade pedagógica, assim como das relações com o conhecimento sócio-histórico como motor para o desenvolvimento das *funções psíquicas*

*superiores, sendo elas a sensação, a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento.*

Em nossa pesquisa a *função psíquica superior* destacada frequentemente pelas professoras foi a *atenção*. No entanto, consideramos todas as *funções psíquicas superiores* importantes para o desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, ao que se refere a essa função, Martins afirma que:

[...] a atenção é um processo dinâmico e altamente complexo que pressupõe contínuos deslocamentos, ademais, pelos próprios limites de se apreender da realidade, exterior e/ou interior – muita coisa ao mesmíssimo tempo. Tais deslocamentos, por sua vez, são condicionados pela atividade em curso, em relação à qual se definem os “níveis de atenção”. [...] A atenção é uma condição requerida à realização exitosa da atividade, sua principal característica consiste no esclarecimento consciente de um todo significativo apreendido da realidade na qual a atividade ocorre. (2013, p. 144, grifos da autora).

Diante disso, compreendemos que a *atenção* desempenha um papel fundamental na atividade da criança, especialmente em relação a atividade escolar. A ausência ou uma *atenção* insuficiente faz com que a criança tenha dificuldades em compreender o conteúdo das tarefas escolares.

Quando um professor percebe que a criança não desenvolveu a *atenção*, cabe a ele, o mais experiente, organizar a atividade para que esta se desenvolva. Isso porque compreendemos que nesse contexto o professor tem papel fundamental, cabendo a ele favorecer por meio do acesso aos instrumentos necessários para a apropriação do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades da criança como um todo. Ou seja, o trabalho do professor deve se basear em orientar e estimular os processos internos do desenvolvimento da criança por meio da mediação.

Entretanto, como postulou Vigotski (2003), o professor deve considerar que a *atenção* da criança depende diretamente do seu próprio interesse e que muitas vezes a causa da distração é falta de coincidência de duas linhas da tarefa pedagógica: a linha do próprio interesse da criança e a linha de suas tarefas obrigatórias.

[...] Toda aprendizagem só é possível à medida que se basear no próprio interesse da criança. [...] Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o professor se imiscui ativamente nos processos do curso dos interesses infantis e os influencia da mesma forma que influencia todo o comportamento da criança. No entanto, sua norma sempre será: **antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para essa ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo.** (VIGOTSKI, 2003, p. 132, grifos nossos).

No processo de desenvolvimento, as funções psíquicas, desde o nascimento são funções que se transformam em superiores à medida que se desenvolvem, por meio da aprendizagem, tornando-se voluntárias, e assim, mais complexas. Ou seja, as crianças nos anos iniciais ainda estão em processo de formação pela mediação das funções psíquicas e isso depende diretamente do agente externo para esse direcionamento, sendo que, dependendo do agente externo elas podem não se tornar superiores.

Compreendemos então, que pela mediação que a criança vai desenvolvendo suas *funções psíquicas superiores*.

Dessa forma, a *atenção*, precisa ser direcionada, pois ela proporciona mudanças na organização do ensino em que contribui para o processo de aprendizagem. Sabemos que o indivíduo se desenvolve por meio da relação com o outro, no coletivo. Por isso, como afirma Martins (2013, p. 37), “[...] é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer às suas necessidades, e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui”.

Nessa perspectiva, Leontiev (1980, 2004) destaca a importância da esfera motivacional para a aprendizagem. Entendendo ser essencial o estudante ter consciência da importância do estudo, isso porque, a *atividade de estudo* necessita de um sentido eficaz para o sujeito. O sentido pessoal é produzido pela relação objetiva entre o que move a ação – motivo da atividade e aquilo que a orienta – seu fim.

