

**UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

**TECENDO TRAMAS NA APRENDIZAGEM:  
UM ESTUDO SOBRE CRIANÇAS  
EXCLUÍDAS NA ESCOLA**

---

**Vera Lúcia Teixeira da Silva**

São Paulo

2008

VERA LÚCIA TEIXEIRA DA SILVA

---

**TECENDO TRAMAS NA APRENDIZAGEM:  
UM ESTUDO SOBRE CRIANÇAS  
EXCLUÍDAS NA ESCOLA**

---

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Física.  
**Área de Concentração:** Atividade Física Esporte e Saúde  
**Linha de Pesquisa:** Intervenções psicológicas e pedagógicas na Educação Física e no Esporte.*

**ORIENTADORA:** PROFA. DRA. VILMA LENÍ NISTA-PICCOLO

SÃO PAULO

2008

Silva, Vera Lúcia Teixeira da  
Tecendo tramas na aprendizagem: um estudo sobre crianças excluídas na  
escola / Vera Lúcia Teixeira da Silva. - São Paulo, 2008.  
150 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2008.  
Orientador: Vilma Lení Nista-Piccolo

1. Inteligência corporal cinestésica. 2. Inteligências múltiplas. 3. Dificuldade  
de aprendizagem. I. Título

## COMISSÃO JULGADORA

---

Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo  
Orientadora

---

Profa. Dra. Tatiana Passos Zylberberg

---

Profa. Dra. Elaine Prodócimo

Dedico esse trabalho:

A todas as crianças do Ensino Fundamental, em especial aquelas que são classificadas como possuidoras de Dificuldades de Aprendizagem.

Aos educadores, pais, alunos, diretores, coordenadores, supervisores, dirigentes de ensino, todos aqueles que acreditam na educação.

Ao meu esposo, Fortunato, que partiu...  
Mas continua presente em todo o meu caminhar.

Não sei o tempo, nem a dimensão que nos separa,  
mas sei que a cada segundo estou mais perto de  
você. Os nossos sonhos não acabaram...

Aos meus filhos Bruno, Felipe e Lucas.

## AGRADECIMENTOS

---

A **Deus**, por estar presente em todos os dias da minha vida. *“Eis que estarei contigo todos os dias, até a consumação dos séculos. Os que confiam no Senhor são como os montes de Sião, que não se abalam, mas permanecem firmes”*.

Nesse momento, rememorando a realização desse estudo, muitas pessoas surgem no meu pensamento. Emocionada expresso à mistura de sentimentos de gratidão, amor, carinho e saudade a todos que participaram de mais esse percurso, que só foi possível pelo fato de vocês tornarem-se parte da minha história de vida.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Vilma, por ter acreditado nos meus sonhos, pela compreensão e carinho, pelo muito que tem me ensinado, sendo um exemplo na minha vida.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da USJT.

À profa. Dra. Tatiana, pela disponibilidade, pelos sábios e cuidadosos questionamentos que tanto me auxiliaram desde o início da construção desse trabalho.

À profa. Dra. Elaine, pelo apoio, pela riqueza de suas contribuições e pela sabedoria de seus ensinamentos.

À Raquel e Evando, pela amizade, e pela disponibilidade que demonstraram todas as vezes que os solicitei.

A todos os amigos do curso de Mestrado da USJT em especial ao Porfírio.

A todos educadores que me ajudaram na construção desse trabalho, em especial aos professores: Francis, Luciana, Luciene, Odete, Rose, Tânia, Regiane, Marineide, Fátima, Silvana e Léia.

A todos os alunos, pais e educadores com quem tiver a oportunidade de conviver durante a minha carreira docente, e que me inspiraram na realização desse trabalho.

A todas as crianças que participaram deste projeto, e muito me ensinaram.

Aos pais destas crianças, que acreditaram e tornaram o sonho real.

À coordenadora pedagógica, pelo auxílio em todas as vezes que a solicitei.

À psicóloga, pelo carinho e compromisso que dedicou na construção desse projeto.

À direção da escola pela demonstração de confiança em todos os trabalhos que

realizei nessa Unidade Escolar. É muito bom poder contar com vocês...

À minha mãe, Lindalva por ser um exemplo de força na minha vida, sempre me sustentando nos momentos difíceis.

Ao Sr. Sebastião, por ter me ajudado todas as vezes que o solicitei, pela confiança e pelo apoio que sempre demonstrou.

Ao meu esposo Fortunato, pelo apoio, pela dedicação e pelo companheirismo que me dedicou não somente durante a construção desse trabalho, mas durante todo o tempo que estivemos juntos. Durante a realização desse trabalho, nossas vidas tomaram diferentes direções, até agora não entendi... Mas tenho certeza que o nosso amor sobrepuja a distância e a dimensão que nos separa...

Aos meus filhos Bruno, Felipe e Lucas, pela compreensão, pela solidariedade e principalmente pelo amor que sempre me dedicaram não somente nesse caminhar, mas durante todo o percurso da minha vida.

Sou grata a todos, pelas lutas que travamos juntos, não foi fácil, mas conseguimos realizar esse trabalho, que na realidade não é meu, mas de todos nós.

Até tenho forças para prosseguir...

Ainda que eu fale a língua dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o bronze que soa ou como o címbalo que retine.

Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montes, se não tiver amor nada serei.

O amor é paciente, benigno; o amor não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece, não se conduz inconveniente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal;

não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade; o amor jamais acaba; mas havendo profecias, desaparecerão; havendo línguas cessarão; havendo ciência passará.

Agora, pois permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três; porém o maior destes é o **AMOR**.

I CORINTINTÍOS, 13.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1- APRENDIZAGEM.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Dificuldades de Aprendizagem.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Fracasso Escolar.....</b>	<b>25</b>
<b>2- INTELIGÊNCIA.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Inteligências Múltiplas.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas na aprendizagem.....</b>	<b>49</b>
<b>3- A PESQUISA.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 Paradigma Indiciário.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1.2 Procedimentos para realização do projeto.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1.3 Revelando Indícios.....</b>	<b>62</b>
<b>3.1.4 As Intervenções Pedagógicas.....</b>	<b>104</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>139</b>

## RESUMO

Além do Brasil, em diversos países, o fracasso escolar tem se constituído em um dos maiores desafios educacionais. É comum crianças fracassarem diante das exigências impostas pela escola, e serem classificadas como portadoras de Dificuldades de Aprendizagem (DA). Na literatura disponível, o tema é abordado em diferentes áreas, o que torna este problema um emaranhado de argumentos contraditórios. Ao considerar que a aprendizagem sofre a influência de inúmeras variáveis, constituindo-se não só em uma característica inata do ser humano, torna-se ainda mais complexo o campo de investigação das DA. Contrapondo-se a suposições que limitam a inteligência humana a situações de fracasso ou êxito, Gardner (2000) propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual reconhece a pluralidade do intelecto das crianças, principalmente daquelas que apresentam DA no contexto escolar. O presente estudo tem como objetivo investigar a possibilidade de ampliar a aquisição, manifestação e expressão do conhecimento, por parte das crianças classificadas como portadoras de DA no contexto escolar, utilizando a Inteligência Corporal Cinestésica como rota de acesso no processo de ensino aprendizagem. A amostra é delimitada nesse estudo por um grupo de treze alunos que estão na quarta série do ensino fundamental de uma Escola Estadual da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, os quais foram declarados pela equipe docente e administrativa da escola, como portadores de DA. Partindo das análises bibliográficas sobre aprendizagem, DA e Inteligência, foram realizadas propostas pedagógicas de ensino, por meio de situações problemas, com ênfase no trabalho motor, visando estimular as Múltiplas Inteligências das crianças. As atividades foram desenvolvidas pela professora de Educação Física e pesquisadora, constando de três aulas semanais, de aproximadamente sessenta minutos, fora do período de aula das crianças, nas dependências na Unidade Escolar, totalizando quarenta e uma aulas. Por meio dos dados levantados em entrevistas, e observações buscou-se levantar indícios de possíveis facilitações na aquisição, expressão e manifestação do conhecimento por parte desses alunos. Ao revelar os indícios a indisciplina, a motivação, o medo de errar, a falta de expressividade, o conformismo dos pais, a hiperatividade, a carência afetiva, a falta de envolvimento da família e a falta de interação entre professor-aluno surgiram como sinais que favorecem a DA. Quanto às atitudes pedagógicas e administrativas dos sujeitos frente às DA são apontadas às questões referentes ao conteúdo programático, a falta de apoio da escola e o encaminhamento dos alunos com DA para psicólogos. Após o período das Intervenções Pedagógicas tornou-se possível perceber que a motivação, a indisciplina, a interação professor-aluno, a auto-estima e a expressividade melhoraram consideravelmente. Além disso, o compromisso, a criatividade e a assiduidade surgiram como indícios que influenciam na aprendizagem, construídos no percurso da realização das Intervenções Pedagógicas.

**Palavras-chave: Inteligência Corporal Cinestésica, Inteligências Múltiplas, Dificuldade de Aprendizagem.**

## ABSTRACT

Apart from Brazil, in several countries, and school failure has been made in one of the biggest educational challenges. It is common children floundered in the face of demands imposed by the school, and are classified as carriers of Learning Difficulties (DA). In literature available, the issue is addressed in different areas, which makes this problem a tangle of contradictory arguments. In considering that learning suffers the influence of many variables, is not only in an innate characteristic of human beings, it becomes even more complex field of investigation by the DA. Contradicting assumptions that limit the situations of human intelligence failure or success, Gardner (2000) proposes the Theory of Multiple Intelligences Theory which recognizes the plurality of the intellect of children, particularly those that present the context of school. This study aims to investigate the possibility of expanding the acquisition, demonstration and expression of knowledge on the part of children classified as carriers of DA in the school, using the Intelligence Body Cinestésica the route of access in the process of teaching learning. The sample is limited in that study by a group of 13 students who are in fourth grade of elementary school, network of public education at the city of Sao Paulo, which were declared by the team's administrative and teaching school, as bearers of DA. Based on the analysis bibliographic learning, and of intelligence, educational proposals were made for education, through situations problems, with emphasis on working engine, to stimulate the Multiple Intelligence of children. The activities were developed by teacher of Physical Education and researcher, of the three classes per week, approximately sixty minutes, outside the period of tuition for children in dependency on Unit School, totaling forty-one lessons. Through the data collected in interviews, comments and sought to raise evidence of possible facilitations in the acquisition, expression and demonstration of knowledge on the part of those students. It revealed the evidence to indiscipline, motivation, fear of making mistakes, lack of expressiveness, the conformism of their parents, hyperactivity, lack affective, the of involvement of the family and lack of interaction between teacher-student as signs emerged that promote the DA. As regards attitudes of teaching and administrative subject to the front of the questions are raised concerning the content of programmer, the lack of support from school and delivery of students with DA for psychologists. After the period of Pedagogical intervention it became possible to understand that motivation, indiscipline, the teacher-student interaction, self-esteem and expressiveness improved considerably. Moreover, the commitment, creativity and diligence as evidence emerged that influence in learning, built in the course of implementing the Pedagogical intervention.

Keywords: Intelligence Body Cinestésica, Multiple Intelligences, Difficulty of Learning.

## INTRODUÇÃO

---

Esse trabalho de mestrado começa de uma forma diferenciada, pois não se trata de dois anos de estudo, mas se constitui em minha trajetória acadêmica. Os sonhos, que me moveram a realizar essa pesquisa, resultam da busca de transformações e do entrelaçar de ideais que se formaram na construção e reconstrução da minha história, com outras tantas histórias de vida.

Desde 1988, quando ingressei como professora de Educação Física na rede pública do Estado de São Paulo, deparei-me com diversos desafios pedagógicos. A própria carreira docente está impregnada de questionamentos, inquietações, emoções, angústias, fracassos e conquistas, pois as ações pedagógicas, não se limitam à instrução, mas à formação e desenvolvimento do indivíduo, como um ser uno, complexo e completo.

Sempre lecionei em classes diversas, desde a primeira série do ensino fundamental, até o terceiro ano do ensino médio. Durante a minha prática docente, tive a oportunidade de acompanhar de forma direta ou indireta a carreira escolar de muitos alunos.

Após trabalhar em várias escolas na cidade de São Paulo, Mogi das Cruzes e Caraguatatuba, no ano de 2001, ingressei como professora de Educação Física efetiva numa Escola Estadual, situada em Itaquaquecetuba, uma cidade da Grande São Paulo, considerada como uma das mais violentas do Estado de São Paulo.

Esta Unidade Escolar foi fundada em 1981, e atualmente, segundo os dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é a segunda maior escola do Estado de São Paulo. No ano de 2005, eram 2.719 alunos matriculados, dos quais 75.56% foram promovidos, 4.55% evadidos e 19.89% retidos. Segundo o próprio levantamento da secretaria dessa escola, realizado em 26/04/2006, constavam 2.804 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Quanto à infra-estrutura, além das 24 salas de aula, a escola possui biblioteca, sala de vídeo e laboratório de informática, uma quadra coberta e uma quadra menor descoberta. No que se refere às ações pedagógicas, apesar do empenho de alguns professores em desenvolver atividades diferenciadas entre outras, como por exemplo, gincanas, saraus, concursos de dança e música, filmes, excursões, olimpíadas de matemática e palestras, o que realmente predomina na

rotina da escola ainda é o método tradicional de ensino, em que a sala de aula, o quadro negro e os livros didáticos são requisitados. Esta escola, como tantas outras, abrange uma complexidade que se traduz na simplicidade de muitos alunos, muitos professores e suas muitas histórias. Foi isso que sempre me fascinou.

Nesse contexto escolar, encontrei crianças que estudam e trabalham vendendo balas e/ou fazendo malabaris nos faróis para ajudar no sustento da família, crianças que ajudam os pais tomando conta dos irmãos, crianças pequenas e adolescentes que abandonaram os estudos, porém permanecem ao redor, ou no interior da escola. Muitas vezes, ainda deparei-me com crianças com uma realidade de vida extremamente precária, acompanhada de um quadro de alimentação deficiente, convivendo com conflitos familiares.

Em 2003, tive a oportunidade de atuar nessa mesma escola como educadora do Programa Escola da Família. Foi quando juntamente com a direção, a equipe de universitários, coordenadores e supervisores, desenvolvemos alguns projetos pedagógicos, os quais contemplavam as mais variadas atividades como: desenho, música, teatro, informática, recreação infantil, ginástica, voleibol, futsal, tênis de mesa, inglês, culinária, capoeira, pintura, modelagem em biscuit, matemática, dama, xadrez, maquiagem e alguns cursos profissionalizantes. Por conseguinte, pude observar que a escola era referência na vida de muitas famílias, crianças e adolescentes.

Nesta época, algumas questões pedagógicas já me incomodavam, porém no contato com esta realidade, os questionamentos foram alavancados de tal forma que não se contiveram. Uma dessas inquietações referia-se ao número de alunos que apresentavam Dificuldade de Aprendizagem (DA), que era um tema que sempre permeava as discussões nas reuniões de professores, ou até mesmo nos momentos dos intervalos. Tornou-se comum os comentários dos professores, dos coordenadores, em relação aos alunos que apresentavam baixo rendimento acadêmico, resultado das dificuldades que apresentavam na aprendizagem. Eram muitos alunos com dificuldades, e com eles as muitas justificativas que se apresentavam no cotidiano escolar: problemas de saúde, imaturidade, fome, pais separados, pobreza, desmotivação, indisciplina, baixa auto-estima, hiperatividade, enfim, uma lista imensa de problemas declarados como causadores da DA dos alunos.

Ao observar essas crianças, durante a minha prática profissional, eu refletia sobre vários aspectos que envolviam a apresentação dessas dificuldades, como por exemplo, o desejo

de aprender expressado pelas crianças, os diferentes métodos aplicados pelos professores, as questões familiares e muitos outros. Imaginava, então, que o processo de ensino e de aprendizagem vivido no contexto escolar pelas crianças e pelos professores não fosse prazeroso para eles. Algumas vezes, era possível perceber que as mesmas crianças que apresentavam DA em sala de aula, quando solicitadas para desempenhar atividades que estavam fora da tradicionalidade da escola, manifestavam-se de forma muito eficiente. Além disso, vários alunos que possuíam bons resultados nas áreas de Educação Física e Arte, também eram estigmatizados e rotulados como possuidores de DA.

Essa realidade se apresentava de forma paradoxal, por um lado o aluno com ótimos resultados nas áreas de Educação Física e Arte, e por outro lado este mesmo aluno sendo classificado como possuidor de DA.

Outra questão que me intrigava era o fato da equipe pedagógica diagnosticar os alunos como possuidores de DA, e como providência para sanar essas questões, chamava os pais, encaminhando estes alunos aos psicólogos, e/ou para aulas de reforço. Porém, grande parte desses alunos não apresentava nenhum diagnóstico capaz de identificar uma “incapacidade de aprender”. Como também, a maioria dos alunos encaminhados às aulas de reforço permanecia com as mesmas dificuldades.

Essa situação me conduzia aos seguintes questionamentos:

Exercendo a função de professora de Educação Física, como eu poderia atuar com essas crianças para amenizar, ou até mesmo superar a DA?

Como alunos tão talentosos em algumas áreas, podem ser classificados como possuidores de DA?

Considerando a peculiaridade e singularidade como característica essencial do ser humano, como determinar capacidades ou incapacidades para aprendizagem?

Afinal, o que é aprendizagem?

Como encontrar respostas?

Foi quando percebi que talvez as pesquisas desenvolvidas na Universidade pudessem indicar outros olhares, novos caminhos. Então, baseando-me nessa premissa que, em 2005, decidi participar como aluna especial do Programa de Pós-Graduação na Universidade São Judas Tadeu, situada na Mooca, Zona leste da cidade de São Paulo. Após os primeiros contatos com a Universidade, participei de uma entrevista com a coordenação do curso de Mestrado, visando

definir em qual disciplina do programa eu poderia encontrar algumas respostas as minhas indagações. Naquele momento estava carregada de sonhos e ideais, mas também de muitos questionamentos que pareciam querer ultrapassar meus pensamentos e tomarem formas.

A definição por cursar uma disciplina que tratava sobre Inteligência Corporal Cinestésica foi uma tentativa de buscar compreender melhor as questões da Inteligência humana, investigando quem são os alunos inteligentes e como reconhecê-los.

O caminho se mostrava à minha frente. Assim, a partir de um emaranhado de suposições, inquietações e questionamentos, preparei-me para participar do processo seletivo, ingressando como aluna regular do Mestrado em Educação Física, pela Universidade São Judas Tadeu.

Em Janeiro de 2006, após ter sido aprovada, então mestranda como aluna regular, tinha a sensação de estar em outra dimensão, pois me sentia plenamente feliz. Foi um momento muito especial. Durante o curso de Mestrado, foram vários contatos com leituras, congressos, seminários e outras possibilidades de estudos. Além disso, dar início a uma pesquisa fundamentada nos argumentos teóricos que borbulhavam em minha mente, sob o olhar profissional da minha orientadora, era tudo que eu queria naquele momento.

Assim, com o propósito de elucidar algumas inquietações referentes à DA o objetivo desse estudo se constituiu em investigar a possibilidade de ampliar a aquisição, manifestação e expressão do conhecimento, por parte dessas crianças, classificadas como possuidoras de DA no contexto escolar, utilizando a Inteligência Corporal Cinestésica como rota de acesso no processo ensino-aprendizagem. Então, percebi a necessidade de pesquisar na literatura maiores conhecimentos sobre temas referentes à Aprendizagem, Dificuldade de Aprendizagem e Inteligência.

## 1.1 APRENDIZAGEM

---

O homem só pode se tornar homem por meio da educação (KANT, 2004).

Embora, diversos autores em várias áreas abordem o assunto, os processos pelos quais se realiza a aprendizagem ainda constituem um desafio para os pesquisadores. A grande preocupação de filósofos, psicólogos, antropólogos e educadores ainda têm sido compreender como o homem adquire e transmite o conhecimento.

Segundo Cunha (1988), o termo aprendizado, etimologicamente significa o ato do aprendiz aprender, do latim *apprehendere*, que significa apanhar algo. Portanto, a própria palavra aprendizado, em suas origens, sugere que o indivíduo dirige-se ativamente ao aprender. As pessoas estão predestinadas a aprender, em um processo de interação com o contexto e por mediação social, a construir uma visão de mundo e intervir nele.

Ao referir-se ao termo aprendizagem, certamente, a maioria das pessoas envolvidas na educação, inclusive os alunos, remetem à idéia de escola, estudo, matérias, habilidades e desempenhos acadêmicos. Porém, a aprendizagem escolar também pode resultar de uma complexa atividade humana, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a motricidade, associados ao cenário histórico cultural podem estar envolvidos. Então, a aprendizagem pode ser abordada em diversos ângulos, pois se refere à complexidade do ser humano nas suas inúmeras dimensões, as quais acompanham o indivíduo durante todo o seu percurso de vida, sofrendo, portanto, a influência de inúmeras variáveis (SMOLE, 2006).

Qualquer tentativa de compreensão da aprendizagem está impregnada de pressupostos políticos, ideológicos, os quais envolvem o ser humano, a sociedade e o conhecimento. Portanto, pode-se considerar que a aprendizagem está intimamente relacionada com referências pessoais, sociais e afetivas. Para Vygotsky (1991) a interação social fornece os meios para o desenvolvimento, pois em todo o percurso de vida o indivíduo é, profundamente, influenciado por significações do mundo social. Apesar da trajetória do seu desenvolvimento, em parte, ser definido pelo processo de maturação do organismo individual, é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos desse desenvolvimento.

Um dos princípios desta perspectiva é o fato de que a criança experiencia um campo complexo de atividades que organizam o desenvolvimento, alcançado antes de entrar para a

escola. Portanto, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança, pois como apontou Vygotsky (1991, p. 39): “A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar [além disso,] toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”.

A aprendizagem não é em si o desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas e naturais historicamente (VYGOTSKY, 1991, p. 47).

A principal implicação dos princípios teóricos de Vygotsky (1991) é de que o conhecimento é construído socialmente de forma coletiva. A base dessa abordagem consiste no indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, sendo constituído por meio de suas interações sociais, como alguém que transforma e é transformado, nas relações estabelecidas em uma determinada cultura.

Morin (2001) ressalta a necessidade da integração e interdependência da natureza e da cultura no processo de desenvolvimento humano, não se tratando apenas de enfatizar que ambos existem e convivem, mas assumir, efetivamente essa influência mútua.

Desse modo, a aprendizagem torna-se um processo socialmente elaborado, concebido na relação cultural entre sujeitos e o meio. Portanto, pode ser passível de uma abordagem por diversas lentes, pois envolve a peculiaridade do ser humano, de acordo com a cultura, a sociedade e, conseqüentemente, as situações de aprendizagem vivenciadas por cada indivíduo no decorrer de sua história de vida.

As relações sociais favorecem o desenvolvimento e aprendizagem sendo que a complexidade desse processo envolve fatores intrínsecos e extrínsecos do indivíduo na sua relação histórico social e cultural. Por meio da aprendizagem que se efetua na convivência, na troca, na interação entre pessoas, as capacidades individuais são partilhadas, passando a existir tanto no plano interpessoal, como intrapessoal. O indivíduo forma conhecimentos e se constitui a partir de relações, considerando os aspectos sociais.

Então, a interação social quando integrada aos estímulos da aprendizagem e do desenvolvimento poderia ser amplamente explorada no contexto escolar, pois esses dois aspectos referem-se à formação do indivíduo em suas diferentes, mas interligadas, dimensões.

Meirieu (1998, p. 79) relata que: “[...] a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que sempre já sabe alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído”. Assim, para ocorrer aprendizagem, torna-se imprescindível que o educando esteja numa dinâmica de elaboração e integração de novos dados em sua estrutura cognitiva.

O autor ressalta que uma efetiva aprendizagem será possível quando levar o sujeito, por meio de intervenções ou situações externas, a modificar seu sistema de pensamento, o que exige uma ruptura de representações e preconceitos. Ao considerar a bagagem pessoal de cada sujeito, as situações de aprendizagem requerem uma troca dinâmica em que estruturas são instaladas, modificadas e reorganizadas, em função da experiência individual e do contexto social.

Ao abordar a aprendizagem concebida nas interações sociais, torna-se imprescindível considerar que o ritmo de desenvolvimento da criança varia consideravelmente, pois os conhecimentos já construídos tornam-se marcados pela característica pessoal, decorrentes das experiências que cada um adquire no seu percurso de vida. Assim, cada criança possui sua própria capacidade e individualidade, exigindo estratégias pedagógicas que contemplem essa individualidade (WADSWORTH, 2003).

O autor relata que as relações e interações no contexto escolar devem priorizar a estimulação da autonomia intelectual, a qual permite ao aluno fazer escolhas e decidir como aprender. Os conhecimentos escolares podem contribuir para a formação do indivíduo quando se incorporam como ferramentas, como recursos aos quais os aprendizes recorram para resolver com êxito diferentes tipos de problemas, que se apresentem a eles nas mais variadas situações. Para cada situação de aprendizagem existe uma abordagem única de cada ser; cada aprendiz constitui-se em um universo que pode ser explorado, descoberto, construído e reconstruído por intermédio de situações que estimulem seu potencial.

Alguns pesquisadores (GARDNER, 2006; SMOLE, 2006; VECCHI, 2006; ZYLBERBERG, 2007) acrescentam que para uma aprendizagem ser concretizada, ela deve ser significativa para quem aprende o que exige avaliar a compreensão desses significados por parte do educador e educando. A partir do entendimento do significado parte-se para a relação da situação de aprendizagem que está sendo apresentada com as experiências anteriores e vivências pessoais dos aprendizes. As ações pedagógicas são construídas por diferentes tipos de relações

entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos.

Além disso, segundo Smole (2006), a aprendizagem passa a ser significativa quando transcende métodos de ensino e exige o envolvimento por meio da interação de todas as variáveis que interferem no processo. Essa interação mútua possibilita aos alunos aprenderem por múltiplos caminhos, permitindo as diversas formas de conceber e expressar seus conhecimentos.

Para esta autora o ensino pode se dar na coletividade, sem perder de vista o indivíduo que é singular (contextual, histórico, particular, complexo) e, conseqüentemente, apresenta um conjunto de estratégias cognitivas individuais que mobilizam o processo de aprendizagem.

Nessa interação de variáveis o processo de aprendizagem pode percorrer um caminho não linear, o qual se desvela por meio de indícios, presentes nas relações cognitivas, afetivas, sociais, estabelecidas na história, na cultura e principalmente pela singularidade do próprio sujeito.

Pode-se considerar também que esse tipo de estruturação cognitiva se dá por intermédio de uma seqüência de eventos, única para cada pessoa: “[...] é uma história onde sujeitos se confrontam e onde trabalham e se articulam” (MEIRIEU, 1998, p. 39).

A partir dessa dinâmica de interações o conhecimento constitui-se em sistema de significações que levam o sujeito a se apropriar do mundo. Para tanto, uma concepção linear de conhecimento, onde o aprendiz representa um ser passivamente receptivo deve ser extinta e substituída por uma concepção dinâmica na qual estes conhecimentos seriam incluídos ao projeto do sujeito e: “[...] de certa maneira, só viveriam nele e através dele” (MEIRIEU, 1998, p. 56).

Em concordância com essas idéias, Aquino (1997) e Pain (1985) sugerem uma concepção de aprendizagem que permite resgatar a unidade do conhecimento, por meio da relação do sujeito com o objeto, considerando a realidade concreta da vida dos indivíduos, como fundamento para toda investigação.

Desta forma, o aprendiz pode ser considerado dentro da sua complexidade, com suas características individuais sendo influenciado pelo meio, estando sensível a uma infinidade de manifestações, as quais resultam dessa interação dinâmica. Segundo Solé e Coll (1999, p. 14): “Precisamos de teorias que não oponham aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento; que não ignorem suas vinculações, mas que as integrem em uma explicação articulada”.

Gagné (1980) propõe a aprendizagem como um processo que envolve interação da

representação interna do sujeito com o ambiente externo, quando ocorre uma modificação no comportamento humano relativamente persistente, e que não pode ser atribuída, simplesmente, ao processo de crescimento, à maturação, que requer somente crescimento de estruturas internas. O ponto fundamental na concepção de aprendizagem para este autor é a relação entre os processos internos de cognição e os eventos externos do aprendiz, ou seja, para ele, o aprender é viabilizado por eventos internos e externos.

Colaborando com essas idéias Ciasca (1991), Pilleti (1999), Weiss e Cruz (2000) e Smole (2006), interpretam a aprendizagem como uma mudança progressiva do comportamento atual em relação ao comportamento anterior, sendo ligada, de um lado a sucessivas apresentações de uma situação e, de outro, ao empenho do indivíduo para enfrentá-la de maneira eficiente. Os autores consideram três elementos fundamentais no processo de aprendizagem: a situação estimuladora, a pessoa que aprende e a resposta.

Segundo Pain (1985), Weisz e Sanchez (2003), Falcão (2002) e Meirieu (1998), a aquisição do saber não se reduz em uma estrutura, mas um efeito de várias articulações, constituindo-se numa ação contínua pela qual ocorre a alteração de conduta do indivíduo perante as novas situações. Portanto, aprender é uma aquisição, que se processa por meio de um seguimento de mudanças constantes e evolutivas, na qual o ser humano assimila e transforma as informações interagindo com objetos e com outras pessoas para tomar decisões.

Ao considerar que os indivíduos constroem seus conhecimentos, a partir de uma intenção de fazer articulações entre o que conhece e a nova informação que se pretende absorver, parece viável considerar as oportunidades que realmente favorecem a aprendizagem dentro do contexto no qual o aprendiz está inserido. Dessa forma, nas ações pedagógicas, alunos e professores não representam apenas indivíduos inseridos no processo de conhecimento e aprendizagem, mas são seres humanos imersos numa cultura e com histórias particulares, portanto com formas individuais de aprender (SMOLE, 2006).

Além disso, Falcão (2002) acrescenta que a aprendizagem se estende aos aspectos sócio-emocionais, pois todo ato educativo depende, em grande parte, das características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais fatores que envolvem o processo pedagógico.

Então, as relações presentes na aquisição do conhecimento não podem se restringir a métodos ou a processos de aprendizagem. Aprender constitui uma complexidade que exige

interação, disputa, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, e principalmente a integração na busca constante de todos os aspectos envolvidos na dinâmica do ato de aprender (SMOLE, 1996).

Corroborando com essas idéias Meirieu (1998, p. 22) declara que: “Na verdade uma relação sadia, uma construção didática mais sólida, uma maior preocupação com os procedimentos individuais são os meios para melhorar a aprendizagem”.

Diante disso, a construção do conhecimento no ambiente escolar pode conduzir para ações pedagógicas que valorizem a individualidade e o contexto social, reconhecendo e respondendo as necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos, sem, contudo, abandonar seus objetivos.

Para tanto, o ideal, como apontam Valla (1994), Weisz e Sanchez (2003), Aquino (1997), Coll (2000) e Neira (2003) consiste na democratização do ensino, em que a escola pode ser uma facilitadora do acesso ao saber, sem, contudo renunciar a sua função institucional.

Nessa perspectiva a efetiva aprendizagem se consolida por meio de estratégias de ensino que estimulem a manifestação da pluralidade intelectual, assim os conteúdos que a escola veicula devem servir para desenvolver novas formas de compreender e interpretar a realidade, enfim tornar o indivíduo reflexivo do mundo que o rodeia. Para Gardner (1999, p.22): “A educação deve ser um empreendimento amplo que envolve motivações, emoções, práticas e valores sociais e morais”.

Porém, pesquisas revelam que as crianças que apresentam incompatibilidade com os valores presentes no contexto escolar ainda são diagnosticadas como possuidoras de algum distúrbio comportamental gerado pela dificuldade de aprendizagem. Além disso, no contexto escolar, apesar da aprendizagem receber a influência de inúmeras variáveis, quando o processo ensino aprendizagem não alcança êxito, embora existam outros fatores, as causas geralmente são buscadas somente no educando, o qual se torna referência de incapacidade, tornando-se único responsável pelo seu fracasso. Assim, o aluno recebe o estigma de possuidor de dificuldade de aprendizagem (WEISZ e SANCHEZ, 2003). Mas, se o aprender constitui uma característica que pertence ao indivíduo desde o seu nascimento, compondo sua peculiaridade, a qual está submersa na interação mútua de inúmeras variáveis: O que pode constituir o não aprender?

## 1.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

“[...] a diferença tem a ver com a singularidade e ao mesmo tempo com a diversidade, porque o diferente é o que está entre nós, naquilo que é além de nós, naquilo que somos nós e não somos nós ao mesmo tempo”(MACEDO, 2005, p. 13).

A tentativa de definir o que são as dificuldades de aprendizagem (DA) gerou entre os estudiosos muita discussão, desde os anos 60. Após esta década, muito se tem abordado sobre o assunto, visto a importância do tema no contexto da aprendizagem, surgindo diversos trabalhos e várias definições sobre o assunto.

No entanto, estudos revelam que o campo de DA apresenta uma variedade ampla e desorganizada de critérios, designando, assim, um fenômeno, extremamente complexo. Além disso, apesar do tema ser abordado em diversas áreas, no sistema educacional o número de crianças com DA tem se revelado bastante significativo.

Ciasca (1991) ao buscar esclarecimento do termo DA, verificou que a falta de coerência no conceito de DA ocorre em virtude da ausência de coerência no diagnóstico. Por sua vez, o diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem, para a qual se convergem múltiplas variáveis que se influenciam mutuamente, são de competência de múltiplos campos de atuação profissional. Concluindo que muitos problemas básicos são enfrentados na área de dificuldade de aprendizagem.

Embora estudiosos proponham soluções discutindo as características típicas do comportamento da criança com DA, ainda não chegaram a um consenso sobre sua definição, manifestação, prevenção, ou quais intervenções pedagógicas utilizar.

Segundo Pain (1985, p. 28) essa complexidade que envolve a DA conduz a definições que se confundem numa rede de características comportamentais, porém sempre estigmatizando a criança. A autora considera os problemas na aprendizagem como um sintoma: “[...] no sentido que o não aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos”.

Saravali (2003) afirma a partir de sua pesquisa, que apesar do tema envolver um emaranhado de discussões, um consenso que parece existir entre os autores é o de que as DA podem gerar ou mesmo agravar problemas relacionados à adaptação social e convivência. Para a autora a criança que vivencia experiências de fracasso e insucesso, tende a formar uma imagem

negativa de si mesma, passando a desacreditar das suas próprias capacidades, sentindo-se altamente desmotivada em relação aos estudos e à escola.

Ainda pode-se considerar também que muitos daqueles alunos os quais são diagnosticados pela escola como possuidores de DA são erroneamente classificados como tendo baixa inteligência, o que pode gerar o agravamento do problema (SMITH; STRICK, 2001).

Além disso, a DA revela um círculo vicioso em que o aluno, por não entender o conteúdo proposto pelo educador, acaba não gostando da disciplina e o professor, por sua vez, reduz as estratégias pedagógicas à mera repetição de questões padronizadas, as quais se desvinculam da aprendizagem (WEISZ e SANCHEZ, 2003).

Nesse sentido Freire (1982, p. 37) relata que: “Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde, assim, seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça”.

Ao realizar um estudo, Osti (2004), observa que 90% dos professores definem as DA como sendo uma lentidão ou incapacidade do aluno para assimilar informações, sendo revelada quando o aluno não atinge o mínimo esperado. Apenas 10% dos professores envolvidos na pesquisa apontam DA como sendo a soma de fatores de ordem social, cultural, psicológica e neurológica. Esses resultados revelam que a percepção do professor em relação a DA, está diretamente ligada ao aluno, sendo considerada uma característica intrínseca, ou seja, é o seu rendimento, o seu desempenho que irão determinar suas habilidades de aprender.

Nesta ótica, as práticas pedagógicas e a articulação de inúmeras variáveis que interferem no processo de aprender não são consideradas, o aluno passa a ser diagnosticado como “capacitado ou incapacitado para aprendizagem” a partir da assimilação de informações.

Além do diagnóstico pautado no ensino cumulativo, a escola optou pela acumulação de conhecimento, os quais são apreciados pela sociedade, sem a preocupação da construção desse conhecimento. Conseqüentemente, a aprendizagem que a criança adquiriu antes da vida escolar, torna-se totalmente diferente da aprendizagem escolar. Assim, realizar jogos numéricos, contar histórias pode ser simples para a criança, porém a aprendizagem dos conteúdos inseridos no contexto escolar constitui grande desafio (GARDNER, 1994).

Apesar de muitas crianças possuírem compreensões perfeitamente adequadas, quando inseridas no contexto escolar podem manifestar alguma dificuldade em dominar as tarefas propostas, as quais passam a exibir “problemas de aprendizagem”, alimentando possíveis

depreciações do sistema escolar.

Colaborando com essas idéias Freire (1989) esclarece que a criança é uma especialista em brinquedo, e nada melhor para sua aprendizagem do que proporcionar-lhe atividades lúdicas, de jogo e faz-de-conta, as quais contribuem para seu processo de aquisição de estruturas cognitivas e lhe permitem compreender melhor o mundo. Além disso, o prazer proporcionado pelas tarefas lúdicas gera motivação e estimula a criança a superar dificuldades que normalmente não superaria em outras circunstâncias, aumentando-lhe a auto-estima e a autonomia para se relacionar no mundo.

O ser que brinca é o mesmo que compreende. A criança que brinca em liberdade, podendo decidir sobre o uso de seus recursos cognitivos para resolver os problemas que surgem no brinquedo, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar (FREIRE, 1989, p. 39-40).

Os valores da criança tornam-se fundamentais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a aprendizagem concebida pela visão do adulto constitui um fator que a dificulta, pois não se considera o ponto de vista do aprendiz (WEISZ e SANCHEZ, 2003).

Ao abordarem o tema, alguns autores como Aquino (1997), Gardner, Konhaber e Wake (1998), Armstrong (2001), Feldman (2001), Neira (2003), Weisz e Sanchez (2003), Palangana, Galauch e Sfoni (2003), Wadsworth (2003), esclarecem que as crianças que exibem potenciais como a arte, a música, os movimentos corporais, freqüentemente, são as que enfrentam maiores dificuldades no sistema escolar, pois apresentam incompatibilidade com os valores expressos pela escola, nas quais os professores, na maioria das vezes, validam apenas conhecimentos lógicos matemáticos, sem considerar as diferenças individuais, e, normalmente, são rotuladas como possuidoras de DA.

Nesse sentido Feldman (2001, p. 18) argumenta que ao ignorar a ampla variedade de capacidades do indivíduo, reduzindo aos conceitos de linguagem e matemática: “[...] estaremos condenando muitas crianças a anos de frustração e desapontamento, senão ao fracasso total”.

Zylberberg (2007) em sua pesquisa sugere que as causas da DA, as quais normalmente se apresentam em alunos menos favorecidos, precisam ser concebidas como “um desafio coletivo” (p. 120, grifos da autora). A autora ainda propõe uma postura docente: “Precisamos aprender que somos inteligentes. Precisamos aprender a perceber a inteligência e a aprendizagem nas mais diversas formas para que não continuemos 'embrutecendo' nossos

alunos”. Nessa perspectiva a autora ainda aponta que: “O propósito da educação seria ensinar o que se ignora e, ao mesmo tempo, possibilitar ao outro utilizar a sua própria inteligência para aprender o que todos ignoram. Esta nebulosa fronteira entre nossa inteligência e a do outro precisa ser ultrapassada continuamente”. A autora ainda acrescenta que “todos somos inteligentes e podemos, portanto, aprender” (p. 252).

Para a autora as causas que determinam a DA podem estar no próprio contexto escolar, na prática pedagógica ou nas relações interpessoais. Assim: “A dificuldade de aprendizagem é um desafio, que propõe à escola rever suas estratégias e ao professor rever suas concepções” (Zylberberg, 2007, p. 246).

Ao considerar as interações sociais, Das (1993) refere-se à incapacidade de aprendizagem baseada na influência dos fatores sócio-culturais. Para o autor a criança rotulada como incapaz, é definida como tendo um desenvolvimento diferente, e não um desenvolvimento obstaculizado por algum tipo de déficit. Portanto, as limitações e dificuldades que as crianças apresentam são, na maioria das vezes, resultados das relações interpessoais determinadas pelo ambiente cultural. O autor relata que não existem incapacidades, o que ocorre são formas diversas de capacidades, as quais normalmente não são validadas no contexto escolar.

Oliveira (1996), também aponta que as DA podem não estar ligadas necessariamente ao aprendiz, mas serem favorecidas pelas falhas do sistema de ensino, ao apresentarem defasagem na formação de professores, instalações e equipamentos, currículos e programas desatualizados e processos de avaliação incoerentes. Para o autor o despreparo dos profissionais da educação desencadeia uma isenção de responsabilidade no que se referem às DA.

Em outro ângulo, Wadsworth (2003) relata que todos os indivíduos apresentam DA. Por muitas razões as facilidades e dificuldades do aprendizado estão relacionadas com o fato de algumas pessoas serem, extremamente talentosas em determinadas áreas, como também fracas em outras. O autor esclarece que se o critério para excelência de uma pessoa fosse a capacidade musical, e não o conjunto de notas escolares, certamente outro grupo de alunos seriam rotulados como incapazes para aprender.

Então, não existem crianças com DA, o que ocorre no sistema de ensino é a privação de situações de aprendizagem que contemplem a forma de aprender da criança. Pode ser que as reais potencialidades do aluno com DA não sejam validadas no contexto escolar. Se a criança estiver inserida em situações de aprendizagem que se adapte a sua forma natural de aprender,

certamente seus potenciais serão desenvolvidos. Para Zylberberg (2007, p. 252): “Cabe aos professores e alunos, conjuntamente, identificarem as rotas de acesso individuais e proporem diferentes forma de aprender e avaliar”. A autora acrescenta que: “Melhorar a educação, com base numa perspectiva mais ampla sobre inteligência-aprendizagem requer que os professores se comprometam”.

Por outro lado, uma situação de aprendizagem que não se ajusta às reais possibilidades do aluno, pode favorecer ao enquadramento dessa criança como incapaz, a qual, conseqüentemente, será rotulada como possuidora de DA.

Apesar das inúmeras variáveis presentes no contexto escolar que conduzem o aprendiz a ser diagnosticado como possuidor de DA, pesquisas revelam ser a DA uma das causas que determinam o fracasso escolar. Além disso, ao se buscar um entendimento para os processos e as dificuldades que afetam a aprendizagem, depara-se com a preocupação em tentar explicar os fracassos escolares (OSTI, 2004).

### **1.3 FRACASSO ESCOLAR**

“Refletir é necessário e os resultados dessa reflexão radical e contextualizada devem ser socializados na perspectiva de desestruturar a ordem estabelecida” (MOREIRA, 1995, p. 15).