Assim, como ressalta ser importante conhecer as razões da *atividade*, uma vez que, o significado psicológico da ação depende de seu motivo, ou seja, do sentido que tem para o sujeito, caracterizando essencialmente sua fisionomia psicológica. Como destaca:

[...] A relação do objeto direto da ação com relação ao motivo da atividade, dentro da qual está inserida tal relação, é o que nós chamamos de sentido. Isso quer dizer que o sentido que tem para a criança o objeto de suas ações didáticas, o objeto de seu estudo, se determina pelos motivos de sua atividade didática. Esse sentido também caracteriza a aprendizagem consciente dos conhecimentos pela criança. (LEONTIEV, 1980, p. 246, tradução nossa).

O sentido pessoal e o motivo estão intimamente relacionados, sendo que para encontrar o sentido, primeiramente precisamos descobrir o motivo correspondente, uma vez que, o sentido é produzido na relação entre o motivo da atividade e o objeto para onde dirige-se a ação, ou seja, o fim consciente da ação. Para Asbahr (2005), o sentido pessoal indica a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.

O processo educativo tem a função de promover o desenvolvimento *omnilateral* da criança, por meio de *atividade de estudo* e de *ensino*. Por isso, destacamos novamente a tarefa do professor, de criar as condições necessárias para uma aprendizagem que possibilite o desenvolvimento integral. “[...] A tarefa pedagógica consiste em criar motivos significativos gerais, que não somente encorajam a atuar, mas que dão um sentido determinado ao que se faz”. (LEONTIEV, 1961, p. 349, tradução nossa).

Assim, entendemos que se o conteúdo escolar for bem conduzido por meio da organização do ensino planejada pelo professor, os motivos pelo estudo da criança podem ganhar um sentido para sua vida. E por meio disto, possibilitar o desenvolvimento psíquico, ocorrido por meio das mudanças qualitativas.

É na atividade prática, por meio das relações sociais, que ocorre o desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Por isso, o professor precisa organizar o ensino, por meio de ações intencionais que

promovam, a necessidade de apropriação do conhecimento pela criança. Como afirma Vigotski (2003, p. 76), “[...] o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando”.

E entendemos ser dessa maneira que a aprendizagem passa a ter sentido para a criança, ou seja, ela passa a ter consciência do porquê aprender. Como afirma Leontiev “[...] a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do escolar e com a atitude que tem com respeito ao mundo e a sociedade”. (1961, p. 351, tradução nossa).<sup>7</sup>

A importância do processo de aprendizagem não está em compreender o significado do que se estuda, e sim no que esse conteúdo contribui para sua vida. Dessa maneira os conhecimentos e conteúdos escolares apropriados farão parte da vida do indivíduo, da sua atividade, personalidade e assim, fazendo parte de sua individualidade, influenciando sua atitude em relação a sociedade que o cerca bem como produzindo desenvolvimento. (LEONTIEV, 1980).

Considerando os estudos da Teoria Histórico-Cultural não podemos observar apenas os aspectos biológicos da criança no processo de aprendizagem, mas sim das relações que medeiam esse processo. Por isso, destacamos que o professor e a família têm papel fundamental, pois, nesse contexto, no qual as crianças estão inseridas são os outros mais experientes, os portadores da cultura.

### *1.2 - A organização do ensino para a superação das dificuldades das crianças*

Analisando o que foi discutido até o momento, observamos que as categorias citadas anteriormente, como a falta de vontade, a desmotivação e a falta de atenção, não aparecem neste momento da entrevista. Nessa questão em específico, elas trouxeram justificativas como: “aluno que não consegue ler e interpretar”; “algo que impeça o aluno de atingir os objetivos daquele ano/série, não acompanha as atividades”; “não sabe as coisas básicas daquele ano/série”; “não compreende o que faz, não assimila, não entende o contexto”; “aluno que tenta, se esforça, mas não consegue” e “aluno que demora em reconhecer letras e números”.

Ou seja, ao pedirmos para as professoras explicarem o que entendem por dificuldades de aprendizagem, elas não fazem a relação entre as suas justificativas e o conceito de dificuldades de aprendizagem. Esse fato nos faz refletir que não há uma compreensão coesa e clara do que são as dificuldades de aprendizagem para essas professoras.

Ao apresentar como compreendem este fenômeno, elas se restringem ao que a criança não faz, ou seja, não consegue realizar sozinha. Em momento algum estão considerando aquilo que a criança

---

<sup>7</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] El aprendizaje debe estar relacionado con la actividad del escolar y con la actitud que tiene con respecto al mundo y a la sociedad”. (LEONTIEV, 1961, p. 351).



consegue fazer em conjunto e isso dá a entender uma compreensão individualista do processo de aprendizagem. Desse modo, nos faz refletir se elas levam em consideração a *Zona de Desenvolvimento Próximo* e o que é feito na relação com o outro.

Assim, ao considerarmos essas justificativas, nós nos questionamos se a aprendizagem para essas professoras é um processo sem vínculo como processo de ensino. As professoras compreendem que a função delas é ensinar, mas têm dificuldade em explicar essa relação aluno-professor quando se trata de uma criança com dificuldade aprendizagem. O resultado disso, como dissemos anteriormente, é atribuir à criança os motivos pela não aprendizagem, e a explicitação, em suas falas, de que o processo de aprendizagem é um processo individual. Ou seja, o não aprender está vinculado a “algo” que é da própria criança e que a impede de se apropriar do conhecimento que é historicamente produzido. Entretanto, esse “algo” também não parece muito claro em seus discursos, uma vez que não conseguem definir especificamente o que impediria a criança de aprender.

Também observamos que há uma preocupação com a relação entre idade e ano/série que a criança está, mas as professoras atribuem pouca importância à sua função na trajetória dela no contexto escolar. Parece-nos que a criança é a responsável por não se ajustar às práticas pedagógicas padronizadas. Ela, então, passa a ser a responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Entretanto, sabemos que para uma significativa aprendizagem, que possibilite o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, a mediação do outro mais experiente é de extrema importância. Este é o responsável por criar as situações de aprendizagem para que a criança se aproprie do conhecimento e da cultura elaborados. E isso ocorre a partir da mediação do mais experiente. No caso do contexto escolar, esta figura é o professor, sendo ele o responsável pela transmissão do conhecimento, o que deve acontecer de uma maneira sistematizada e planejada. O professor organiza o ensino de forma que a criança produza o interesse pelo conhecimento.

Frente a isso, Bernardes (2012, p. 79), destaca que na relação entre o ensino e a aprendizagem, uma das atividades essenciais é “a *atividade de ensino* que tem a função particular de organizar ações que possibilitem aos herdeiros da cultura o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente”.

E complementa ao afirmar que “as ações e operações do professor *definem a organização do ensino* que determina o conhecimento a ser ensinado e estabelece as condições mediadoras para que os estudantes venham a ter motivos para se integrarem na atividade de estudo”. (BERNARDES, 2012, p. 90, grifos da autora).

Outra questão presente em algumas falas das professoras é a concepção de que a criança ingressa nos anos iniciais pronta para a aprender. Como nos diz a professora 6: “*alguns aprendem porque já tem um lado mais desenvolvido, que vão por si só*”. Ou seja, ela demonstra em sua fala que a criança, já nos primeiros anos de escolarização, tem suas funções psíquicas suficientemente desenvolvidas para aprender sozinha, sem a ajuda do outro, como expressamos anteriormente. Mas é possível a criança estar na escola

e não precisar do auxílio do professor para aprender? Será que, neste caso, a professora não reduz sua função ao ensino do conteúdo e não ao processo de formação e desenvolvimento da criança?

Nesse momento não é possível responder a essas questões. Entretanto, destacamos que o desenvolvimento da criança para estar apta a aprender de forma autônoma se dá ao longo do período escolar, e isso só ocorre por meio das relações sociais. Ou seja, tal fenômeno não nasce com a criança, e sim se forma a partir das vivências na escola e da organização do ensino. Por isso, ela precisa da intervenção e direcionamento do professor no processo de aprendizagem, especialmente no período alfabetização.