Nos últimos anos, apesar de algumas medidas governamentais, amparados por muitos estudos e discussões sobre a educação brasileira, o fracasso escolar ainda se impõe de forma alarmante e persistente. Para Neira (2003) o sistema escolar ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma ação que o tornasse eficiente e garantisse o cumprimento daquilo que o justifica, ou seja, acesso ao conhecimento. Segundo o autor, a tentativa de resolver as dificuldades apresentadas pelas crianças ainda é pela reprovação de série. Acrescentando, Bencini (2001) e Ciasca (2003) apontam que apesar dos valores numéricos relacionados com reprovação e evasão terem diminuído, os alunos continuam na mesma, ou seja, “sem aprender”.

Para alguns autores como Luckesi (1999), Palanagana, Galauch e Sfoni (2003), Gardner (1998), Machado (1997) e Patto (1988), na escola normalmente, a aprendizagem e, conseqüentemente, a eficiência do ensino é atestada pela capacidade do aluno repetir os conceitos

tal como lhe foram ensinados. Para os autores, a escola escolheu basicamente, como critérios de excelência conteúdos lógico-matemáticos e verbal-lingüísticos, padronizou as formas de avaliação e de acesso ao saber, limitando assim, as potencialidades e várias expressões de conhecimento.

Para Gardner (1994), a maioria das pesquisas sobre a crise educacional aponta as dificuldades que os alunos têm em dominar os objetivos da escola, sem, contudo considerar se durante o processo de ensino ocorreu uma efetiva aprendizagem. O autor ressalta que até mesmo escolas bem conceituadas enfatizam como sinais de conhecimentos e desempenhos apenas o que está dentro da padronização do sistema escolar. Assim: “[...] mesmo estudantes bem sucedidos sentem que seu aparente conhecimento, é no máximo frágil, talvez esse embaraço contribua para o sentimento de que eles – ou mesmo o sistema educacional inteiro são de algum modo fraudulentos” (GARDNER, 1994, p. 9).

O sistema educacional responsabiliza o indivíduo que não aprende como único responsável pela sua incapacidade. Essas ações desvinculam completamente a aprendizagem como possibilidade de desenvolvimento cognitivo do aluno. Sendo que o interesse do sistema consiste nos percentuais de reprovação ou aprovação, por conseguinte, as ações pedagógicas escolares estão inseridas numa pedagogia de exame que sobrepuja todo o processo ensino aprendizagem (MACHADO, 1997; PATTO, 1988; GARDNER, 1998; LUCKESI, 1999; PALANAGANA, GALAUCH e SFONI 2003).

Segundo Zucoloto (2001) e Macedo (2005) quando se afirma que todos têm direito à instrução, que a escola é aberta a todos e não discrimina e sim elimina as diferenças sociais, perpetua-se uma falsa neutralidade da escola e de seus programas educacionais. E por considerar esse fato a escola atua selecionando e excluindo. Para sustentar sua excelência a escola está organizada pela perspectiva da exclusão, tornando-se seletiva, excluindo tudo o que contradiz seus propósitos, este processo dissocia o ensino e a aprendizagem segregando o aprendiz.

Ratificando essas idéias Rodrigues (2001), declara que dentro da educação algumas escolas apelam para a educação para todos e outras para uma escola seletiva, ou seja, há o conflito entre eficiência e deficiência, entre rapidez e lentidão, negociação e imposição ou simplesmente inclusão e seleção. Assim, a prática de categorizar crianças, baseando-se no que essas crianças não sabem, reforça o fracasso e perpetua a visão de que o problema está no indivíduo. Contudo, fatores de metodologias educacionais, currículos, e organização escolar

podem ser decisivos para uma prática pedagógica democrática. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos e ritmos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões, de diferenças físicas é o primeiro passo para a criação de uma escola que seja realmente para todos, onde perpetua o ensino democrático.

Segundo Morin (2001), outro agravante do fracasso escolar refere-se ao ensino organizado por disciplina, o qual favorece a padronização produzindo a divisão e fragmentação, portanto, impedindo a capacidade natural de contextualizar. É evidente que as disciplinas de toda ordem favorecem o avanço do conhecimento e são insubstituíveis. Então, o que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis. Porém, isto não significa que é necessário conhecer somente uma parte da realidade. Ou seja, é preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto, enfatizando que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em algumas disciplinas, que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto. E é justamente essa capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino, a de ligar as partes ao todo e o todo às partes. O contexto tem necessidade, ele mesmo, de seu próprio contexto.

Para Zylberberg (2007), o fracasso escolar se traduz em um problema social, com influência de inúmeras variáveis, tornando-se uma questão extremamente complexa e multifacetada, portanto não se pode restringir, nem especificar as causas do fracasso escolar a algumas variáveis.

Apesar dos múltiplos fatores que interferem sobre as causas do fracasso escolar, como os problemas de ordem social, política, econômica e cultural, no contexto escolar, estudos revelam que a maior parte das pesquisas sobre crise educacional, insiste nas dificuldades que os estudantes têm em dominar objetivos manifestos pela escola sem, contudo, considerar os meios utilizados para alcançar estes objetivos (GARDNER, 1994).

Embora os professores defendam teoricamente a inclusão dos alunos com dificuldades em relação à aprendizagem, na prática ainda preconizam que as crianças devem se submeter ao ensino homogêneo, com habilidades e competências comparáveis, aprendendo em um contexto em que o professor sempre ensina de uma mesma maneira traduzindo na formalidade dos conteúdos (MACEDO, 2005; SMOLE, 2006).

Dessa forma, as crianças são excluídas, silenciosamente, do sistema escolar e da sociedade. As crianças permanecem no sistema escolar, porém não desfrutam de uma pedagogia

apropriada que contemple suas reais necessidades educacionais (NEIRA, 2003; WEISS e CRUZ, 2000; AMARO, 2006).

'Alunos problemas' têm se destacado no discurso de protagonistas escolares. São eles quase sempre diagnosticados como portadores individuais de algum desvio das normas escolares clássicas, enquadrados em um vasto espectro de anomalias mentais e/ou morais (AQUINO, 1996, p. 18, grifos do autor).

Em outro ângulo, porém reforçando a estigmatização do aprendiz, estudos relatam que no âmbito escolar ocorre uma associação entre erro e fracasso, o qual conduz a DA que, freqüentemente, resulta na reprovação do aluno. Apesar do erro do aprendiz ser uma conseqüência da busca do conhecimento, a escola desqualifica o erro, favorecendo um processo de classificação, associando o erro ao fracasso, e conseqüentemente conduzindo a situações de exclusão e abandono (CIASCA, 1991; AQUINO, 1997; PATTO, 1988; SOUZA, 2000; WEISZ e SANCHEZ, 2003).

Contra-pondo-se as posições que associam erro ao fracasso, Gardner (1999) ao conduzir seus estudos sobre líderes de sucesso, observou que os indivíduos fracassavam todo o tempo, mesmo tendo propósitos enormes. Todos os grandes líderes de sua pesquisa tiveram muitos fracassos. No entanto, apesar da falta de sucesso, jamais tiveram a visão de fracasso associada à derrota, pois a cada fracasso, eram fortalecidos e se preparavam para investidas acirradas em seus propósitos. Assim, obtiveram enorme sucesso em suas carreiras, deixando contribuições relevantes na história da humanidade.

Prodócimo (2007) propõe que o ponto de partida do ensino deveria ser daquilo que o aluno compreende. A autora ainda ressalta que as possibilidades devem ser enfatizadas ao invés das dificuldades. Nesse sentido a autora relata que:

Ao invés de valorizarmos o que o aluno tem facilidade e partir daí para estimular as outras potencialidades enfatizamos as dificuldades e ainda taxamos de 'limitações' este estado, e assim, estabelecemos barreiras, limites para o desenvolvimento de nossos alunos (p.4, grifos da autora).

A causa do fracasso geralmente é atribuída somente ao aluno. Assim, por meio de justificativas como a deficiência emocional, cognitiva, motora, transfere-se ao aluno a culpa pelo seu desempenho escolar, retirando da sociedade, da escola e do professor a responsabilidade pelo sucesso dos alunos (WEISZ e SANCHEZ, 2003).

Nessa prática o professor não está interessado em descobrir o quanto o aluno aprendeu, ou como está sendo realizado o processo de ensino e aprendizagem, mas o interesse do professor está em classificar, categorizar e expor publicamente a fragilidade do aluno que não aprendeu. Essa prática favorece uma desigualdade social, pois conduz a diversos rótulos, os quais têm sido utilizados, freqüentemente e impunemente nos meios escolares para justificar o número altamente elevado de retenção e exclusão. Essa prática desfavorece a possibilidade do erro ser abordado numa pedagogia que auxilia na aprendizagem (LUCKESI, 1999; AQUINO 1997, 1999; ZUCOLOTO, 2001; SARAVALI, 2003; WEISZ e SANCHEZ, 2003; NEIRA, 2003).

Porém, ao considerar o erro do aprendiz sem associá-lo a incapacidades ou fracassos, podem-se organizar situações de aprendizagem nas quais o erro constitui uma oportunidade para elaborar e desenvolver intervenções pedagógicas que podem favorecer a construção de novos caminhos para aquisição do conhecimento.

A reflexão sobre o erro do aprendiz pode conduzir à elaboração de estratégia de acordo com a necessidade pedagógica de cada criança. Para Zylberberg (2007) quando o professor olha somente para o erro do aprendiz, pode estar encobrindo, ou até mesmo reforçando situações que impediram o aluno de aprender. “Cadernos em branco, tarefas sem terminar, frases com erros gramaticais recorrentes são 'sinais' de que outras causas devem ser investigadas” (p. 243, grifos da autora).

Ratificando, Meirieu (2005) relata que ao organizar as situações de aprendizagem o professor deve considerar que o erro não é um acidente, e sim parte de processo inserido no percurso de aprendizagem. O professor deve oferecer situações que permitam aos alunos considerarem seus erros como possibilidades de serem capazes de avançar, e não de reforçarem a dependência deles em relação ao professor. Conseqüentemente, a relação educativa pode favorecer a busca e aquisição de um novo patamar de conhecimentos, habilidades e modo de agir. Deste modo, o erro não pode indicar que não houve aprendizagem, nem sugerir o fracasso, seja da aprendizagem, seja do ensino, e muito menos do aluno.

Além disso, para Weisz e Sanchez (2003); Smith e Strick (2001), um procedimento que determina a DA, deve considerar se a criança teve a oportunidade adequada de aprendizagem. É preciso considerar as oportunidades em que a criança adquire o conhecimento, ou seja, em quais contextos ocorrem às situações de aprendizagem. Para os autores, o processo

que conduz a aprendizagem é mais relevante do que os resultados, tornando-se também fundamental para o sucesso da aprendizagem, o fato do professor acreditar na capacidade de seus alunos. “É preciso enxergar o que o aluno já sabe a partir do que ele produz e pensar no que fazer para que aprenda mais” (WEISZ e SANCHEZ, 2003, p. 22).

Corroborando com as posições supramencionadas, Fernández (1991) declara que não se pode entender o processo somente a partir do aprendiz, tornando-se necessário recorrer ao professor e a instituição escolar para diagnosticar um problema de aprendizagem. Para a autora quando se refere ao fracasso, só se refere ao aprendiz, sendo que não se considera quem ensina, nem os vínculos associados a este fracasso, que poderia ser a dificuldade de ensinar.

Ainda contribuindo para categorizar a DA, há uma crença de que as crianças provenientes de classes menos favorecidas economicamente chegam à escola com muitas carências. Então, a culpa pelo fracasso ainda recai sobre o aluno, não mais pelos seus problemas orgânicos, mas pela sua pobreza (GUERREIRO, 2002).

Por sua vez, Oliveira (1996) e Souza (2001), contestam essa crença, relatando que os alunos têm fracassado, não em razão de sua classe social, mas devido ao sistema educacional que necessita de políticas educacionais claras. Os autores sugerem o atendimento à escola como instituição, de recursos orçamentários compatíveis com as necessidades salariais, de política administrativa para a elaboração de recursos humanos e de capacitação dos profissionais.

Essas questões geram um paradoxo, pois embora oficialmente o discurso da educação indique novas tendências, nas quais a educação está voltada para o desenvolvimento global do indivíduo, e apesar de tantas reflexões, a situação atual da prática educativa ainda demonstra a dicotomia ensino-aprendizagem, e o estabelecimento de uma hierarquia entre educador e educando, promovendo a homogeneização do ensino.

Além disso, essa tendência de homogeneização do ensino e da concepção de uma aprendizagem linear contribui para reforçar a idéia de pré-requisitos que acaba justificando fracassos e impedindo aprendizagens. Conseqüentemente, no cotidiano escolar continua prevalecendo o mecanicismo, o desrespeito à diversidade e as individualidades, sendo negligenciados os múltiplos fatores que ocorrem durante todo o processo (SMOLE, 2006; WEISZ e SANCHEZ, 2003).

Zucoloto (2001) ao realizar uma análise histórica das causas do fracasso escolar, relata que a responsabilidade do fracasso está aos poucos deixando de ser da criança, mas

também não é da escola. Embora os fatores sociais e econômicos ainda sejam os mais responsabilizados, a formação do professor já está relacionada ao baixo desempenho do aluno.

Por sua vez, a pesquisa de Campos (1997) esclarece que a questão do fracasso e da rotulação não podem ser analisadas isoladamente, com ênfase no aluno, ou no professor, pois se trata de um fenômeno complexo, necessitando de maior abrangência das relações humanas. Portanto, tanto a aprendizagem, como a DA, como o fracasso escolar abrangem questões políticas, pedagógicas e sociais em todas suas complexidades e dimensões.

[...] a repetência e evasão são sim um fracasso, não exatamente do aluno, mas das instituições que têm sido incapazes de lidar com os segmentos da população a que elas se destinam. Fracassamos todos nós, os que ensinam os que são ensinados, e todos os demais integrantes desta sociedade (AQUINO, 1997, p. 24).

Ao abranger os inúmeros fatores inseridos no sistema de ensino, influenciando diretamente em todo o processo de aprendizagem, não há dúvida que alguns dos problemas que geram o fracasso escolar necessitam de medidas relacionadas com técnicas pedagógicas e questões sociais, intervenções políticas e econômicas. Segundo Nista-Piccolo (1995, p. 12): “[...] para atingir os objetivos o educador deve ter uma visão aberta às mudanças necessárias ao processo educacional”.

Nista-Piccolo e colaboradores (2004, p. 30) sugerem que as ações pedagógicas devam oferecer situações-problema, as quais proporcionem à criança oportunidades de refletir sobre sua prática e de organizar-se na busca das respostas. Os autores propõem que as práticas pedagógicas podem ser por meio de propostas que favoreçam aos alunos os direitos de se organizarem livremente, possibilitando autonomia de pensamento e atitude. Nessa perspectiva, a função do professor constitui em mediar e investigar. Essa postura docente possibilita ao aluno construir o seu caminho para autonomia. Tal prática pedagógica não requer momentos especiais, mas pode ser ministrada em várias situações no contexto escolar. Para sua efetiva realização o educador necessita refletir sobre suas ações pedagógicas, transformando a atitude de “dar tudo pronto” pela didática do “tente resolver”.

As ações pedagógicas devem ser refletidas e associadas a uma prática educativa dentro do contexto educacional coerente, as quais visam igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento, mesmo para alunos “menos favorecidos e considerados limitados por uma fraqueza que não lhes pertence”.

Segundo Freire (1996, p. 14) temos uma responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, em que: “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destreza”. Para tanto, pode ser necessário considerar as contradições que os alunos apresentam durante o processo de aprendizagem, pois tais dificuldades podem estar ligadas ao método de ensino, uma vez que: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47).

O fato é que o bom ou mau desempenho não deve ser atribuído às características individuais, mas pode envolver os meios escolhidos pelo professor para ensinar.

Deu-se que certa vez, numa escola qualquer, transcorria uma aula normalmente. Após a professora ter atingindo sua explanação do ponto previsto para aquele dia, um dos alunos a interrompe: 'Professora, eu não entendi'. A professora explica o ponto de novo. O aluno reafirma: 'Não entendi!'. A professora preocupada com o cumprimento do programa, explica pela derradeira vez. O aluno retruca no final: 'Eu não disse que não ouvi, eu disse que não entendi' (AQUINO, 1997, p. 91, grifos do autor).

A educação ainda busca homogeneizar o ensino pressupondo maneiras iguais de aprender, ainda que: “Nossos potenciais cognitivos são variados, aprendemos de formas diferentes, temos interesse e isto precisa ser valorizado” (PRODÓCIMO, 2007, p. 2).

No contexto escolar, pode-se duvidar da efetividade de uma aprendizagem total da classe, até mesmo em uma aula tradicional, na qual o professor se dirige constantemente a todos os alunos, sendo que cada um deles recebe a mesma orientação, as mesmas tarefas, os mesmos recursos (PERRENOUD, 2001). Cada situação de aprendizagem direciona o aprendiz a uma abordagem única, e o ensino muitas vezes não considera essas diferenças.

Segundo Perrenoud (2001), Mantoan (2000), Stainback e Stainback (1999), Amaro (2006), Gardner (1999) e Armstrong (2001) uma educação em que todos estejam envolvidos será possível, quando ocorrer uma especialização educacional dirigida para todos os alunos. Os autores propõem que as situações de aprendizagem devam contemplar as várias maneiras de aquisição do conhecimento. Ao considerar as características peculiares dos seres humanos a aprendizagem deve ser concebida de forma singular. “Caberia a instituição escolar, construir estratégias de ensino que contemplassem as diferenças individuais e grupais, no sentido de permitir o desenvolvimento e as expressões de várias potencialidades humanas” (AQUINO, 1997, p. 53).

Ao considerar que existem grandes diferenças entre os indivíduos, torna-se

impossível estabelecer que todas as crianças possam aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo, de uma mesma maneira. Para Amaro (2006) cada indivíduo, apesar de estar inserido no mesmo contexto, observa uma mesma situação de várias maneiras.

Diferenças nos estilos de aprendizagem não são problemas, mas forças cognitivas e amplas possibilidades que estão inseridas nas características individuais de cada ser humano.

Considerando que cada ser é único em sua essência, que cada pessoa tem potenciais e capacidades distintas que se harmonizam de forma a atender a um saber significativo, a aprendizagem deve ser compreendida de forma singular. A escola não é o único espaço de aprendizagem de uma criança, mas é aquele destinado a esse fim (NISTA-PICCOLO e colaboradores, 2004, p. 29).

Ao reconhecer a diversidade e multiplicidade do indivíduo inserido no contexto escolar, torna-se imprescindível uma prática pedagógica em que a escola possa permitir que seus objetivos sejam alcançados, porém por diferentes caminhos, assim o ensino poderia acreditar na potencialidade do aluno, ao invés de enfatizar suas “dificuldades”.

Portanto, ao considerar as individualidades e o respeito à diversidade que são os princípios da educação, as manifestações de acesso e as expressões de conhecimento devem se realizar de diferentes maneiras. Nesse sentido, o desafio da educação consiste na aprendizagem significativa para todos, em que as diferenças não sejam fatores que determinam exclusão, pois: “O mais importante é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesse dessa criança” (GARDNER, 2006, p. 1).

No entanto, segundo Prodcimo (2007, p. 2), embora muitos discursos abordem as diferenças individuais: “Importante não é apenas reconhecer a diferença, mas valorizá-la! E mesmo desejá-la!”.

Nessa perspectiva, o ensino deve favorecer a aquisição, a manifestação e expressão do conhecimento, proporcionando ao educando situações de aprendizagem que estimulem seus potenciais. No entanto, tais práticas, requerem o rompimento com poderes de homogeneização, reconhecendo assim que as crianças têm formas cognitivas diferenciadas, ao invés de incapacidades de aprender, visto que: “Se toda criança tem competência em alguma área, os programas destinados a algumas poucas especializadas não se justificam tão facilmente” (CHEN, 2001, p. 56).

O aluno pode apropriar-se do conhecimento por meio das situações de aprendizagem presentes no contexto escolar, em que a pluralidade não pode ser considerada limitação, mas constituir-se nas mais variadas possibilidades. Ao assumir o ensino numa concepção em que todos apresentam as várias inteligências, pode ser necessário uma alteração na forma como se concebe a DA, e principalmente, as práticas pedagógicas que estão inseridas neste contexto.

A escola pode, além do cumprimento do seu papel institucional e social, contribuir para o desenvolvimento da pluralidade intelectual do aprendiz. As ações pedagógicas podem proporcionar o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, sem subestimar ou valorizar demasiadamente suas capacidades em determinados domínios (GARDNER, 2000).

Então, parte-se do princípio que na escola, todas as diferenças humanas são normais e a aprendizagem pode ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao estilo e ritmo do processo educativo (ARMSTRONG, 2001).

Diante disso, professor e estudante podem reconhecer que todas as pessoas têm sua própria forma de aprender, sendo que isso se constitui numa característica humana. E, principalmente, admitir que a criança rotulada como “incapaz para a aprendizagem” pode possuir inteligências, que se forem devidamente reconhecidas e estimuladas contribuirão para o seu desenvolvimento global. Ao considerar a pluralidade intelectual da criança com DA, tornou-se necessário buscar na literatura questões referentes à Inteligência humana.