Por isso, destacamos ser papel do professor criar as condições necessárias para o desenvolvimento da criança. Ou seja, o professor é o promotor das *situações sociais de desenvolvimento* da criança.

Na organização do ensino que tenha como finalidade o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, as ações e operações realizadas pelo professor na definição dos conteúdos de ensino requerem que sejam levadas em conta não somente os conhecimentos que representem os acontecimentos atuais nos diferentes aspectos da cultura, ou a apropriação de técnicas para o uso imediato do conhecimento, mas torna-se necessário que sejam resgatados os processos históricos de elaboração dos conceitos teórico-científicos. (BERNARDES, 2012, p. 90).

Diante disso, compreendemos que o papel do professor deve ser o de criar as situações de aprendizagem, assim como promover situações de aprendizagem para que a criança desenvolva a necessidade de aprender. Acreditamos que as dificuldades de aprendizagem de muitas crianças decorrem de situações vivenciadas em seu contexto social e escolar, ou seja, não seria um problema particular de cada uma.

Qualquer ser humano nasce potencialmente propenso a aprender, entretanto para isso ocorrer necessita de estímulos tanto externos quanto internos, como suas necessidades e motivações. Uma das questões primordiais para isso é o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, já abordada anteriormente, que têm papel fundamental para uma educação de qualidade, pois elas garantem a apropriação da leitura e da escrita.

Ao apresentar a relação entre **desenvolvimento** e **aprendizagem**, Vigotski afirma que esses dois processos, que ocorrem de forma diferente, são interdependentes, porém a aprendizagem – um processo externo à criança – cria as bases necessárias para que o desenvolvimento ocorra. Ao comentar sobre a importância do ensino, nessa relação, o autor afirma que:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*. (Vigotskii, 1933/2001, p. 114) [grifos nossos]

O professor precisa estar atento ao nível de desenvolvimento real cada criança, compreendê-la em sua totalidade, até porque entendemos que cada uma aprende de uma maneira. No entanto, destacamos ser papel do professor intervir nesse processo de maneira que a criança supere suas dificuldades, supere os seus limites, promovendo uma aprendizagem efetiva. Entendendo que, sempre, a aprendizagem precisa se adiantar ao desenvolvimento.

### **Considerações finais**

O ponto de partida de nosso estudo surgiu das inquietações enquanto profissional da área. Durante os anos de atuação da equipe no município de Maravilha/SC foi possível observar um significativo número de crianças, especialmente dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental, encaminhadas para avaliação individual por apresentarem dificuldades em seu processo de aprendizagem.

Diante dessa situação, muitos questionamentos surgiram, dentre eles o de entender como essas crianças eram observadas, compreendidas e encaminhadas por parte dos professores, e qual a compreensão deles sobre o que caracterizam como dificuldades de aprendizagem.

Como nossa intenção era compreender o que os professores dos anos iniciais pensam acerca das dificuldades de aprendizagem, aplicamos uma entrevista semiestruturada. Por meio das respostas apresentadas, percebemos que a concepção dos professores acerca do que seja uma dificuldade de aprendizagem está relacionado a dois fatores: o comportamento da criança e a participação e apoio da família.

No entanto, devemos considerar que o contexto social em que vivemos, especialmente o mercado de trabalho competitivo, a falta de emprego, as baixas remunerações e o alta carga horária, exige muitas vezes que as famílias passem mais tempo fora de casa do que em seus lares. Isso acaba impactando no tempo que esses pais têm para se dedicarem aos filhos, especialmente à educação formal dessas crianças. Muitas vezes, nossas crianças passam mais tempo na escola e com cuidadores do que com os próprios pais. Esses fatores estão gerando conflitos, tanto no apoio à escola quanto à educação das crianças, no sentido da disponibilidade dos pais de apoiar e acompanhar seus filhos nesse processo de aprendizagem.

Quando a escola tem a parceria e o auxílio da família na formação da criança observamos uma aprendizagem mais significativa, assim como professores mais seguros quanto a esse processo. Principalmente por poderem contar com o apoio dos pais quando a criança enfrenta dificuldades no processo de aprendizagem. Assim, reconhecemos a fundamental importância da participação da família no processo de aprendizagem, entendendo que quando há uma inter-relação entre família e escola, há melhorias significativas do nível de aprendizagem das crianças.

Assim como, destacamos a importância das condições de trabalho e a formação desse professor para um processo de ensino de qualidade. Entendemos não ser somente a criança e a família a responsável

pelo bom desenvolvimento da aprendizagem, mas também as condições as quais esse professor se depara diariamente, as exigências que lhe são feitas, sem muitas vezes lhes darem as condições.

A trajetória da pesquisa nos permitiu fazer algumas considerações, dentre elas que as dificuldades de aprendizagem, não são da criança, ou seja, não são individuais do sujeito que aprende. Há um conjunto de situações, de fatores internos e externos, que produzem essas dificuldades e que em função desses fatores as crianças não conseguem superar essas dificuldades.

Partindo do princípio de que a aprendizagem apresenta dificuldades inerentes ao seu processo, ou seja, o próprio processo de aprendizagem tem dificuldades que as crianças podem superar facilmente ou não. Ressaltamos que a criança não *apresenta* dificuldades, ela *enfrenta* dificuldades. O enfrentamento é estar constantemente tentando superar essas dificuldades para apropriar o conhecimento produzido pela humanidade.

Em relação ao *apresentar*, entendemos que a criança não simplesmente demonstra que tem dificuldade de aprendizagem, como se fosse algo inato. Por isso, ao falarmos *apresenta*, isso nos parece que a criança não faz nada, ou não tem condições fisiológicas para superar suas dificuldades, sendo passiva em todo o processo. Tal compreensão vai de encontro ao que defendemos no decorrer deste estudo, pois entendemos a criança como ativa no processo de aprendizagem. As mudanças dela em relação às dificuldades são externas, entretanto há um movimento interno e esse movimento é de *enfrentamento*. Por isso, ela sofre nesse processo quando *enfrenta* dificuldades.

Durante o desenvolvimento deste trabalho observamos que, muitas vezes, a falta de essa temática ser trabalhada nas formações (acadêmicas) constantemente se refletiu nas respostas das professoras. Respostas que sempre procuram culpados externos, não olhando assim para sua própria *atividade de ensino*, muitas vezes por não compreenderem os dados que são historicamente conhecidos nas pesquisas em educação e nos estudos sobre o tema. Durante o processo da pesquisa destacamos que grande maioria das entrevistas descrevem em suas justificativas a criança e a família como responsáveis pelo processo de aprendizagem, e conseqüentemente pelas dificuldades de aprendizagem.

As respostas nos possibilitaram a compreensão que a relação pedagógica entre professores e estudantes se dá em muitos momentos de maneira frágil. Muitas vezes, o que se observa é uma preocupação que a criança execute a tarefa como o professor quer, entretanto não há uma preocupação com o sentido que aquilo tem para a criança. Há uma preocupação fixada nos resultados que deixa em segundo plano o que o conteúdo da atividade desenvolve na criança, ou seja, esquece-se de quais funções psíquicas precisam ser desenvolvidas para uma aprendizagem e um desenvolvimento integral.

Por isso, destacamos que a escola só se torna importante para a criança a partir do momento que o ensino é sistematizado e produz sentido e significado para ela. Não é só o fato de ela frequentar a escola que estará aprendendo; para isso acontecer muito mais precisa ser feito, e não apenas fazer a criança ouvir

e memorizar conteúdos. Por esse motivo, o trabalho do professor deve levar em consideração a capacidade que todas as crianças têm de aprender, valorizando o *nível de desenvolvimento potencial*, estimulando, assim, a *zona de desenvolvimento próximo*. As escolas precisam estar atentas às crianças, entender o processo que fazem se apropriar dos conteúdos que são ensinados, especialmente entendendo o que essa criança já aprendeu e o que ainda precisa aprender, para conseguir superar o nível já aprendido e ir além.