## 2.1 INTELIGÊNCIA

---

Investigações teóricas e empíricas relacionadas à inteligência têm ocupado destaque desde a antiguidade até os dias de hoje. No entanto, essa longa trajetória, está repleta de discordâncias sobre a maneira de descrever, medir e investigar os fenômenos que envolvem a inteligência, além de envolver sérias controvérsias. As diferentes concepções geradas pelos estudos trouxeram uma gama de abordagens e suposições sobre o intelecto.

Como esse estudo não se detém as questões históricas, baseando-se nos seguintes autores: Gardner, Konhaber e Wake, (1998), Fonseca, (1995) e Haydt (2002), buscamos apenas apontar alguns fatos marcantes da história da inteligência humana.

Os filósofos gregos Aristóteles, Sócrates e Platão influenciaram o estudo da inteligência humana investigando tópicos que ainda consistem em grande desafio para os pesquisadores. Na época de 399 a.C. Sócrates investigou a percepção dos sentidos na inteligência, argumentando que os indivíduos possuem capacidades diferentes e conhecimentos inatos. Por sua vez, Platão na antiguidade pesquisou a relação entre a inteligência e o corpo.

Enquanto a filosofia hindu, ao abordar o intelecto, preconizava uma linha dicotômica entre cognição e afetividade, outras vertentes da filosofia e teologia delimitavam a inteligência como inata e algo divino.

Após o período antigo, surge o filósofo contemporâneo Descartes, no século XIII, o qual também considerava a inteligência como uma dádiva divina. Idealizava o ser humano de natureza material, trazendo para a comunidade científica uma visão dualista do ser, que separa o corpo da mente. Porém, suas idéias, passado um longo período, foram contestadas, entre outros, pelo filósofo Thomas Hobbes, o qual refutou as posições de Descartes, defendendo que a mente tem a base física no corpo.

Contrariando as propostas de Descartes, Locke declarava que a mente humana é originalmente vazia, “como uma folha de papel em branco”. Segundo Locke a capacidade de pensamentos complexos e raciocínios abstratos surgem da combinação e relacionamento de idéias obtidas por meio da reflexão e sensação. Locke era considerado um empirista, pois definia a experiência como a base do conhecimento, contrariando assim as idéias dos racionalistas.

Os empiristas afirmavam que o pensamento tem sua origem na experiência e na informação sensorial, enquanto os racionalistas defendiam que o conhecimento inato da mente era independente da experiência ou das informações sensoriais.

Para conciliar essas duas linhas opostas, ainda no século XVIII, surge o filósofo alemão Kant, o qual apontava que há uma natureza intrínseca no intelecto que existe antes da experiência, no entanto, ao mesmo tempo afirmava que, para aquisição do conhecimento, o indivíduo dependia em parte da experiência sensorial.

Outras linhas de investigações do intelecto surgiram, sendo possível mencionar várias correntes, mas uma das mais marcantes, que apareceu no início do século XIX, é a do anatomista Franz Gall. Esse pesquisador, na pretensão de encontrar explicações para a inteligência, pesquisava as dimensões e saliências do crânio de seres humanos. Ao longo do tempo, outros estudos foram realizados pelo fisiologista holandês Donders, o qual se referia à medição do tempo de reação de um indivíduo, utilizando o tempo gasto para realizar uma discriminação.

Predominaram, então, estudos e métodos apoiados na constituição física da mente e em dados numéricos. No século XIX, o método de Broca que se relacionava à craniometria, defendia que o tamanho da cabeça identificava a quantidade de inteligência.

No percurso desses acontecimentos, em meados do século XX, o pesquisador Charles Darwin declarava que assim como outras características dos seres humanos, a inteligência também era hereditária. Essas discussões tiveram grande impacto sobre o conceito de inteligência. Neste período as pesquisas sobre esse tema percorreram vários caminhos, porém com o objetivo de estimular o desenvolvimento de treinamento de indivíduos, tornando-os altamente capazes.

Por volta de 1890, os estudos já apontavam na direção do entendimento dos problemas que afetam a inteligência, e se voltavam mais a pesquisar crianças portadoras de deficiência mental. Nesta época muitos psicólogos, em diversos países, já demonstravam interesse pela mensuração da inteligência dedicando seus estudos para criar instrumentos adequados para medir a capacidade intelectual geral.

O primeiro cientista a utilizar as medidas em suas pesquisas, tanto do ponto de vista físico, como intelectual e emocional, como também ao estudo das relações entre hereditariedade e inteligência foi Francis Galton. Buscando embasamento na teoria de Locke, Galton estava convencido de que submeter um indivíduo a testes de discriminação sensorial poderia levar as

informações sobre sua capacidade mental. Para tanto, ele desenvolveu testes para medir a acuidade visual e auditiva, o tempo de reação, a força muscular e funções sensório-motoras. Baseado em suas suposições, o pesquisador buscava um perfil intelectual superior na descendência de indivíduos que ocupavam cargos de liderança.

Desde esta época as expectativas dos pesquisadores pautavam-se na busca da melhor maneira de mensurar a inteligência. Aproximadamente no mesmo período em que Galton investigava a inteligência utilizando testes psicofísicos, com o objetivo de explorar as diferenças individuais de inteligência, o psicólogo francês Alfred Binet também iniciava seus estudos abrangendo essas diferenças individuais de inteligência, porém sob outra perspectiva.

Nesta mesma época a educação francesa passava por um crescimento em massa, enfrentando desafios que exigiam da escola abranger a diversidade e diferentes ritmos de aprendizagem presentes em seu contexto. Na tentativa de elucidar a questão referente à diversidade apresentada pelos alunos, em 1904, o Ministério da Educação da França indicou Alfred Binet para pesquisar as razões do alto índice de reprovação entre os alunos das escolas de Paris. O pesquisador começou a observar como as diferenças influenciavam na capacidade de aprender e elaborou testes, publicando em 1905, juntamente com Theodore Simon.

Embora publicassem os testes, os pesquisadores Binet e Simon enfatizavam a individualidade do intelecto infantil, declarando que as crianças poderiam ter imprevisíveis resultados, o que poderia acarretar situações de êxitos ou de fracasso na utilização de diferentes e dos mais diversos testes: “[...] testes diferentes exigiam capacidades diferentes, que podiam ser desigualmente desenvolvidas em diferentes crianças” (GARDNER, KORNHABER e WAKE 1998, p. 62).

Assim, surgiram os primeiros testes de inteligência, os quais tinham por finalidade encontrar alternativas para favorecer a aprendizagem, abrangendo as diversidades das crianças que freqüentavam as escolas francesas. Binet e Simon acreditavam que os testes poderiam ajudar a identificar e compreender as dificuldades apresentadas pelas crianças durante o processo de aprendizagem. Para Binet, apesar de algumas crianças apresentarem uma incapacidade inata para obter resultados dentro dos padrões normais de aprendizagem, todas poderiam melhorar se recebessem assistência adequada (GOULD, 1999).

Todavia, embora o próprio Binet declarasse que um simples número não poderia significar o potencial de uma questão tão complexa como a inteligência humana, os testes

propagaram-se ocorrendo um aperfeiçoamento da técnica de sua construção (GOULD, op. cit.).

Dessa forma, as capacidades de inteligência passaram a ser caracterizadas pelo desempenho nesses testes. A inteligência era concebida como uma habilidade mental geral que constituiria a capacidade de aprender.

Nessa época, surgem vários estudos sobre padronização e validação dos testes juntamente com a idéia de inteligência nele inserida, ou seja, a inteligência como algo meramente mensurável, que determinava sucesso ou fracasso. O princípio básico dessa vertente constitui a inteligência como um atributo do indivíduo, que permite ao mesmo um desempenho, maior ou menor, em qualquer área de atuação, sendo única e passível de ser quantificada.

Para Smole (2006, p. 2): “[...] essa concepção ainda aparece muito fortemente entre nós e mesmo nos dias atuais não hesitamos em falar sobre pessoas mais ou menos inteligentes, mais ou menos capazes ou que herdaram a inteligência dos pais”.

Nesta visão ocorre a consolidação da teoria da psicometria, a qual preconiza a crença de que a inteligência é inata, global e relativamente imutável. Embora, ao longo do tempo suas definições variem em detalhes, os psicometristas, de modo geral, percebem a inteligência como uma faculdade unitária, ou um agrupamento de faculdades correlacionadas entre si (GARDNER, KONHABER e WAKE, 1998).

Porém, apesar da difusão e estabilização psicométrica, durante o século XX, vários psicólogos, cientistas e educadores a contestaram, pois consideravam os testes limitados. Alegavam que a inteligência que tal teste pregava rompia com a complexidade do ser humano, destruindo as possibilidades de compreensão e reflexão, portanto reduzindo possibilidades. Mas, apesar disso a concepção psicométrica de inteligência foi amplamente difundida (SMOLE, 2006; GARDNER, 1995).

Entretanto, vários pesquisadores seguiam em direção contrária das idéias psicométricas. Segundo Morin (2001, p. 56) a inteligência por natureza apresenta-se de forma complexa e conseqüentemente ultrapassa tudo o que diz respeito a quocientes intelectuais. “A inteligência não é apenas o que medem os testes da inteligência, é também o que lhes escapa”. O autor ainda declara que: “A pretensão de tratar a inteligência como objeto reduzível aos seus constituintes é pouco inteligente”.

Conforme Goleman (1995), os testes de QI não conseguem explicar porque muitas pessoas em igualdade de condições intelectuais, de escolaridade e de oportunidade seguem

caminhos tão diferentes. O autor relata que na década de 40 foi realizado um acompanhamento em 95 estudantes da Universidade de Harvard. Na época em que estes estudantes chegaram à meia idade, a vida profissional e pessoal dessas pessoas, cujos testes de QI previam um futuro bem sucedido, foi comparada com a vida de outros estudantes da mesma época, que obtiveram baixos resultados. O pesquisador relata que não encontrou características especiais que distinguiam os dois grupos, portanto concluiu que os resultados obtidos em testes de QI não garantem sucesso pessoal ou profissional.

Segundo Gardner (1995, p. 13), a insatisfação com visões unitárias de inteligências, assim como com o conceito de QI tem se mostrado bastante ampla:

Eu acredito que devemos nos afastar totalmente dos testes e correlações entre os testes, e, ao invés disso, observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes no seu modo de vida.

Embora Gardner (1995), reconheça a validação e a ciência da construção dos testes padronizados, ressalta que tais testes somente avaliam determinadas habilidades, as quais comumente ancoram-se nas capacidades lógico-matemática e lingüística, ignorando todos os outros tipos de potenciais: “[...] os atuais métodos de avaliação do intelecto não estão suficientemente afiados a ponto de permitir a avaliação dos potenciais ou conquistas de um indivíduo” (GARDNER, 1995, p. 4).

Para o autor, os vários papéis culturais exigem várias inteligências, portanto, torna-se viável considerar o indivíduo como possuidor de várias aptidões, e não como tendo uma única faculdade de resolver problemas por meio de testes.

Apesar dos testes proporcionarem a avaliação do potencial acadêmico, uma análise de cognição deve incluir todas as habilidades do indivíduo na busca da resolução e elaboração de problemas, levando em conta a cultura a qual pertence, e não apenas potenciais referentes a determinadas capacidades que comumente são referências na padronização dos testes.

Dessa forma, o autor destaca que o campo da cognição humana inclui uma complexidade muito mais ampla e universal do que tem sido levado em conta por meio de testes padronizados. Gardner (1994 p. ix-x) acrescenta:

A meu ver, para abarcar adequadamente o campo da cognição humana é necessário incluir um conjunto muito mais amplo e mais universal de competências do que comumente se considerou. É necessário permanecermos abertos à possibilidade de que muitas – se não a maioria-destas competências não se prestam a medições através de métodos verbais padronizados, os quais se baseiam pesadamente numa combinação de habilidades lógicas e lingüísticas.

Ao refutar a mensuração do intelecto, o autor declara a ampla diversidade que constitui a característica do ser humano, a qual não pode ser limitada numa única dimensão, tendo como referência testes padronizados.

Corroborando com essas afirmações, Feldman (2001, p. 20) declara que: “[...] fazemos objeções à tentativa de limitar as instruções e testagem a uma estreita gama de capacidades do aluno”.

Contudo, apesar das contestações em relação à utilização dos testes de QI, estes se propagaram, juntamente com a crença que as capacidades intelectuais eram hereditárias e, já estavam estabelecidas previamente. Em muitas culturas, ocorre a tendência da utilização de testes semelhantes aos testes de QI, dando continuidade de difusão a mensuração de aptidões intelectuais. Devido a essa disseminação Gardner (2000, p. 13) afirma que: “Os testes de inteligência representam apenas uma ponta do iceberg cognitivo”.

Essa proliferação dos testes reduz as possibilidades deles serem abandonados. Todavia, em meio a essa tendência de mensuração do intelecto, deve-se considerar que: “[...] a inteligência é importante demais para ser deixada nas mãos daqueles que testam a inteligência” (GARDNER, 2000, p. 13).

No âmbito educacional, segundo Falcão (2002), Feldman (2001) e Gardner (2000), as críticas em relação aos testes referem-se ao fato que tais situações levam o educador a categorizar o indivíduo testado. Essa classificação favorece o enquadramento de determinadas características preconizando o nível identificado. Por conseguinte, baseado no desempenho que as crianças apresentam por meio dos testes, o educador limita-se classificando o estudante, deixando de considerar que as individualidades levam a imprevisíveis comportamentos e conseqüentemente aos mais variados resultados.

Para Gould (1999), apesar de alguns pesquisadores aplicarem os testes de QI sem a intenção de rotular pessoas, na maioria das vezes, os testes foram utilizados de forma estigmatizante, propondo limitações das capacidades, enquadrando o ser humano numa visão de sucesso ou fracasso.

No entanto, o ser humano dentro da sua peculiaridade apresenta características típicas, as quais não permitem a mensuração. Os testes não são suficientes para alcançar as dimensões no sentido de avaliar e quantificar a maioria das propriedades e qualidades distintas que constituem a singularidade do ser humano como, por exemplo, determinação, imaginação, liderança, entendimento social e criatividade (FELDMAN, 2001).

Apesar de estarem bem instaladas entre os psicólogos e leigos as idéias psicométricas, em meio a este emaranhado de proposições, e os diferentes métodos que se propunham a identificar a inteligência, no início dos anos 80, foram bastante contestados. “[...] estamos diante de uma escolha difícil: conservar as visões tradicionais de inteligência e de como ela deve ser mensurada ou conceber um modo diferente e melhor de conceituar o intelecto humano” (GARDNER, 2000, p. 14).

Esses pesquisadores, os quais contestavam valores psicométricos, abordaram concepções em que a inteligência sobrepõe a capacidade de resolver problemas abstratos. Apregoavam que ao referir-se a inteligência, tornava-se necessário abranger uma ampla variedade de habilidades, dependendo também da organização e valores inseridos na sociedade ao longo da história de cada cultura (GARDNER, 1999).

Ao criticar a mensuração da inteligência, o próprio conceito de inteligência era questionado. Contestando idéias psicométricas, os antropólogos, pelo fato de seu objeto de estudo ser a cultura, defendiam que ao referir-se à inteligência é imprescindível olhar para a teoria popular de intelecto de uma cultura (GARDNER, 2000).

Os neurocientistas também questionaram as suposições de mensuração sobre o intelecto, abandonaram a idéia que abarcava a concepção do cérebro para qualquer função cognitiva ou perceptiva, para abordarem o cérebro como acolhedor de capacidades intelectuais infinitas, porém com relações entre si que necessitam de mais estudos (idem, 2000).

As ciências da computação e inteligência artificial também refutando a idéia de uma inteligência geral, passível de ser expressa por valores numéricos, proclamavam que um bom programa para desenvolver problemas deveria ser aplicado a várias situações.

Assim, algumas teorias acerca da inteligência visam conhecer o funcionamento do sistema nervoso central e periférico, enquanto outras se preocupam em desvelar o processo de desenvolvimento humano. Muitas pesquisas preconizam novas idéias referentes à inteligência, alguns autores procuram distinguir diferentes formas de inteligência. Outros autores procuram

ampliar o âmbito da inteligência incluindo emoções, criatividade ou liderança. E outros colocam a inteligência situada nas organizações culturais, enquanto muitos ainda defendem a psicometria (GARDNER, 1999).

Segundo Castro e Castro (2001) a inteligência exerce uma função adverbial na linguagem cotidiana, a qual indica que uma ação foi bem-sucedida, em uma situação nova, sendo o exercício de uma habilidade do indivíduo. Esta função adverbial do conceito pode auxiliar na compreensão de algumas das divergências encontradas na literatura em psicologia, na qual não há consenso sobre a natureza, definição e nível de análise adequada nas investigações sobre inteligência.

Para os autores, ao conceituar a inteligência, podem ocorrer divergências, pois cada cultura defende critérios diferentes para o que seja uma ação bem-sucedida, portanto, a concepção de inteligência depende dos valores que cada cultura atribui às ações do indivíduo. Os autores em suas pesquisas relatam que esse emaranhado de suposições a respeito do intelecto se deve as funções adverbiais do conceito, na medida em que as ações descritas como “inteligentes” compartilham apenas o fato de serem bem-sucedidas.

Segundo Fonseca (1998), apesar dos grandes avanços gerados pelos inúmeros estudos científicos, ainda não se chegou a uma conclusão sobre o que é inteligência. O autor ainda declara as controvérsias existentes na concepção de inteligência, em que, por um lado apresenta-se como evolutiva e geneticamente determinada, e por outro, a inteligência é concebida como um constructo unitário. O autor ainda declara que: “A inteligência humana é efetivamente algo de transcendente e de muito complexo que não se reduz a uma definição perfeccionista, inflexível, imutável ou exclusivista” (FONSECA, op. cit., p.38).

Refutando uma visão uniforme de conceber a inteligência, na década de 1980, Howard Gardner, da Universidade de Havard, apresenta uma visão alternativa de inteligência, a qual ao invés da mensuração apontava a inteligência como um constructo multidimensional, no qual as diferenças individuais, o contexto cultural, e a história de vida de cada indivíduo devem ser considerados. Em seus estudos, Gardner rompe com a idéia de inteligência única, propondo a Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual abrange o pluralismo do intelecto, reconhecendo que as pessoas têm forças e estilos cognitivos diferenciados e contrastantes.

## 2.1 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

“[...] diversidade rima com singularidade, e é isso que faz a diferença se aceitamos ir além das semelhanças” (MACEDO, 2005, p. 14).

Segundo Gardner (1994) as definições de inteligência dependem não somente dos indivíduos, mas também de seus valores e crenças associadas às necessidades pessoais e propósitos culturais. Dessa forma, indícios múltiplos e convergentes levaram o pesquisador a propor uma nova maneira de conceber o intelecto.

O autor declara que as interferências do ambiente podem desenvolver as várias formas de expressões do intelecto. Nessa abordagem, todos nascem com várias inteligências, sendo que a diferença é o estímulo que é dado a cada indivíduo para que seja favorecido o desenvolvimento dessas inteligências. Assim: “[...] as pessoas tem um leque de capacidades” (GARDNER, 2000, p. 43).

Por conseguinte, as inteligências são desenvolvidas em graus variados, dependendo dos estímulos que as pessoas recebem no seu percurso de vida, sendo que os valores culturais vinculam-se às capacidades intelectuais na solução de problemas que decorrem dos objetivos e valores provenientes dos desafios encontrados em cada cultura. Além dos fatores genéticos e neuro biológicos, o desenvolvimento de cada inteligência também será determinado por condições ambientais e culturais (GARDNER, 1999).

Ao abordar valores culturalmente construídos, remete-se à idéia de costumes diferentes e, conseqüentemente, as experiências e oportunidades de desenvolvimento que conduzem a habilidades e valores são diversificadas. Além disso, algumas culturas sequer possuem uma concepção de inteligência, enquanto outras compreendem a inteligência com características próprias. Portanto, a noção de inteligência está fortemente relacionada com a cultura, pois as inteligências só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente cultural (GARDNER, op. cit.).

Diante disso, tornam-se fundamentais na concepção de inteligência as diferentes atuações valorizadas em culturas diversas, pois os valores e as crenças determinam as diferentes visões de inteligência (GARDNER, 1998; 2000). Além dos valores culturais em suas pesquisas, Gardner (1995) aborda elementos teóricos da neurologia e da psicologia cognitiva.

Essa perspectiva transcende a visão de uma inteligência única que cada ser humano

possui em maior ou menor extensão, passível de ser quantificada. Além disso, afirma o pluralismo intelectual, reconhecendo o aspecto peculiar de cognição de cada indivíduo. Embora não se coloque em questão o potencial que alguns indivíduos possuem de sobressair em mais de uma esfera, as noções de amplos poderes intelectuais gerais são contestadas (GARDNER, 2000).

Segundo o autor, todos os indivíduos normais são capazes de uma atuação em pelo menos oito diferentes e, até certo ponto, independentes, áreas intelectuais.

Gardner (ibid, p.47) apresenta o conceito de inteligência como: “potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. O autor argumenta que uma inteligência é um termo para organizar e descrever capacidades humanas e não uma referência a um produto que determina o quanto o indivíduo é “capaz ou incapaz”. O ponto principal da teoria abrange as capacidades cognitivas de maneira diversificada, porém individualizada.

A principal implicação na abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas se ancora nas diferentes oportunidades de estimulação e desenvolvimento das capacidades cognitivas. Essa argumentação favorece a compreensão da inteligência como processo individual e contínuo ao longo de toda existência humana (GARDNER, 1995).

O autor identificou inicialmente sete inteligências: Lingüística, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Corporal Cinestésica, Interpessoal e Intrapessoal. Posteriormente acrescentou a Inteligência Naturalista como sendo a oitava.