Por essa razão, para o professor realizar um bom trabalho precisa em primeiro lugar conhecer a criança que está em sua sala, para então a partir disso criar as situações de aprendizagem essenciais para seu desenvolvimento. Se o desenvolvimento da criança ocorre por meio do processo de aprendizagem e educação, é essencial que esse processo educativo proporcione mudanças que possibilitarão o surgimento de novas necessidades e assim, novas possibilidades de educação.

Como já afirmamos, Vigotski nos alerta que o bom ensino é sempre aquele que se adianta ao desenvolvimento. Por isso, os professores precisam refletir a prática, especialmente para produzirem o *sentido e significado do que fazem*. Entretanto, diante dos nossos dados, observamos que as professoras participantes da pesquisa estão olhando para os pré-requisitos necessários para a aprendizagem, em seus relatos elas trazem realmente comportamentos que são incompatíveis com uma significativa aprendizagem. E frente a isso, podemos dizer que nem sempre esse professor patologiza o comportamento da criança. Mas ele não sabe o que fazer com aquela condição dela e, por isso, espera de outros profissionais, como neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos, que possam resolver o problema com um possível diagnóstico e lhes digam o que deve ser feito.

Assim, por meio dos resultados de nossa pesquisa, entendemos que estamos diante de um sistema educacional que não está atento à criança e nem ao professor. Em nossa sociedade atual existem relações sociais de produção que fragilizam o ser humano cada vez mais, maltrata e provoca sofrimento. Por isso, não podemos culpar as crianças, tampouco o professor pelas dificuldades de aprendizagem, mas sim um sistema de ensino que não os prepara para o processo de ensino tampouco, o de aprendizagem.

Ao pensarmos na relação criança/professor/aprendizagem, entendemos ser necessário o tema ser assumido na formação inicial e na formação continuada. Em relação à criança, é necessário compreender as especificidades de seu desenvolvimento, seu nível de desenvolvimento e as características psicossociais das crianças, principalmente a sua relação afetiva com as pessoas as quais ela convive, com o mundo que ela vive.

É necessário também uma mudança política em relação à educação. Compreendemos que se dentro da escola nós, profissionais da educação, não assumirmos essa responsabilidade com as crianças que enfrentam essas dificuldades de aprendizagem, nos questionamos: quem vai ajudá-las? A solução para o problema ainda não encontramos, nossa discussão explícita a necessidade e importância de

continuar pesquisando e trazendo à luz por meio da teoria, discussões e questionamentos para permitir às crianças que enfrentam as dificuldades de aprendizagem que se sintam incluídas no processo de ensino.

## Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem*. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96*. Brasília. MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 28 set 2017.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, maio de 1996, p.47-63.

DAVIDOV, Vasili. La actividad de estudio en la edad escolar inicial. In: *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

GRASS, Idania B. Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Org.). *A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>, acesso em: 16 set. 2017.

*Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>, acesso em: 16 set. 2017.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscú: Progreso, 1961.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Playa, Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1980. NN

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÓPEZ, Josefina; ARIAS, Guillermo; GUTIÉRREZ, José Antonio. La investigación del niño y la niña cubanos como ejemplo de investigación longitudinal. In: ESTRADA, Ana Vera. *La dimensión familiar en Cuba: pasado y presente*. Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

UMBELINO, Janaina Damasco. *Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora de desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras Escogidas*. Madri: Visor, 1996. T. IV

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras Escogidas*. 2ed Madri: Visor, 2001. T. II

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001, p.103-117.

### Informações sobre os Revisores:

**Língua Portuguesa** | Karis Regina Brunetto Cozer  
E-mail: karisrbcozer@gmail.com

**Língua Inglesa** | Karis Regina Brunetto Cozer  
E-mail: karisrbcozer@gmail.com

**Língua espanhola** | Karis Regina Brunetto Cozer  
E-mail: karisrbcozer@gmail.com