Cada inteligência possui sua característica própria que a distingue das demais. Ao referir-se à Inteligência Lingüística, percebe-se além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem, a sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras. “A inteligência lingüística envolve sensibilidade para a língua falada e a escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos” (GARDNER, 2000, p. 56). Esta inteligência está relacionada com a habilidade para usar a linguagem para transmitir idéias, sendo expressa, principalmente, pelos poetas, os escritores, os advogados, os locutores e os oradores.

A característica da Inteligência Lógico-Matemática refere-se ao processo de resolução de um problema com lógica. “A inteligência lógico-matemática envolve a capacidade

de analisar problemas, com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente” (GARDNER, 2000, p. 56). Assim como acontece com um cientista bem-sucedido, que necessita lidar com muitas variáveis ao mesmo tempo e criar numerosas hipóteses.

Pela Inteligência Lógico-Matemática possuir uma natureza não-verbal, a solução de um problema pode ser construída antes de ser articulada, e o processo de solução pode ser totalmente invisível até mesmo para o indivíduo que resolve o problema (GARDNER, 1995).

Conforme Gardner; Konhaber; Wake, (1998, p. 219): “[...] uma operação central nessa inteligência é a numeração – a capacidade de atribuir um numeral correspondente a um objeto numa série de objetos”.

A Inteligência Lógico-Matemática apresenta-se expressa principalmente em matemáticos, programadores de computador, analistas financeiros, contadores, engenheiros e cientistas, e juntamente com a Inteligência Lingüística proporcionam a principal base para os testes de QI.

Por sua vez, o caráter distinto da Inteligência Musical consiste na sua manifestação em habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. “A Inteligência Musical acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais” (GARDNER, 2000, p. 57). Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, e habilidade para produzir ou reproduzir música. Além disso, a Inteligência Musical permite a criação e comunicação, bem como a compreensão de significados compostos utilizando-se os sons (GARDNER, 1995, 2000; GARDNER; KONHABER; WAKE, 1998). Essa habilidade está representada pelos compositores, maestros e instrumentistas, assim como peritos em acústica e engenheiros de áudio.

Outra manifestação do intelecto refere-se à Inteligência Espacial. Segundo Gardner, (2000, p. 57): “[...] deve-se ressaltar que tal inteligência também é usada por deficientes visuais, pois a inteligência espacial não depende da sensação visual. A Inteligência Espacial tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço”.

O autor afirma que as populações cegas ilustram a distinção entre a inteligência espacial e a percepção visual, pois uma pessoa cega pode reconhecer formas ao passar a mão ao longo do objeto. Assim, tal método traduz a duração do movimento, que por sua vez é traduzida no formato do objeto (GARDNER, 1995). Para a pessoa cega, o sistema perceptivo da modalidade tátil equivale à modalidade visual na pessoa que enxerga. Além da principal aplicação desta

inteligência nas artes visuais, ela também é utilizada entre os geógrafos, cirurgiões, escultores, jogadores de xadrez, artistas gráficos, arquitetos, decoradores e navegadores.

Ao referir-se ao corpo em movimento solucionando problemas, aborda-se a característica da Inteligência Corporal Cinestésica. Esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos utilizando-se o corpo, ou parte do corpo. Portanto, solicita a coordenação grossa ou fina em esportes e jogos, artes plásticas ou no controle dos movimentos do corpo.

Por meio dessa inteligência torna-se possível perceber o ritmo, a força, e toda manifestação de movimentos. Situações explícitas da manifestação da Inteligência Corporal Cinestésica referem-se à expressividade dos dançarinos, assim como a habilidade apresentada pelos alpinistas, pelos jogadores de esportes coletivos e pelos mímicos, pois demonstram a capacidade de realizar ações motoras amplas e finas na busca da solução de uma situação problema.

“A Inteligência Corporal Cinestésica acarreta o potencial de usar o corpo (como a mão ou a boca) para resolver problemas ou fabricar produtos” (GARDNER, 2000, p. 57).

Cabe ressaltar que esta concepção de inteligência distancia-se das visões tradicionais que abordaram o intelecto humano. De acordo com Gardner, Konhaber e Wake (1998, p. 221): “Operações centrais a essa inteligência é o controle sobre as ações motoras amplas e finas e a capacidade de manipular objetos externos”.

Embora muitos pesquisadores considerem a inteligência corporal como uma função cortical “menos elevada”, para Gardner (1994, p. 164): “[...] o funcionamento do sistema motor é tremendamente complexo, exigindo a coordenação de uma estonteante variedade de componentes neurais e musculares de uma maneira altamente diferenciada e integrada”.

Os fundamentos biológicos dessa Inteligência são complexos, pois se referem à coordenação de sistemas neurais, musculares e perceptuais. Gardner afirma que o desenvolvimento da Inteligência Corporal Cinestésica avança de reflexos iniciais, como sugar, para atividades cada vez mais intencionais por meio do movimento.

Segundo Souza (2001), gestos simples que pouco são percebidos, mas que fazem parte do cotidiano exigem ajustes motores complexos e são exemplos da autonomia do corpo que se denomina sistema periférico, ou seja, os movimentos ocorrem sem o comando do cérebro. Em sua pesquisa o autor investiga os movimentos corporais como manifestação da Inteligência,

ênfatizando que os gestos de dançar, nadar ou correr são classificados como habilidades gerais e, portanto, movimentos globais. Contudo, quando são utilizados para a resolução de situações problema, podem ser consideradas manifestações de Inteligência, assim como habilidades específicas como, por exemplo, dobradura, pintura, cirurgia e movimentos realizados por esportistas.

O autor procura transcender o aspecto biológico ou ambiental da evolução humana, buscando a verificação de que os comportamentos possuem inter-relação e interdependência da estrutura biológica com a transmissão cultural dos hábitos comunitários herdados pelo homem para melhor sobreviver. Para o autor, ao abordar os comportamentos corporais como manifestação de Inteligência busca-se compreender a motricidade humana em sua complexidade.

Outra manifestação do intelecto refere-se à Inteligência Interpessoal, a qual abarca a habilidade que emprega capacidades centrais para reconhecer e fazer distinções entre os sentimentos, as crenças e as intenções dos outros. A Inteligência Interpessoal denota a capacidade de entender as intenções, a motivação e os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros (GARDNER, 2000, p. 57). Essa inteligência refere-se à habilidade de relacionar-se com outros, dialogar e convencer as pessoas próximas para um objetivo determinado, entender os sentimentos e as características pessoais dos outros e saber lidar com elas de maneira eficiente. Em crianças pequenas, essa inteligência é vista como a capacidade de discriminar entre os indivíduos de seu meio ambiente e perceber o humor dos outros. Em suas formas mais desenvolvidas, a Inteligência Interpessoal se manifesta na capacidade de compreender os sentimentos e atitudes dos outros. Esta manifestação do intelecto, esta bem interpretada pelos terapeutas, professores, vendedores, políticos, líderes religiosos, líderes políticos e atores (GARDNER; KONHABER; WAKE, 1998; GARDNER, 2000).

A Inteligência Intrapessoal relaciona-se com a noção que o indivíduo tem dos próprios sentimentos, referindo-se à capacidade de autoconhecimento que ele possui. “A Inteligência Intrapessoal envolve a capacidade da pessoa se conhecer, de ter um modo individual de trabalho eficiente incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades de usar essa informação com eficiência para regular a própria vida” (GARDNER, 2000, p. 58). Em seu nível mais avançado, a inteligência intrapessoal consolida discriminações avançadas dos próprios sentimentos, intenções e motivações, que trazem um elevado nível de autoconhecimento (GARDNER; KONHABER; WAKE, 1998). O autor também enfatiza o papel desempenhado por

essa inteligência para permitir que os indivíduos construam um modelo de si e utilizem esse modelo para tomarem boas decisões em suas vidas.

Posteriormente Gardner (2000) relata a Inteligência Intrapessoal como imprescindível nas decisões pessoais. Além disso, o autor considera mais o aspecto peculiar das emoções, do que emoções reduzidas somente às determinados tipos de inteligência. “Além do mais, agora considero as facetas emocionais de cada inteligência do que as emoções restritas a uma ou duas inteligências pessoais” (p.58).

A Inteligência Naturalista é demonstrada no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies da flora e da fauna. Essa demonstração de Inteligência está expressa pelos indivíduos de vasto conhecimento sobre os seres vivos. “Um naturalista demonstra grande experiência no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies” (GARDNER, 2000, p. 64). Essa manifestação do intelecto se refere à habilidade em lidar com situações ligadas a natureza, está bem representada pelos biólogos, cientistas natural, paisagistas e ambientalistas.

Essas inteligências até certo ponto são independentes, contudo elas não funcionam isoladamente. Apesar de indicar a existência de oito tipos diferentes de inteligências, embora existam predominâncias, as inteligências se interagem e pode ser que determinadas inteligências tenham mais ligação umas com as outras, pelo menos em alguns cenários culturais.

O autor sugere que essa lista de inteligências, não tem um caráter permanente, portanto, torna-se provisória, sendo que cada uma das inteligências abriga sua própria área de sub-inteligências e que a relativa autonomia de cada inteligência e as maneiras como elas exercem uma ação mútua necessitam ser mais estudadas (GARDNER, 2000). O autor profere: “[...] falei de inteligência geral, que se divide em diferentes modalidades, que são as inteligências múltiplas, que por sua vez também se subdividem em muitas outras, a que chamo de sub-inteligências” (GARDNER, 2006, p. 21). No entanto, apesar dessas subdivisões, as diferentes manifestações de inteligências trabalham em um sistema que se baseia na ajuda mútua, ou seja, na contribuição de todas, para se apoiarem na resolução de determinada situação problema.

O autor ressalta a importância genética reforçando a necessidade da estimulação que se realiza na interação constante de fatores genéticos e ambientais, sendo que essa interação sobrepuja fatores especificamente genéticos. “Quanto mais (inteligente) o ambiente, quanto mais fortes as intervenções e os recursos disponíveis, mais capazes se tornarão às pessoas, e menos importante será sua herança genética” (GARDNER, 2000, p.111).

A partir dessa premissa, a qual preconiza que os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma dessas inteligências os quais resultam das maneiras diferentes de combiná-las e organizá-las, para alguns propósitos em determinadas culturas pode ser importante explorar as mais variadas combinações de inteligências. Com todas essas proposições, embora Gardner não tenha concebido a Teoria especificamente para a área educacional, devido ao fato de se analisar a importância das diversas formas de pensamento, juntamente com a relação existente entre aquisição do conhecimento e cultura, as implicações da Teoria das Inteligências Múltiplas tornaram-se explícitas para educação.

## **2.2 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA APRENDIZAGEM**

“Um mesmo campo não é igual para um pintor e para um pastor. Cada um percebe dele uma face distinta e lê um alfabeto diferente” (MARINA, 1995, p. 31).

Embora a teoria científica e as intervenções educacionais não estejam diretamente unidas, ao propalar as diferentes formas de aquisição do saber representadas por intelectos diferentes e individuais, a Teoria das Inteligências Múltiplas indica a importância de se ensinar de diferentes formas, apontando determinadas posturas educacionais (GARDNER, 1994, 2000; ARMSTRONG, 2001; MAGNO, 2003; BRANDL, 2005; SMOLE, 2006; ZYLBERBERG, 2007).

Para os autores, apesar de o sistema educacional preconizar uma concepção unidimensional de inteligência, abordando uma uniformidade, ao considerar a diversidade que apresenta o contexto escolar, assim como as muitas variáveis que interferem no processo de aprendizagem, os métodos de ensino podem levar a concepção de uma educação vinculada à Teoria das Inteligências Múltiplas.

Nessa visão, as pesquisas cognitivas documentam que os estudantes possuem diferentes tipos de mentes e, portanto, aprendem de modos diferentes. Portanto, algumas pessoas têm uma abordagem primeiramente lingüística da aprendizagem, enquanto outras uma tomada espacial. Da mesma maneira, alguns estudantes desempenham melhor quando solicitados a

manejarem símbolos de diversos tipos, enquanto outros estão mais aptos a compreenderem por meio de uma demonstração corporal, ou até mesmo de interações com outros indivíduos, ou com elementos da natureza (GARDNER, 1999).

Smole (2006, p. 3) acrescenta que:

Uma vez assumido que as crianças e jovens de diferentes idades ou fases da escolaridade têm necessidades diferentes, percebem as informações culturais de modo diverso e assimilam noções e conceitos a partir de diferentes estruturas motivacionais e cognitivas, a função da escola passa a ser a de propiciar o desenvolvimento harmônico destas inteligências e usar os diferentes potenciais de inteligência dos alunos para fazer com que eles aprendam.

Ao preconizar que a inteligência está relacionada com a resolução de problemas e a criatividade, pode ser viável uma educação individualizada em que os educadores reconheçam as diferentes formas de aquisição e expressão do conhecimento.

Conhecer cada um, segundo Gardner (2000, p. 185):

[...] significa aprender sobre a origem, os pontos fortes, os interesses, as preferências, as aflições, as experiências e os objetivos de cada um, não para estereotipar ou pré-ordenar, mas antes para garantir que as decisões educacionais sejam tomadas num perfil atualizado do aluno.

O autor propõe que independente da idade, deveria ser possível obter um quadro razoavelmente preciso do perfil do intelecto. Esse quadro poderia ser obtido, por meio da observação no envolvimento desse indivíduo nas atividades regulares da escola.

Segundo Brandl (2005, p. 32) ao conduzir a Teoria das Inteligências Múltiplas para as ações pedagógicas pode ser viável considerar que as matérias podem ser ensinadas e avaliadas de várias maneiras utilizando diversas abordagens pedagógicas. Porém, a autora adverte que ao transferir essas idéias para a realidade educacional, seus segmentos pedagógicos podem direcionar para ações que ultrapassem a simples decisão de implantá-las. “A necessidade de mudanças na concepção de inteligência humana, bem como nas formas de intervenção sobre esta capacidade, aponta para a escola evidentes alterações nas suas práticas educativas”.

Corroborando, Zylberberg (2007, p. 37) declara que o fato de abordar as Inteligências Múltiplas no âmbito educacional, não significa simplesmente traduzir tipos diferentes de inteligências. A autora argumenta que: “Nossa busca deve se dar em função de seu conteúdo revolucionário, para que possamos compreender as inteligências de uma maneira diferente

daquela proposta pelos modelos clássicos. E assim podemos também repensar a aprendizagem humana por inúmeros caminhos”.

Devido às sugestões que englobam a Teoria das Inteligências Múltiplas, a aprendizagem ao conceber essas dimensões, pode abarcar e reconhecer os vários talentos dos estudantes.

A teoria das IM (Inteligências Múltiplas) tornou-se popular em muitos países porque proporciona apoio para um fato que a maioria dos professores (e a maioria dos pais) sabe: as crianças têm mentes muito diferentes umas das outras, elas possuem forças e fraquezas diferentes, e é um erro pensar que existe uma única inteligência, em termos da quais todas as crianças podem ser comparadas. Muitos programas educacionais têm sido baseados na teoria, e esses programas contêm inovações promissoras no currículo, na pedagogia, na avaliação e no uso de recursos fora do prédio da escola (GARDNER, 2006, p. 26).

Para Vecchi (2006) quando o educador possui conhecimentos das Múltiplas Inteligências dos seus alunos pode possibilitar ações de aprendizagem nas quais a aquisição e expressões do conhecimento tornam-se significativas para o aluno.

Portanto, no contexto escolar, o processo de ensino e aprendizagem pode favorecer estímulos para desenvolver as mais variadas inteligências do aprendiz, proporcionando assim o seu desenvolvimento por inteiro. “Uma aprendizagem significativa está relacionada à possibilidade dos alunos aprenderem por múltiplos caminhos e formas de inteligência, permitindo aos estudantes usar diversos meios e modos de expressão” (SMOLE, 2006, p. 3).

Em seus estudos Brandl (2005), esclarece que ao conceber as práticas pedagógicas sob a visão das Inteligências Múltiplas os conteúdos podem ser ensinados nas mais diversas abordagens pedagógicas. Porém, ao planejar uma educação realmente eficaz, os métodos devem ser suscetíveis às estimulações do potencial, e conseqüentemente, à compreensão dos estudantes.

Para a pedagogia, essa Teoria é muito atrativa, especialmente porque Gardner comanda um projeto de escola experimental na Universidade de Harvard (Projeto Zero), por meio do qual tenta verificar na prática as conseqüências de suas idéias para a educação. Em sua escola, a música, a dança, a dramatização, o desenho não são considerados apenas novas "matérias" que vêm enriquecer e equilibrar o currículo, mas também estratégias didáticas para o ensino de conteúdos mais tradicionais, procurando respeitar os possíveis diferentes modos de aprender. Trabalhos realizados em equipe, a elaboração de projetos, a criação, apreciação e crítica de obras de arte e a auto-avaliação são algumas das características desse projeto pedagógico.

Quando as ações pedagógicas permitem a influência da Teoria das Inteligências Múltiplas, certamente poderá introduzir inovações interessantes em suas práticas, oferecendo mais oportunidades para que cada aluno encontre seu próprio percurso de aprendizagem.

Além disso, para Nista-Piccolo e colaboradores (2004) ao abranger o ser humano com múltiplos potenciais ocorre o favorecimento de uma concepção de ensino centrado nos potenciais individuais do aprendiz, desencadeando o desenvolvimento de todos os tipos de inteligências, característicos de seus potenciais. Smole (2006, p. 26) por meio de seus estudos esclarece que:

[...] o desafio é a mudança da visão que se têm dos potenciais da criança, dos conhecimentos que ela traz consigo, das suas possibilidades de aprendizagem. Vê-la de maneira diferente implica em modificar as formas de se ensinar, em buscar caminhos que levem ao encontro das suas janelas de aprendizagem.

Nessa perspectiva ocorre uma combinação própria de inteligências para cada ser humano, que pode fornecer indícios no seu percurso de aprendizagem, como também nas dificuldades encontradas nesse percurso. No processo de aprendizagem é preciso que o indivíduo seja estimulado para compreender suas próprias variedades intelectuais, fazendo de seus saberes rotas para aprender os conteúdos. Nesse sentido Zylberberg (2007, p. 252) declara que: “Cabe aos professores e alunos, conjuntamente, identificarem as rotas de acesso individuais e proporem diferentes formas de aprender e avaliar”.

Entretanto, Gardner (2000) adverte que a prática de enquadrar os alunos em certos moldes de inteligência, pode direcionar para ações pedagógicas restritas as potencialidades de aprendizagem somente por determinadas maneiras, sem considerar o indivíduo em sua totalidade.

Portanto, no contexto escolar, estimular as inteligências, não significa limitar as experiências em determinada área e explorá-la em outras, mas proporcionar ao educando uma grande variedade de experiências de aprendizagem que estimule a manifestação e desenvolvimento pleno de seus potenciais cognitivos. O maior desafio consiste em conhecer a essência de cada criança, reconhecendo suas capacidades, forças e interesses. “O professor é um antropólogo, que observa a criança cuidadosamente, e um orientador, que ajuda a criança a atingir os objetivos que a escola – ou o distrito, ou a nação – estabeleceu” (GARDNER, 2005, p. 32).

Segundo Smole (2006), pode ser viável considerar os traços que ressaltam as características do aprendiz para a tomada de decisões sobre o currículo, os aspectos pedagógicos

e os sistemas de avaliação. A autora esclarece que fazer uma reflexão sobre as concepções de conhecimento e inteligência como fator de interferência nas considerações sobre aprendizagem na escola favorece a percepção de que aprender não é nunca um processo meramente individual, nem mesmo limitado às relações professor aluno. Ao contrário, é um processo que se dá imerso em um grupo social com vida própria, com interesse e necessidades dentro de uma cultura peculiar.

Reforçando essas posições, Macedo (2006, p. 13) declara que: “desenvolver a inteligência significa saber, poder e querer exercitá-la infinitas vezes no contexto das experiências de nosso cotidiano e dos contextos genéticos e socioculturais que a possibilitam”. O autor considera que se tornar, ou ser inteligente implica em fazer escolhas, conseqüentemente à atuação em função dessas escolhas supõe em coordenar pontos de vista.

Ao considerar a diferença, o aluno poderá ser capaz de desenvolver plenamente seu potencial intelectual e social, pois ao estimular várias áreas do intelecto, conseqüentemente o indivíduo terá maior potencial de desenvolvimento de suas habilidades (GARDNER, 2000).

Em suas propostas, Macedo (2005), Feldman (2001), Gardner (2000), Smole (2006) e Zylberberg (2007) defendem a escola como parte integrante de uma sociedade complexa, a qual deveria oferecer as crianças à aprendizagem a partir da singularidade e diversidade, praticando a reflexão e ao mesmo tempo refletindo sobre a prática. Para os autores, reconhecer essa diversidade no contexto escolar é uma necessidade e uma excelente perspectiva para focar reformas educacionais.

Os autores propõem uma reflexão sobre diferenças, permitindo talvez que essa compreensão possibilite uma crítica ao que está sendo proposto, e o que está sendo realizado para possibilitar um ensino realmente acessível a todos, pois: “[...] não somos todos iguais: não temos o mesmo tipo de mente, ou seja, não somos distintos em uma única curva do sino<sup>1</sup> e a educação funciona de modo mais eficaz, se estas diferenças antes forem levadas em consideração do que ignoradas ou negadas” (GARDNER, 2000, p. 115).

---

<sup>1</sup> Herrnstein e Murray (1994) por meio de sua polêmica obra “*The bell curve: intelligence and class structure in American Life*”, afirmavam que a melhor forma de se referir à inteligência era como uma propriedade simples distribuída pela população em geral ao longo de uma curva em forma de sino. Ou seja, a minoria da população possuía inteligência muito elevada (QI acima de 130), poucos possuíam inteligência muito baixa (QI abaixo de 70) e a maioria das pessoas encontravam-se entre esses dois extremos (QI entre 85 e 115).

Segundo Charlot (2006), o ideal seria uma escola que fizesse uma ponte entre a história coletiva do ser humano e sua história individual.

No processo de ensino e aprendizagem, pode-se abarcar principalmente o desenvolvimento humano, as diferenças individuais e as influências culturais. Ao abordar a enorme diferença na maneira de aquisição e representação do conhecimento, o atual desafio da educação consiste em fazer com que estas diferenças sejam referências para o processo de ensino e aprendizagem. Nessa visão o ensino para ser completo deve buscar compreender a individualidade, garantindo a todos o direito de aprender.

## A PESQUISA

---

Em meio a todos esses conhecimentos estudados, deflagrava-me com resoluções plenamente adequadas para a situação problema que eu enfrentava na escola. Percebi que o maior problema dos alunos retidos poderia não estar centrado neles mesmo.

Os questionamentos que permeavam meu trabalho eram os seguintes: Como criar situações de estímulos pautados na Teoria das Inteligências Múltiplas, em crianças diagnosticadas no contexto escolar como possuidoras de DA? Será que essa pode ser uma alternativa facilitadora para a aquisição e expressão do conhecimento?

Para responder a essas indagações, foi necessário planejar, construir um caminho para investigar essas questões. O objetivo principal dessa investigação era verificar a possibilidade de ampliar a aquisição, manifestação e expressão do conhecimento, por parte dessas crianças, classificadas como possuidoras de DA no contexto escolar, utilizando a Inteligência Corporal Cinestésica como rota de acesso no processo ensino-aprendizagem. Tendo sido delimitado o problema e o campo de análise, faltava desenhar os caminhos que nos levariam ao objetivo.

As questões que envolvem a aprendizagem e DA no contexto escolar se apresentam de forma complexa, pois dissimulam inúmeras variáveis. Para selecionar um método de pesquisa, era evidente a necessidade de buscar pressupostos que permitissem a compreensão complexa do indivíduo no contexto escolar. Era preciso considerar que a pesquisa necessitava de um método que abordasse a subjetividade, porém os resultados não poderiam ser generalizados. As individualidades deveriam ser contempladas, mas as construções sociais não poderiam ser desconsideradas.

Nessa perspectiva, após tráfegar por diferentes caminhos, o método de análise proposto pelo Paradigma Indiciário, desvelado por Ginzburg (1989), mostrou-se como o mais apropriado para nos ajudar na compreensão desse universo, pois nos permitia **“tecer os fios nas tramas da aprendizagem”**.

Criando sua própria metáfora, Ginzburg (1989) compara as variáveis que compõem uma pesquisa desenvolvida sob o paradigma indiciário aos fios de um tapete. Definido o campo onde se realiza a investigação (o território), o pesquisador/tecelão busca os indícios de um padrão que reúne as informações em uma interpretação que encontra seu significado no contexto teórico

sustentado pela urdidura dos fios. A consistência da teia revelada no trabalho do pesquisador (tecelão) é verificável “*percorrendo-se o tapete com os olhos em várias direções*” (Ginzburg, 1989, p.170). O tapete seria o paradigma que, a cada vez que é usado e conforme o contexto denomina-se venatório, divinatório, indiciário ou semiótico.

### 3.1 PARADIGMA INDICIÁRIO

As origens do Paradigma Indiciário se deram com o homem caçador, que durante as perseguições, aprendeu a reconstruir as formas dos movimentos dos animais, a partir das pistas, dos sinais, dos indícios, os quais estavam presentes no processo de caça. Desta forma, o homem aprendeu: farejar, registrar, realizar operações mentais complexas, interpretar, classificar e analisar pistas, as quais devido às suas riquezas, não apresentam limites. De um modo geral, assim surgiu historicamente uma análise centrada na decifração de vários tipos de signos, indícios ou sintomas (GINZBURG, 1989). Apesar do Paradigma Indiciário como método de análise ter tomado forma no final do século XIX, fazia parte das atividades humanas desde a era primitiva.

Esse método fundamenta-se na observação dos detalhes aparentemente sem importância, em detrimento do que é visivelmente característico. Em sua origem, o método pretendia distinguir as obras de arte originais das cópias. Para tanto, era necessário que não se baseassem em características visíveis, perceptíveis pela vista, mas que se construísse um alicerce por meio dos detalhes aparentemente mais negligenciáveis.

Para Morelli, citado por Ginzburg (1989), ao analisar obras de arte, os dados marginais tornavam-se reveladores por distender-se do artista dando lugar a traços individuais. Ao utilizar este método, Ginzburg (op.cit.), cita que Morelli, em alguns dos principais museus da Europa devolve a autoria de vários quadros aos seus respectivos autores, contudo, seus êxitos não impediram as críticas ao método: “[...] talvez pela segurança quase arrogante do que fosse proposto” (p.144).

A proposta indiciária pode comparar o conhecedor de arte a um detetive que por meio de indícios imperceptíveis, na maioria das vezes, descobre o crime. A forma indiciária também foi utilizada na psicologia moderna, pois segundo o mesmo autor: “[...] os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (p. 146).

Ainda destaca-se um artigo escrito por Freud em 1914, intitulado “O Moisés de Michelangelo”, no qual Freud faz algumas afirmações que deixam clara a influência do método indiciário de Morelli nas suas pesquisas: “[...] Creio que o seu método está estreitamente ligado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou refugos de nossa observação” (p.147).

Freud indicava a proposta de Morelli como interpretativa centrada em dados marginais, detalhes considerados sem importância, triviais, mas que, no entanto, revelavam o mais profundo do ser humano. A idéia central, a qual constitui a essência do Paradigma Indiciário sugere desvendar uma realidade que não é transparente, mas que apresenta sinais e indícios, os quais permitem maior compreensão do fenômeno que se analisa (GINZBURG, 1991).

Conforme Larocca (2002) e Góes (2002), o método indiciário valoriza a singularidade dos detalhes que, na maioria das vezes, não estão na aparência. O objetivo é reconhecer e reconstruir por meio dos indícios uma dada realidade, estabelecendo elos conectivos. Esta realidade desvela-se por: “Pistas, mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (GINZBURG, 1991, p. 150).

A semiótica médica, disciplina que permite diagnosticar doenças por meio de indícios desenvolve seu modelo de análise a partir da observação direta dos sintomas. Portanto, o olhar do pesquisador está voltado, nesse paradigma, para a singularidade dos dados. Entretanto, apesar de privilegiar o singular, não se abandona a idéia de totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como um conhecimento isolado.

Por meio desse método, como aponta Carvalho (2005), ocorre à possibilidade de abordar o subjetivo, sem desprezar a objetividade, compreendendo que o singular não é individualista. Não ocorre a fragmentação do todo em partes, porém o método permite desvendar e compreender o todo.

Em sua pesquisa, Larocca (2002), recorre ao Paradigma Indiciário com o objetivo de buscar as relações da psicologia com a prática pedagógica. A autora fundamenta sua escolha sustentando-se em argumentos que revelam a importância dos pormenores, ou dados marginais de um fenômeno para interpretá-lo e compreendê-lo.

É justamente esta apreensão parcial, as quais compõem múltiplos fragmentos que trazem à tona a totalidade, dentro de um processo de construção e reconstrução. Portanto, este método permite ir além da aparência que se torna revelado, como verdade clara, enfatizando o implícito (ESTEBAN, 2006).

As pistas são fragmentos selecionados num processo interpretativo que as transforma em objetos de conhecimentos dentro de situações socialmente construídas e culturalmente demarcadas. Durante esse processo de construção e análise de dados foram privilegiados os indícios presentes em dados singulares, marcados na relação do sujeito com o contexto escolar. O interesse por indícios que significam o sujeito, o corpo, o ensino, a aprendizagem, a sociedade e a cultura se dá, sobretudo devido ao desejo de revelar questões que se manifestam por meio da singularidade. No âmbito educacional, pela complexidade do seu contexto, considera-se este método de análise adequado por valorizar o singular, permitindo que a individualidade seja abordada, porém sem desconsiderar a totalidade (CARVALHO, 2005).

### 3.1.2 PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DO PROJETO

#### OS PRIMEIROS CONTATOS NA ESCOLA

O fato de atuar como professora de Educação Física na escola há quatro anos, onde se realizou este estudo, e, durante este tempo, ter participado de vários projetos pedagógicos ali desenvolvidos, favoreceram o meu caminhar como professora-pesquisadora, pois tive a oportunidade de realizar as Intervenções Pedagógicas.

Apresentei a proposta de pesquisa à Direção da escola (anexo 1), esclarecendo as etapas e os procedimentos para realização do projeto. Além de permitir a realização do projeto, a Direção se comprometeu em ajudar, disponibilizando material e espaço para a realização das Intervenções Pedagógicas.

Após uma análise preliminar, a Direção da escola indicou uma turma da quarta série, do ensino fundamental, para serem os alunos participantes desse estudo, pois estavam agrupados e classificados como retidos<sup>2</sup>, e segundo diagnóstico escolar todos apresentavam DA.

---

<sup>3</sup> A partir de 15 de janeiro de 1998, a organização do Ensino Fundamental abandona o sistema caracterizado unicamente por séries, sendo reorganizando em dois ciclos; o ciclo I, que corresponde da primeira a quarta série, e o ciclo II de quinta a oitava série. Com esta organização ao final de cada ciclo, ou seja, na quarta e oitava séries, caso o aluno não consiga atingir os objetivos propostos poderá ser retido. A retenção também ocorrerá quando o aluno durante o ano letivo apresentar ausência superior a 25% em qualquer uma das séries.

## **A PESQUISA DOCUMENTAL**

As inquietações me direcionaram a efetuar uma pesquisa documental sobre a vida escolar desses alunos, junto à secretaria da escola. Realizei um levantamento de todos os registros referentes aos anos anteriores, além de dados atuais. Esses registros declaravam os alunos como portadores de DA, induzindo a Direção da escola a indicar essa turma para participar do projeto de pesquisa.

A classe escolhida era composta por treze alunos, um número bastante reduzido, comparado às outras quartas séries, as quais são constituídas de quarenta alunos, no mínimo. Todos cursavam a quarta série do Ensino Fundamental pela segunda vez.

Em cada prontuário, além dos documentos pessoais, constava uma ficha individual do aluno que enfatizava as dificuldades, na qual a cada final de bimestre o professor anotava observações como participação nas aulas, apresentação de dificuldades de aprendizagem, questões indisciplinadas, controle de faltas e comparecimento dos pais nas reuniões. Foi possível encontrar algumas avaliações referentes à leitura e produção de texto, além das fichas de acompanhamento da evolução do aluno, as quais apresentavam um quadro diagnóstico das habilidades detectadas. Nos registros mostrados na ficha individual, havia outro tipo de ficha relacionado às atitudes disciplinares, ou seja, exclusivo para anotações com esse fim. Por meio desses dados, tornou-se possível obter um levantamento sobre esses alunos desde a primeira série.

No contexto escolar, as questões que envolvem demonstração de DA são sempre muito complexas, necessitando de vários olhares para uma mesma questão. Era necessário saber ainda: Quem são essas crianças que apresentam DA no contexto escolar? Qual a percepção dos pais, dos professores e da direção da escola em relação a essas crianças? O que poderia facilitar a aquisição, manifestação e expressão do conhecimento por parte dessas crianças?

## UM ENCONTRO COM OS PAIS

Apesar de não ser professora de Educação Física desta turma, eu já observava alguns desses alunos há algum tempo, tanto por atuar nessa escola há quatro anos, como pelas minhas inquietações pedagógicas estarem voltadas às questões da DA.

A primeira estratégia foi convidar os pais dessas crianças para um encontro (Anexo II). Fiz isso por meio das próprias crianças, esclarecendo a todos que eu estava realizando um estudo para o qual necessitava desenvolver algumas atividades pedagógicas fora do horário de aula, sendo que, para isso, precisaria da participação dos alunos e da autorização dos pais.

Dos treze pais convidados, nessa reunião compareceram nove, os quais se mostraram bastante animados, apresentando disponibilidade e compromisso em relação à participação e desenvolvimento do projeto. Os quatro pais restantes, após muita insistência tanto da minha parte, como da parte das crianças, e da professora polivalente<sup>4</sup>, compareceram à escola e também aderiram ao projeto.

Na reunião, expliquei detalhadamente para os pais, todas as etapas do projeto. Por intermédio das crianças os pais já tinham algumas informações sobre as intervenções pedagógicas a serem realizadas. Durante este primeiro encontro os pais se mostraram bastante interessados.

Ao solicitar aos pais a opção, ou não, pela adesão ao projeto, a decisão foi unânime. Apresentei o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE, anexo III), esclarecendo todas as dúvidas. Posteriormente, todos os pais assinaram o termo.

Para revelar os caminhos que poderiam facilitar a aprendizagem desses alunos, era preciso saber qual a percepção dos pais, da equipe administrativa e pedagógica em relação a estas crianças. Foram, então, realizadas entrevistas com todos que estavam atuando com essas crianças.

---

<sup>4</sup> Na rede Estadual de Ensino Público do Estado de São Paulo, a professora Polivalente ministra aulas no ciclo I (primeira à quarta série), nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Apesar da rede contar com professores de Educação Física e Arte, na falta desses profissionais, a professora polivalente também ministra essas disciplinas.

## AS ENTREVISTAS

Iniciamos esse momento da pesquisa, entrevistando todos os sujeitos envolvidos com a formação desses alunos. As entrevistas constituíram instrumento imprescindível, na realização desse estudo. Para Thomas e Nelson (2002) as entrevistas tornam-se instrumentos extremamente válidos, pois as respostas encontradas são confiáveis.

Pelas necessidades apresentadas nessa pesquisa, optamos pela entrevista semi estruturada, as quais foram realizadas a partir da seguinte questão norteadora: “Poderia falar-me a respeito do seu filho”? Os pais me traduziram as suas percepções sobre eles.

As entrevistas com a equipe administrativa e pedagógica que lidavam com essas crianças partiram da seguinte questão norteadora: “Poderia falar-me a respeito dos alunos da quarta série”?

A coordenadora pedagógica disponibilizou a sala da coordenação para a realização dessa fase do projeto. Todos os depoimentos foram gravados em áudio e posteriormente transcritos para análise.

Entrevistar a vice-diretora, responsável pela administração da escola, uma profissional formada em pedagogia com especialização em administração escolar, trouxe para esse estudo o pensamento da instituição a respeito dos alunos daquela série.

Outra profissional envolvida com esses alunos, nesse momento era a professora polivalente, que já havia participado de vários projetos pedagógicos, sempre focados na alfabetização. Formada em pedagogia, atuava como professora eventual da escola e estava substituindo a professora titular. A diretora da escola, muitas vezes a chamava de professora alfabetizadora, face à sua familiarização com isso, tanto que participou de vários cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pela prefeitura, sempre com ênfase em alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Em algumas reuniões de professores, ou até mesmo durante nossas conversas informais já havíamos manifestado o nosso inconformismo com o grande número de alunos com DA, sempre nos questionando sobre: “O que poderíamos fazer”?

Quando mencionei sobre o projeto de pesquisa que estava desenvolvendo, ela logo se entusiasmou e se prontificou em ajudar, também fez questão de acompanhar e participar das Intervenções Pedagógicas. Sua entrevista veio somar aos dados que estavam sendo coletados,

muitas informações sobre o comportamento das crianças em sala de aula.

Conversar com o professor de Educação Física deu a possibilidade de compreender como esses alunos eram interpretados por ele, além de detectar as oportunidades de estimulação que eram oferecidas em suas aulas. O professor é graduado e atua em escola pública do Estado de São Paulo como efetivo.

Já a entrevista com a professora de Arte mostrou sua preocupação com a questão da inclusão social. É professora efetiva desde 2000, porém já atuava no magistério desde 1997. Formada em Arte, a referida professora tem vários cursos de aperfeiçoamento profissional em seu currículo. Participou de alguns projetos pedagógicos referentes à inclusão social desenvolvidos nesta Unidade Escolar.

Minhas expectativas centravam-se na entrevista com a psicóloga, pois tinha muita ansiedade em conhecer os trabalhos desenvolvidos por ela com essas crianças. Graduada e pós-graduada em psicologia, sua especialidade não abrangia as DA, mas atuava como psicóloga há algum tempo na área da Educação. Além disso, ela foi, por dois anos, responsável nesta escola pelo Programa Escola da Família. Em outra escola exerceu a função de coordenadora pedagógica até o momento em que se desligou do ensino público do Estado de São Paulo, para exercer o cargo de psicóloga da infância e da juventude numa Prefeitura. Nesta função, atende famílias em crise, jovens em conflitos com a lei e crianças em conflitos emocionais.

Cabe ressaltar que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, não disponibiliza esse tipo de profissional nas escolas. Nesse caso, a psicóloga era contratada pela direção da escola como professora de psicologia, mas atuava como psicóloga.

E, por fim, entrevistei a coordenadora pedagógica, que possuía o curso de licenciatura plena em História e atuava como professora de História em outro período. Iniciou sua carreira como coordenadora pedagógica nesta escola, em 2005. Quando esclareci sobre o projeto que estava desenvolvendo ela logo se propôs a colaborar.

### 3.1.3 REVELANDO OS INDÍCIOS

Considerando que os dados levantados suscitam a busca de sinais, com base no Paradigma Indiciário, nossa meta era identificar as pistas presentes nos discursos de todos esses entrevistados, relacionados à aprendizagem, expressas por esses alunos que apresentam DA, no contexto escolar.

O Paradigma Indiciário permite que a intuição ganhe uma importância inusitada. Por valorizar a aproximação emocional do observador com o seu objeto de estudo, esse método traduz-se em uma forma de saber que normalmente trabalha com indícios implícitos, que não se prestam a formalizações (RODRIGUES, 2005). Com base nesse método, o material coletado foi analisado, buscando identificar os indícios.

A seleção dos indícios, e portando objeto de análise, obedeceu a um critério de recorte em que permitia compreender as principais características, do grupo e de cada sujeito, revelada nos documentos escolares, nos depoimentos e nas Intervenções Pedagógicas. Considerando que os dados desvelam indícios, a partir da busca de sinais, estes se tornaram então eixos de análise. Como decorrência disso, foi selecionada passagens de depoimentos que respaldavam esse estudo.

Outro critério de seleção foi o de considerar apenas os sinais que ofereciam contribuições efetivas. Dentro de cada eixo as passagens foram agrupadas, segundo seu conteúdo. Assim, as categorias foram sendo construídas na medida em que se encontravam os indícios oferecidos pelos dados.

Muitas vezes os indícios apontavam para determinado aluno, ao invés de apontarem para o grupo de alunos. Então, foram analisados todos os dados coletados em relação ao grupo e a cada sujeito. A partir dos depoimentos dos entrevistados, buscou-se os indícios que interferiam na aprendizagem desses alunos, assim como as atitudes dos sujeitos frente às questões referentes à DA no contexto escolar.

### **A QUESTÃO DA INDISCIPLINA...**

Ao buscar os indícios nos depoimentos obtidos nas entrevistas, percebemos a coexistência de alguns pontos principais, como a indisciplina que surgiu em vários momentos nos discursos dos entrevistados como fator que interferia no processo de aprendizagem.

A professora Polivalente por meio de seu depoimento revelou que a indisciplina dificultava a aprendizagem:

**“A sala é um pouco difícil... eu falo difícil no geral mesmo! Ela é difícil em comportamento, então é uma sala difícil na aprendizagem. Eles são brigões... né, eles brigam, eles soltam palavrões, eles fazem armadilhas um para o outro, eles são agressivos, já partem para bater, para dar soco, chute. Sabe... então é difícil... No geral eles são indisciplinados e o rendimento deles, por conta da indisciplina é pouco. Estou tentando, ocupando a cabeça deles, para que eles não venham ficar com tanta indisciplina, mas... é muito difícil”.**

Em concordância com a professora Polivalente, os professores de Educação Física, de Arte e a vice-diretora por meio de seus depoimentos também relataram que a indisciplina dificultava a aprendizagem:

**“É muito difícil trabalhar com eles... eles são muito indisciplinados e inquietos”**  
(professor de Educação Física).

**“Falar deles é complicado, eles dão mais trabalho que uma sala de quarenta... o comportamento deles é muito difícil, eles são muito indisciplinados”** (professora de Arte).

**“Os alunos ficam na sala inquietos, às vezes chegam até a não respeitar o professor... isso dificulta tudo. É difícil lidar com esses alunos, eles são muito indisciplinados e por conta disso o desempenho deles é fraco”** (vice-diretora).

Por meio dos depoimentos dos pais também percebemos questões referentes à indisciplina. Ao ser entrevistada a mãe de um dos alunos apontou a indisciplina como um dos fatores que interferia na aprendizagem, resultando na retenção do filho:

***“Na escola desde o prezinho, nunca tive nenhuma reclamação dele, nenhum***

problema. Então, foi isso que eu não entendi... fiquei sem entender o motivo dele estar retido, pois ele nunca foi indisciplinado".

Apesar do depoimento dessa mãe, ao consultar os registros escolares desse aluno percebemos que existiam divergências entre o discurso da mãe e os dados mostrados no prontuário. Para a mãe, o filho não tinha nenhum tipo de problema na aprendizagem, mas segundo as indicações dos registros o aluno apresentava DA desde o seu ingresso na primeira série. Era um aluno que não questionava suas dúvidas, não trazia material e não realizava as atividades. A mãe não comparecia às reuniões pedagógicas e não acompanhava o filho no seu percurso escolar. Mas, segundo a sua compreensão a retenção poderia estar ligada ao aspecto disciplinar.

No momento da entrevista, outra mãe, mostrou-se preocupada declarando a respeito do comportamento de seu filho:

"Ele nunca teve problemas de indisciplina".

Entretanto, ao olhar os documentos desse aluno encontramos várias ocorrências de indisciplina pelos mais diversos motivos. O depoimento da mãe divergia em vários pontos dos registros apresentados no prontuário do aluno.

Em outro discurso, uma mãe revelou a questão indisciplina, mas desta vez, confirmando que o comportamento do filho atrapalhava seu desempenho:

"Ele gosta de aprontar... não sabe se comportar, sempre tenho reclamação dele, é muito indisciplinado. Agora mesmo, pensei que já era mais uma que ele tinha aprontado. Eu pego no pé dele, mas mesmo assim ele é danado... põe danado nisso. Ele é uma criança difícil... sabe, parece que usa a imaginação para fazer as coisas que não deve".

A questão da indisciplina, também surgiu no depoimento de outra mãe:

"Ele é um menino prestativo, só que é muito nervoso, por exemplo, quando ele fala que é pedra, tem que ser pedra, você não pode mudar. Acho que esse jeito dele, assim meio teimoso, tem atrapalhado. Algumas professoras já reclamaram dele, acham que ele não se comporta direito, porque ele não sabe obedecer, ele quer fazer o que ele quer, não tem jeito".

Ao coletar os dados na pesquisa documental verificamos que a maioria dos alunos apresentava comunicado de indisciplina assinado pelos pais. Alguns até já foram convidados pela direção e coordenação a transferir-se para outra escola. Os motivos eram vários: brigas, agressões verbais e físicas, não faziam a lição, não traziam materiais, não assistiam às aulas.

Por meio dos dados coletados nas entrevistas verificamos que, no discurso dos professores, não havia nenhum questionamento sobre as possíveis causas da indisciplina dos alunos. Somente a coordenadora pedagógica, sugeriu a busca das causas de tanta indisciplina, justamente por ser uma queixa dos pais, professores, inspetores e direção da escola. Seguem alguns trechos do depoimento da coordenadora pedagógica:

**“Todos reclamam de indisciplina. Mas a indisciplina tem uma origem, temos que procurar o que esta gerando tamanha indisciplina. Acho que uma coisa vai puxando a outra, não existem fatos isolados. Assim... por exemplo, a criança não aprende por que é indisciplinada? Não, não é bem assim, existem muitas coisas envolvidas. A indisciplina é o resultado de várias situações que acontecem dentro e fora da escola”.**

As preocupações de professores, relacionadas ao comportamento dos alunos, têm sido muito freqüentes nos últimos anos, bem como no estudo em questão, visto que todos os professores apontaram à questão da indisciplina como uma das principais causas que impossibilitam práticas pedagógicas bem sucedidas.

Para esses professores, a DA estava fortemente atrelada à indisciplina. Todavia, no depoimento da psicóloga percebemos o encaminhamento por parte dos professores para tratamento psicológico dos alunos que incomodavam na sala de aula. Enquanto isso, crianças que realmente possuíam DA, por não terem comportamentos indisciplinados e não incomodarem durante as aulas podem não ser identificadas pelos professores.

A psicóloga relatou:

**“Normalmente as professoras enviam as crianças que incomodam em sala de aula. Mas, nem sempre a indisciplina está ligada a DA. A professora chega assim e fala né, a maioria, muitas vezes... ela esta tão cansada com a indisciplina que ela já não sabe mais o que fazer... aí ela fala, eu não agüento mais aquele aluno, dá um jeito nele”.**

**“Mas... na realidade muitas vezes não é a DA do aluno que incomoda, e sim a**

**indisciplina.** *O aluno que incomoda na sala de aula, geralmente busca-se algum rótulo para ele... que infelizmente geralmente é a DA”.*

**“Mas, a DA nem sempre esta ligada com a indisciplina.** *As crianças que incomodavam, entre aspas em sala de aula, são enviadas para tratamento”.*

*“Tem também, isso eu comentei com a professora, havia crianças tão quietinhas, que provavelmente elas deviam ter alguns problemas, pois elas não se manifestavam em momento algum, ela era isolada excluída na sala. Como elas não incomodavam as professoras, não era percebido que aquilo era um problema. Isso me faz lembrar de um caso, não foi com aluno dessa sala, mas esse caso me chamou bastante atenção”.*

*“Havia um menino que estava na oitava série, e a professora estava comentando que não entendia o que aluno escrevia, pois as letras eram aleatórias. Essa professora percebeu que esse menino não sabia escrever! Mas ele estava na oitava série! Como isso?*

*Nem os pais não sabiam que ele não sabia escrever! Então imagine que sofrimento era para esse menino, ele ter que ocultar aquilo, omitir, sem ter ajuda de ninguém! Como que ninguém percebeu? Todo esse tempo essa criança, essa situação é um tremendo descaso com a criança. Como ninguém percebeu, nem os pais, nem os professores que deram aula para esse aluno que estava na oitava série!*

*As pessoas que não perceberam, não olharam para ele, por quê?*

*Porque ele era bonzinho, ele não dava trabalho, ele não faltava, até pelo fato de não saber ler ele ficava cada vez mais isolado, ele era quietinho. Então, você percebe, a criança pode até apresentar a DA, mas quem está em volta dessa criança é muito mais responsável pelo crescimento dessa dificuldade do que a própria criança”.*

Para a psicóloga, a indisciplina pode não estar propriamente vinculada à DA, pois alunos que não são indisciplinados também apresentam DA. Esses depoimentos suscitaram os seguintes questionamentos: Mas, afinal o que é indisciplina? Quem é responsável por tamanha indisciplina?

No contexto da sala de aula, normalmente a indisciplina é determinada por padrões de comportamentos. Contudo, a disciplina consiste em um processo extremamente complexo, uma vez que se trata de participar da formação, de crianças agrupadas em um mesmo espaço, que possuem histórias de vida diferentes. Nessa ótica, a indisciplina pode estar influenciada por

inúmeras variáveis, às quais ultrapassam uma visão simplista do cumprimento das regras escolares estabelecidas pela escola.

Vasconcellos (2004) relata a associação entre a indisciplina com a crise de objetivos e de limites vivenciados em todo o mundo e, não somente no contexto escolar. Para o autor a origem dos comportamentos ditos “indisciplinados” pode estar ligada a diversos fatores: uns ligados a questões relacionadas ao professor, principalmente na sala de aula; outros, centrados nos relacionamentos das famílias dos alunos; há também aqueles aspectos verificados nos próprios alunos; assim como os fatores gerados no processo pedagógico além de outros alheios ao contexto escolar. Segundo este autor a indisciplina pode ser responsabilidade da sociedade, da família, do professor e do aluno. Porém, como resolver questões referentes à indisciplina no contexto escolar?

De acordo com a literatura sobre a questão da indisciplina a prevenção tem se constituído em uma ação efetiva. Estudos indicam que ter uma diretriz disciplinar ampla, de base preventiva, é o melhor posicionamento que uma escola pode desenvolver para garantir a disciplina (GOTZENS, 2003; AQUINO, 1996; VASCONCELLOS, 2004). Para os autores, é importante compartilhar com os alunos expectativas que reflitam uma apreciação quanto às suas potencialidades e que expressem a visão de que eles devem assumir suas próprias responsabilidades junto à escola.

Corroborando com essas idéias Campbell; Campbell e Dickinson (2000), explicitam que para favorecer relacionamentos positivos faz-se necessário esclarecer o que se espera do aluno. Os autores enfatizam que as regras disciplinares e de organização criadas pelos próprios alunos se mostram mais eficientes. “Usando processos democráticos para determinar os valores da turma e a conduta adequada, os alunos podem assumir a responsabilidade por seu comportamento e para sua participação bem-sucedida como membro do grupo” (p. 253). Os mesmos autores sugerem que os professores solicitem ao aluno que identifique os comportamentos que conduzem à aprendizagem, perguntando aos alunos: “Como devem comportar-se para que seja estabelecido um ambiente positivo na sala de aula” (p.153).

Freller (2001) acrescenta que a inclusão do aluno ao ambiente de aprendizagem, e o respeito à individualidade conduzem a ações pedagógicas bem sucedidas, as quais extinguem atitudes de indisciplina. Esta compreensão é coerente com a posição de Alves (2001) ao sinalizar que o conteúdo transmitido pela escola não deve ser descontextualizado da vida dos alunos, pois,

caso contrário, haveria o risco de favorecer seu desinteresse, gerando atitudes de indisciplina. Portanto, o fato de não estar envolvido com as práticas pedagógicas, pode favorecer determinada postura do aluno, que são muitas vezes julgadas como comportamentos indisciplinados.

Coerente com essa posição Freire (1988, p. 120) afirma que: “O diálogo, o respeito, o companheirismo e a comunicação verdadeira são essenciais para o desenvolvimento, assim como o limite e a disciplina”.

O autor ainda coloca que: “Somente na comunicação tem sentido a vida humana. O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, ambos pela realidade, portanto na intercomunicação” (p. 64).

De acordo com essas idéias, Cardoso (2006) sugere que para facilitar as situações pedagógicas no cotidiano escolar, ao invés de rotular, o professor deveria procurar compreender o aluno. Para o autor: “Cada escola tem a ‘fisionomia’ das pessoas que a dirigem e nela trabalham. Cada aluno tem o 'rostro' do professor que o educa” (p. 24, grifos do autor).

Acrescentando, Vasconcellos (2004) declara que é possível reverter situações de indisciplina com uma atitude transformadora do professor. Ao invés da culpabilização, seja do professor, do aluno, dos pais, da administração, do sistema escolar, deve-se mudar o foco de culpa para responsabilidade, e cada segmento comprometer-se com a superação desse problema. Para o autor, a correlação entre DA e indisciplina se deve ao fato da existência de emoções negativas, alimentadas pelo insucesso do aluno nas atividades escolares. Essas emoções negativas podem desencadear comportamentos inadequados na sala de aula, gerando a indisciplina. Com atos de indisciplina os alunos tentam se apropriar de universos dos quais se sentem excluídos.

Ao referir-se à indisciplina, Freller (2001), aponta que ela é uma forma do aluno manifestar oposição e resistência à homogeneização, a vigilância, a disciplina e a tentativa de hegemonia. Por outro lado, quando a aprendizagem torna-se significativa para o aluno, com objetivos bem esclarecidos, o ambiente didático pode desestimular a indisciplina. Pois a partir do momento em que o aluno demonstra interesse pelas atividades propostas, a indisciplina perde o sentido.

Então, no estudo em questão pode ser que a indisciplina seja uma maneira de expressão dos alunos que não têm a oportunidade de se manifestarem de outra forma. O aluno, ao perceber que apresenta dificuldades em sua aprendizagem, muitas vezes começa a demonstrar irresponsabilidade e agressividade.

Mediante o exposto, nesse estudo no que se refere à indisciplina parece que ocorre um desencontro de ações. Quando a proposta de trabalho pedagógico desestrutura a ordem estabelecida, mas ao mesmo tempo promove o envolvimento dos alunos nas atividades, as atitudes dos alunos também são consideradas como indisciplina.

Talvez, práticas coerentes com as reais necessidades pedagógicas dos alunos, possam se constituir em procedimentos que favoreçam a extinção das atitudes indisciplinadas dos alunos.

Mas, por outro lado, embora os depoimentos de todos os professores indiquem a indisciplina como agravante das DA, deve-se considerar também que certas atitudes do aluno podem ser interpretadas como indisciplina para alguns professores, enquanto que para outros professores pode ser uma forma de expressão, ou apenas um comportamento momentâneo.

Diante disso, é possível que muitas vezes a participação dos alunos em determinadas atividades diferenciadas, as quais não estão enquadradas na tradicionalidade da aula, podem ser confundidas com indisciplina.

Essas posições são confirmadas por Girard e Chalvin (2001, p.179, grifos das autoras) quando afirmam que: “Quanto maior é a restrição e a imobilidade tanto maior é a necessidade de descarga motora”. As autoras declaram que os valores e as proibições presentes no contexto escolar podem favorecer o cansaço. Assim: “O aluno não se atreve a transgredir a lei... **Mesmo sem querer ele tumultua, perturba os vizinhos e chega até a alvoroçar a classe.** O professor então o impede de incomodar, interrompe seu movimento, recorrendo à disciplina”.

Corroborando Zylberberg (2007, p. 106) em sua obra enfatiza a necessidade do educador perceber as possibilidades corporais como manifestação de Inteligência. A autora suscita algumas reflexões:

Silêncio. Atenção! Chamada. Ordem alfabética. Nomes presentes, outros ausentes. Carteiras alinhadas. Imobilidade imposta. Ouvidos e bocas em alternância. Professor falando, aluno ouvindo, ouvindo, ouvindo. Abre cadernos, escreve. Reproduzindo, reproduzindo, reproduzindo. Cópias perfeitas. Iguais ao modelo indicado. Quanto mais espelho, melhor a nota. Quanto maior a nota, mais alto o aluno na escala da intelectualidade educável. Nomes diferentes. Pessoas diferentes. Histórias únicas. Multiplicidade latente e, ao mesmo tempo, adormecida – quase sepultada.

Numa outra ótica Vasconcellos (2004) adverte que enquanto o desrespeito ao aluno, normalmente, é explícito, o desrespeito ao professor é camuflado. Um dos maiores desafios atuais na educação que poderia superar a indisciplina é o resgate do professor como sujeito de

transformação, é o professor acreditar na importância do desempenho do seu papel, que apesar de limitado vislumbra a possibilidade do desenvolvimento global do ser humano. A sensação de fracasso ao qual está inserida a escola brasileira começa pelo professor, pelas condições de trabalho às quais são submetidos.

“A negação da escola, começa pela negação do próprio professor. E isto não é à toa... Precisamos reconhecer sua delicada situação; de certa forma, nunca se pediu tanto ao professor como se pede hoje e ao mesmo tempo, nunca se deu tão pouco” (VASCONCELLOS, 2004, p. 238).

O trabalho docente exige negociação e uma constante articulação de inúmeras variáveis. Quando a disciplina é exigida com formas impostas e autoritárias, a escola, os professores e os pais jamais alcançarão seus propósitos de educar.

Girard e Chalvin (2001, p. 176) apontam que a grande dificuldade docente é encontrar o equilíbrio entre as exigências do sistema e ao mesmo tempo, considerar dentro de cada individualidade as necessidades de cada aluno no processo de aprendizagem.

Quando estamos sendo 'porto seguro', temos de questionar: Até que ponto não deveríamos ser 'mar aberto', incentivar a participação do grupo?  
Quando estamos sendo 'mar aberto', precisamos manter a tensão: Até que ponto não teríamos de ser 'porto seguro', amarrar, sistematizar, intervir?  
Manter essa tensão interna é a arte do professor para enfrentar a questão da disciplina (VASCONCELLOS, 2004, p.08, grifos do autor).

No contexto escolar além da indisciplina a aprendizagem sofre a influência de inúmeras variáveis. Há ainda muitos equívocos conceituais no ambiente escolar, assim como sobre os alunos inquietos.

### ***A QUESTÃO DA HIPERATIVIDADE...***

Acrescentando aos sinais revelados, a hiperatividade surgiu nos depoimentos de alguns pais e professores:

**“Eles são hiperativos, isso atrapalha bastante... você mal termina de fazer uma coisa, eles já estão naquela energia toda, entende, não para fazer as atividades, mas para fazer outras coisas”** (professora Polivalente).

**“Eles não param, têm muita energia, são hiperativos”** (professora de Arte).

**“Ele é muito ativo, não para, não sei onde ele arruma tanta energia, desde pequeno ele não consegue ficar quieto no lugar, acho que é hiperativo isso tem prejudicado ele nos estudos”** (mãe).

Até que ponto podemos inferir, de acordo com essas declarações, que esses alunos são hiperativos? Para isso é preciso consultar a literatura, buscar pesquisas que possam revelar o que é a hiperatividade.

Segundo Fortuna (2007) Hiperatividade ou Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH) é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelas escolas, principalmente pelo fato de ser ainda um tema pouco conhecido dos profissionais da aprendizagem.

Para a autora, a criança com TDAH não consegue um adequado desenvolvimento no aprendizado, além de apresentar transtornos comportamentais na sala de aula. Ao referir-se ao TDAH, deve-se considerar que a falta de informação, pode levar a escola a equivocar-se tanto em relação aos métodos de ensino quanto no modo de lidar com essas crianças, quanto mais no que se refere a diagnósticos.

A TDAH pode envolver vários fatores entre eles o fator da disfunção orgânica, genética, psicológica e até mesmo social. O distúrbio ainda não tem uma causa única comprovada. Sabe-se que seus portadores produzem menos dopamina, um neurotransmissor responsável pelo controle motor e pelo poder de concentração, que atua com maior intensidade nos gânglios frontais do cérebro. Isso explica o fato dos indivíduos hiperativos não se

concentrarem e esquecerem facilmente o que lhes é pedido. Pela alta incidência em meninos (cerca de 80% dos casos) acredita-se que o problema possa estar relacionado também ao hormônio masculino testosterona (FORTUNA, 2007).

Segundo Topczewski (1994) o TDAH consiste em um desvio de comportamento, que tem como característica principal a excessiva mudança de atitudes e atividades. Para o autor, diagnosticar o TDAH constitui em uma tarefa minuciosa que exige a observação de pormenores presentes desde os primeiros anos de vida da criança.

Todavia, Goldstein (2007) apresenta o TDAH em dois tipos, incluindo algumas características que possibilitam a identificação desses tipos. O autor relata algumas características do indivíduo que apresenta TDAH do tipo desatento (p.16):

- Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado;
- Apresenta dificuldade em manter a atenção;
- Muitas vezes, parece não ouvir;
- Dificuldade em seguir instruções;
- Apresenta dificuldade na organização;
- Evita / não gosta de tarefas que exigem um esforço prolongado;
- Frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade;
- Distrai-se com facilidade;
- Esquecimento nas atividades diárias.

Outro tipo de hiperatividade identificado pelo mesmo autor refere-se ao tipo hiperativo / impulsivo. O autor cita algumas das características do indivíduo que apresenta este tipo de hiperativo:

- Inquietação, mexendo as mãos e os pés ou não parando quieto;
- Corre sem destino;
- Dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente;
- Fala excessivamente;
- Responde as perguntas antes de serem formuladas;
- Possui muita energia;
- Não percebe quando interrompe as outras pessoas.

Para o autor, esses critérios, se bem observados evitam que muitas crianças que não têm clareza de seus limites sejam tidas como hiperativas, ou que o contrário também ocorra.

Mas, apesar desses critérios Fortuna (2007), adverte que o diagnóstico da hiperatividade nem sempre é fácil de ser realizado, pois se encontra comprometido pela subjetividade da avaliação que dificulta a verdadeira interpretação da situação. Para a autora, a criança hiperativa não necessariamente deverá apresentar todas estas características. Além disso, deve-se considerar que essas características também variam de intensidade dependendo de fatores circunstanciais.

Estudos revelam que embora a hiperatividade ainda não possua uma definição estritamente precisa e aceita universalmente, todos os especialistas no assunto reconhecem que ela altera de forma significativa o comportamento e a adaptação da criança ao meio social, escolar e familiar. Então, pode ser que seja um dos fatores que interferem na aprendizagem.

Para Fortuna (2007) e Topczewski (1994) a hiperatividade é uma das causas mais frequentes da DA. Para superar ou minimizar essas questões, os autores sugerem uma cooperação entre a escola e os pais, além de um tratamento multidisciplinar, pois o quadro envolve além da família, vários profissionais como médicos, psicólogos e professores.

Porém, Topczewski (1994), declara que, infelizmente, as crianças de classe social menos favorecida não conseguem desfrutar desse tratamento multidisciplinar. Para o autor existem dois tipos de crianças com hiperatividade, os que têm problemas escolares, pela dispersão, desatenção, falta de concentração, e em consequência desse comportamento não conseguem atingir os objetivos na aprendizagem e os hiperativos com desempenho escolar muito bom, que conseguem fazer as tarefas rapidamente, mas atrapalham a dinâmica da sala de aula.

Na concepção do autor, existe uma causa orgânica caracterizada pela disfunção do sistema nervoso, que gera o TDAH. Ao utilizar medicamentos, altera-se essa desorganização bioquímica, e com isso a criança alcança um comportamento adequado, diminuindo a hiperatividade e conseqüentemente favorecendo um desempenho escolar adequado.

Por outro lado, o mesmo autor aponta que crianças com famílias desestruturadas podem apresentar comportamento hiperativos. Nesse caso a medicação não resolve, tornando-se necessário um acompanhamento psicológico, pois a criança tem problemas em outros setores. Portanto, ao referir-se, ao TDAH, além da escola, a família e os aspectos sociais devem ser abordados. O autor enfatiza a marginalização da criança hiperativa, que muitas vezes, em

decorrência de seu comportamento é castigada e não consegue entender porque está sendo punida, pois para ela própria seu comportamento é absolutamente normal.

Segundo o depoimento das professoras, as crianças destacadas por elas como hiperativas têm muita energia, e não possuem bom desempenho escolar.

No que se refere à ação docente, Mesquita, Almeida e Oliveira (2007), afirmam que o professor precisa acima de tudo, perceber que o fracasso escolar que está associado ao TDAH, pode favorecer a não compreensão desses alunos no contexto escolar. Contudo, segundo as autoras, o que realmente essas crianças precisam é de compreensão, aceitação e amor. Se for encorajada e receber oportunidades, essas crianças poderão ter tanto sucesso escolar como social.

Diante disso, as definições apresentadas pelos professores como causadoras de DA carecem de análise mais cuidadosa. Muitos fatores sócios emocionais por uma educação descuidada podem ser interpretados como comportamentos inadequados, características de algumas síndromes. Ao conduzir uma pesquisa Osti (2004) aponta que o comportamento de crianças com DA está mais associado à falta de motivação, do que a outros fatores. A pesquisadora relata que a criança com DA tem mais tendência em se recusar a fazer uma atividade, do que atrapalhar o andamento da aula. Para a autora, a criança recusa-se a realizar as atividades propostas pelo professor porque já sabe que irá fracassar.

Em concordância com a autora, no estudo em questão, a motivação surgiu como um dos fatores que interferem na aprendizagem.

### **A QUESTÃO DA MOTIVAÇÃO...**

Outro indício que se revelou durante essa investigação refere-se à questão da motivação, deflagrada em diversos trechos dos discursos dos entrevistados:

**“Você já pensou numa família desmotivada, o que acontece com a vida do aluno? Acontece o que”?**

**“Motivação para ir em frente nos estudos, então de onde vem né, agente tem que pensar nisso, porque é o futuro deles, o futuro do Brasil, e essa é minha preocupação, é o desenvolvimento deles”.**

**“Mas, quando eles começam a participar das atividades, eles começam a se**

envolver, eles ficam motivados e felizes” (professora Polivalente).

“Eu sinto eles desmotivados, até mesmo para a aula de Educação Física parece que para eles as coisas não têm muito sentido” (professor de Educação Física).

“Praticamente todos os alunos são desinteressados, falta algo que motive esses alunos. Eu atribuo as DA deles a falta de interesse e motivação da parte deles”.

Eu tento fazer o possível para resgatar um pouco a motivação deles, mas é complicado. Acho que tem que trabalhar mesmo é a motivação deles, para ver se consegue alguma coisa melhor para eles... se você agrada eles, motivar eles, você consegue alguma coisa, é difícil, mas... você consegue alguma coisa legal”( professora de Arte).

“Tem que motivar a criança, senão tiver algo que motive, as coisas ficam difíceis” (psicóloga).

“Porque ele está ali, não sabe fazer nada, então aquilo se torna massante e chato, ele precisa ser motivado, senão tudo se torna muito chato. Como o aluno vai aprender em um ambiente chato, ele não tem motivação nenhuma, aí às coisas se complicam. Acho que era preciso um trabalho pedagógico para resgatar a motivação desses alunos, porque o fato dele estar na sala de aula e não conseguir aprender desmotiva, não tem jeito, ele se sente sozinho, fracassado, desmotivado. As coisas acabam perdendo o sentido” (vice-diretora).

Nos depoimentos dos pais a motivação também foi apontada. Uma das mães declarou que a filha, estava desmotivada, e até se recusava a participar de algumas aulas:

“A K. é uma menina muito esperta, sempre foi bem na escola, não sei o que aconteceu nesse ano que passou, ela começou a ter notas baixas, e se desinteressou completamente pelos estudos, não quer vir para escola, não sente mais interesse. Acho que ela não tem mais motivação, para ela tanto faz, como tanto fez, ela tem mudado muito o comportamento nos últimos tempos, ela é boa menina, não é malcriada... essas coisas... quando eu falo ela obedece, mas... ela não tem interesse nos estudos, já conversei com ela... mas é

*difícil*”.

A declaração dessa mãe convergiu com os depoimentos dos professores ao referir-se à mesma aluna:

“Percebo ela **desmotivada**, ela é boa aluna, só que parece que não se interessa muito, mas eu sei que ela tem potencial” (professora Polivalente).

“**Ela é um pouco desinteressada**, parece que perdeu a **motivação**” (professora de Arte).

A motivação consistiu em tema sempre presente nos depoimentos dos professores e dos pais quando se referiam a esta aluna.

Como agravante do insucesso da aprendizagem esse indício também surgiu em outros depoimentos:

“Ele não faz a lição, ele até vem para a escola, mas estudar, não quer saber, **acho que falta motivação, interesse da parte dele não tem... nenhum, nenhum**. Parece que não agüenta mais estudar, para tarefas que a professora passa, **eu sinto ele bastante desanimado**” (mãe).

Segundo os depoimentos dos professores, da coordenadora pedagógica, da vice-diretora, da psicóloga e dos pais, uma das dificuldades dos alunos em sala de aula pode estar vinculada ao nível motivacional dos alunos. Podemos afirmar que os entrevistados consideram a motivação um dos pontos fundamentais para situações de aprendizagem bem sucedidas. Todavia, na maioria das vezes, os problemas motivacionais estão relacionados com a dificuldade do aluno se envolver espontaneamente e com entusiasmo nos conteúdos escolares apresentados pelos professores. Por outro lado, essa postura do aluno pode ser uma maneira de expressar a absoluta falta de significado dos conteúdos escolares.

Bzuneck (2001) afirma que em sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem no seu envolvimento ativo nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ter escolhido esse curso de ação entre outros possíveis e ao seu alcance.

Nesse sentido Pereira (2006) ressalta que ao referir-se a aprendizagem escolar, torna-se extremamente importante os professores considerarem o aspecto motivacional, pois as

propostas pedagógicas podem levar o aluno a uma efetiva ação, ou a permanecer apático nas variadas situações.

Ao consultar a literatura encontram-se várias pesquisas realizadas nos últimos anos, por educadores e psicólogos sobre a motivação do aluno no contexto escolar. Para Bouruchovitch (2001) de modo geral, os resultados destas pesquisas apontam para a existência de modelos motivacionais, muitas vezes, inapropriados para o processo de aprendizagem dos alunos.

Apesar de haver um consenso de que a motivação é um fator intrínseco do indivíduo resultante da dinâmica da sua relação com o meio, há autores que apresentam diferentes percepções.

Segundo Tapia e Fita (1999, p. 77): “A motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”; completam relatando que, estudar a motivação consiste em analisar fatores que fazem as pessoas empreenderem determinadas ações dirigidas a alcançarem objetivos claros e possíveis.

Para Lieury e Fenouillet (2000) a motivação é o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação, da intensidade e da persistência e eles diferenciam a intrínseca da extrínseca: a primeira significando que um indivíduo efetua uma atividade unicamente pelo prazer que ela lhe proporciona e a segunda referindo-se a todas as situações em que ele faz alguma coisa para obter algo prazeroso, sendo que os indivíduos, intrinsecamente motivados, tendem a atribuir a si mesmos a causa de sua atividade. Por outro lado, o estímulo é algo externo que também impulsiona o indivíduo em determinada direção, fazendo-o agir.

Há também pesquisadores que conceituam os motivos como sendo construções hipotéticas, que são aprendidas ao longo do desenvolvimento humano e servem para explicar comportamentos (WINTERSTEIN, 2002).

Portanto, ao considerar a complexidade e diversidade como característica peculiar do ser humano, a motivação constitui um processo único, referindo-se à individualidade de cada ser, porém dependendo da interação do indivíduo com o meio.

Além disso, o processo motivacional também é uma função dinamizadora da aprendizagem, e os motivos irão canalizar as informações percebidas na direção do comportamento (TRESKA; DE ROSE JR, 2000).

Então, se a motivação refere-se à interação dinâmica entre as características pessoais

e o contexto no qual o indivíduo está inserido, práticas pedagógicas adequadas podem se constituir em ações facilitadoras da motivação. Dessa forma, o ambiente didático pode influenciar na motivação do educando.

Pain (2001) e Pereira (2006) consideram a motivação como elemento central em todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo determinante para a concretização de atuações pedagógicas bem sucedidas. Segundo as autoras, o processo de ensino e aprendizagem depende de ambientes didáticos motivadores. Numa situação de aprendizagem é importante que se consiga ter conhecimento dos motivos de realização, pois eles podem suscitar reflexões das razões que levam os alunos a fazerem tarefas com maior ou menor empenho.

Assim, a motivação é um processo fundamental para que o aluno construa seu conhecimento com prazer, sentindo desejo pelo saber e sendo capaz de realizar as atividades propostas visando um aprendizado com qualidade.

Todavia, de acordo com Bouruchvitch (2001), os problemas motivacionais consistem em agravante das DA, e muitas vezes a falta de motivação se confunde com a DA, tornando-se uma tarefa árdua até mesmo para os especialistas a distinção entre o nível de motivação e DA.

Segundo Tapia e Fita (1999), a percepção do significado do trabalho que os alunos tendem a realizar em determinado contexto pode ser determinante no que se refere à motivação. Ainda segundo o mesmo autor, a definição dos objetivos de uma situação de aprendizagem, as propostas de conteúdos apresentadas pelos professores podem criar ambientes que afetam a motivação, e conseqüentemente proporcionam a aprendizagem. Então, apesar da motivação consistir em uma característica interna do indivíduo, a atuação do professor por meio de intervenções pedagógicas torna-se determinante para atitudes motivacionais dos alunos. No entanto, no estudo em questão, os professores atribuem exclusivamente aos alunos os fatores referentes tanto à indisciplina como à motivação. As situações pedagógicas, em nenhum momento são questionadas pelos entrevistados, bem como a atuação da equipe administrativa e docente.

Quando se observa os depoimentos da professora Polivalente, de Arte, e da vice-diretora torna-se evidente que as ações pedagógicas bem sucedidas desencadeiam a motivação conduzindo a aprendizagem. As estratégias de ensino tornam-se fatores influenciadores e determinantes dos motivos que levam os alunos a aprenderem, em que o contexto vivido por eles pode favorecer a auto motivação. Essas situações são confirmadas pelos autores supra

mencionados.

Ao conduzir uma pesquisa com o objetivo de conhecer as causas motivacionais que levam os alunos do ensino fundamental a participarem das aulas de Educação Física, Pereira (2006), relata que a motivação positiva, ou negativa, apresentada pelos alunos está estreitamente relacionada à importância dos professores levá-los em consideração no delineamento das práticas pedagógicas.

Essa afirmação da autora converge com o que nos declara Campbell; Campbell e Dickinson (2000) ao sugerirem a utilização de processos democráticos para determinar valores e condutas a serem assumidos pelos alunos.

Corroborando Gardner (1999) enfatiza que as discussões referentes à educação geralmente abordam apenas domínios cognitivo em disciplinas específicas. Entretanto o autor relata que a educação se traduz numa amplitude de valores que envolvem a motivação e os aspectos sociais.

A Teoria das Inteligências Múltiplas sugere que os indivíduos podem ser motivados para aprender quando estão envolvidos em atividades para as quais sintam algum prazer. Então, cabe ao educador identificar e utilizar atividades que venham de encontro as necessidade motivacionais do grupo de alunos. “As emoções servem como um sistema primário de aviso, assinalando tópicos e experiências a que os estudantes sintam prazer em dedicar-se, assim como aqueles que podem ser motivo de preocupação, dissabor, mistificação ou repulsa” (GARDNER, 1999, p. 89).

Segundo o autor, mesmo diante de probabilidades adversas os professores devem procurar motivar seus alunos. O autor destaca a importância da escola proporcionar um ambiente pedagógico em que floresçam a emoções de prazer, estimulação e desafio. Esse ambiente pode fazer com que os estudantes aprendam utilizando-se das experiências em que tiveram reações positivas. “Qualquer retrato da natureza humana que ignore a motivação e a emoção é de uso comprovadamente limitado no que se refere a facilitar a aprendizagem humana e a pedagogia-afinal de contas as pessoas não são computadores” (GARDNER, 1999, p.89).

Analisando os indícios nos dados coletados, ficou explícito que independente de ter DA, ou não, quando o aluno encontra-se altamente motivado, obtém sucesso na aprendizagem de qualquer conteúdo. Contudo, se torna relevante ressaltar que situações de êxito ou fracasso também influenciam na motivação. Isso tem haver com outro sinal também apontado como

indício da DA, que é a questão da baixa auto-estima.

### ***A QUESTÃO DA BAIXA AUTO-ESTIMA...***

Durante essa investigação a questão da baixa auto-estima dos alunos que apresentam DA foi revelada, fato relatado em alguns depoimentos:

***“Às vezes nem a criança não se ama, falta auto-estima, ela não se valoriza, ela corre riscos, não se importa, não tem cuidado com ela. A solução não tem, é muito difícil, pois a própria criança não se valoriza... Como chegou a esse ponto? É um conjunto de situações que estão na escola, na família, na sociedade, na cultura... como uma criança que não se ama pode aprender, se o aprender não tem significado para ela, nem mesmo ela tem valor para ela”*** (psicóloga).

***“Meu filho vai melhorar, ele precisa de auto-estima, eu sinto que ele perdeu a auto-estima... sabe, pelas atitudes dele, mas eu estou tentando tudo, eu sei que ele vai melhorar”*** (mãe).

As questões referentes à baixa auto estima são complexas. No entanto, ao referir-se à criança com DA no contexto da sala de aula, a questão torna-se ainda mais complexa, pois se refere à identidade e crenças do indivíduo sobre si mesmo, construídas no percurso de sua história escolar.

Segundo Polity (2007), é preciso considerar os efeitos emocionais que as DA desencadeiam, agravando ainda mais o problema. A criança que apresenta rendimento escolar abaixo do esperado, talvez seja vista como um fracasso pelos professores ou pelos colegas, e até pela própria família. Infelizmente, muitas dessas crianças desenvolvem uma auto-estima negativa, que agrava em muito a situação, e que poderia ser evitada.

Sawaya (2001), com o intuito de inserir-se nas discussões sobre o fracasso e a evasão escolar, desenvolveu uma pesquisa em um bairro da periferia de São Paulo, buscando verificar se essas crianças são portadoras de um “déficit de linguagem” devido à pobreza de seu ambiente verbal. A autora concluiu sua pesquisa afirmando que as crianças pobres fazem um trabalho imenso para serem ouvidas, utilizando-se dos mais diferentes recursos lingüísticos como

instrumento de luta por um lugar social, por um reconhecimento dos seus interesses, tudo isso marca suas formas de se expressar. O problema maior, segundo a autora, está no fato destas crianças estarem em busca de interlocutores, uma vez que, disto dependem os sentidos que ela dará à sua vida e às suas relações, porém, estes interlocutores só desenvolvem imagens negativas (violento, delinqüente, disfunção cerebral mínima), que acabam reafirmando os preconceitos e a baixa estima destas crianças.

Para alguns autores, Ciasca (1991), Fonseca (1995), Aquino (1997), Pain (2001), Neira (2003), Weisz e Sanchez (2003) as crianças com DA são profundamente estigmatizadas e rotuladas no contexto escolar. Por sua vez, essas situações de estigmas, rótulos e classificações, podem favorecer a uma redução de identidade social da criança, em que o desempenho em atividades escolares é uma premissa básica, na formação da crença tanto de si mesmo como do outro.

Pelo exposto, fica evidente que para a construção de uma identidade com auto-estima positiva, é necessário que o processo de aprendizagem seja favorecido. Para tanto, o papel do professor pode ser o de mediador do processo educativo, já que, pode construir em conjunto com os alunos, espaços pedagógicos estimulantes e desafiadores, para que neles ocorra a construção do conhecimento.

Além disso, no contexto escolar, todos os envolvidos no sistema educacional devem favorecer tanto os alunos, como professores a acreditarem em si, a sentirem-se seguros, a valorizarem-se como pessoa em todas as dimensões da sua vida. Sem dúvida, se o aluno e o professor acreditarem em si, os limites, a disciplina, o equilíbrio entre direitos e deveres, a dimensão grupal e social será favorecida no contexto da aula. Deve-se considerar também que essa integração pode permitir que o aluno encontre o seu próprio caminho intelectual, e o professor encontre seu caminho pedagógico.

Muitas vezes o que leva um aluno a ter uma avaliação negativa de si mesmo é o fato de errar diante dos outros, de se deparar com o seu erro, trazendo como consequência a passividade diante do medo de errar. E este é outro indício que foi apontado nos depoimentos.

### ***A QUESTÃO DO MEDO DE ERRAR...***

Nas entrevistas com os pais, surgiu no discurso de uma das mães a questão do “medo de errar”, conforme relato abaixo:

***“Quando ele erra, ele fica nervoso, aí ele não quer tentar de novo. Antes ele chorava, chorava muito, de fazer escândalo... eu tinha que ir na escola, agora ele parou um pouco, é que agora ele cresceu, mas o ano passado ele ainda fez isso.***

***“Eu falei assim, eu falei para ele pára com esse medo de errar. Ele tem problema na escola, porque ele não sabe ler direito, ele até consegue ler alguma coisinha, pouca coisa, mas ele tem medo de errar, por esse medo de errar ele não faz, e por não fazer eu acabo tendo problemas com ele na escola. Ele tem muito medo de errar, parece que já sabe que vai errar, ele não tenta de novo, já começa achando que vai errar”.***

Na realidade pode ser que o medo não se detém ao erro, mas as conseqüências que esse erro pode trazer. O ponto levantado por essa mãe nos conduz a algumas reflexões sobre os aspectos que se constituem em erros e acertos no contexto escolar.

A idéia de certo e errado é ampla e relativa, sempre dependerá de um padrão existente em determinado momento e local, dependendo inclusive dos valores inseridos em cada cultura. Dessa forma, ao considerar determinados padrões, o que pode ser certo para um indivíduo, pode se constituir extremamente errado para outro.

Para Luckesi (2000), a idéia de acerto/erro pode ser entendida assim:

A idéia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória da existência de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo; uma conduta é considerada errada na medida em que se tem uma definição de como seria considerada correta, e assim por diante. Sem padrão não há erro. O que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, no sentido em que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando. Ao investirmos esforços na busca de um objetivo qualquer, podemos ser bem ou malsucedidos. Aí não há erro, mas sucesso ou insucesso nos resultados de nossa ação.

No que se refere ao contexto escolar, o aluno por não entender o conteúdo, acaba fracassando. Essa posição é confirmada por Patto (1988), e Aquino (1996) ao declararem que no âmbito escolar, muitas vezes rotula-se o aluno, valorizando mais os erros do que os acertos no processo de aprendizagem. Além disso, o erro do aluno normalmente é associado ao fracasso.

As injustiças pedagógicas nesse sentido poderiam ser amenizadas quando nas avaliações de aprendizagem, se utilizar o aluno como padrão comparativo para ele mesmo. Ao invés de se atribuir ao erro dimensões que categorizam o aluno como possuidor de DA, ou como fracassado, torna-se necessário uma compreensão que assim como os acertos, os erros constituem em processo fundamental no percurso pedagógico para conduzir o aluno ao saber.

Para Luckesi (2000, p. 54, grifos do autor):

Uma conduta, em princípio, é somente uma conduta, um fato; ela só pode ser qualificada como erro a partir de determinados padrões de julgamento. Toda vez que se observa um fato a partir de um preconceito, não se observa o fato, mas uma imagem amalgamada pelo fato, cimentada pelo preconceito. Isto é, o fato é julgado antes de ser observado. O fato mesmo só emergirá a partir do momento em que o preconceito for sendo dissolvido e a observação 'desengessada'.

Nas situações pedagógicas, tanto professor como alunos devem buscar uma reflexão sobre os erros, procurando entender porque isso ocorreu, e a partir desse entendimento buscar caminhos pedagógicos que possam conduzir à aquisição e expressão do conhecimento. Nessa perspectiva, a consciência dos acertos e dos erros pode ajudar tanto o aluno, como o professor a compreender o processo de aprendizagem, assim como as formas de ensinar. Nesse caso, o docente deve observar o progresso do aluno, permitindo que ele identifique os pontos em que falhou e aqueles em que foi bem sucedido.

Além disso, ao vislumbrar uma intervenção social por meio da educação deve-se permitir ao educando interagir na busca de significados para sua própria aprendizagem, sendo possível o erro e o acerto, enfim, uma educação pautada na liberdade de aquisição, manifestação e expressão do conhecimento, sem classificação ou exclusão.

Nessa perspectiva intervenções pedagógicas apoiadas na Teoria das Inteligências Múltiplas pode ser uma alternativa para o acesso ao conhecimento. Ao considerar a pluralidade intelectual presente no contexto escolar, torna-se incoerentes práticas pedagógicas que utilizem o

erro para julgar o aprendiz como “capacitado ou incapacitado para aprendizagem”.

Quando o problema não está na aquisição do conhecimento, mas sim, nas suas formas de expressá-lo, aparecem questões emocionais causando essas dificuldades. E este também é mais um indício que se mostrou presente na coleta dos dados.

### ***A QUESTÃO DA FALTA DE EXPRESSÃO VERBAL...***

Quando convidados a falar sobre os alunos, todos os professores e inclusive a mãe de um determinado aluno relataram que a sua falta de expressividade verbal estava interferindo negativamente em sua aprendizagem:

*“Esse é difícil, **ele não fala, não se expressa.** Fica o tempo todo olhando, não faz nada, eu acho que ele não desenvolveu direito, sabe... não amadureceu. Quando eu solicito alguma atividade em que ele precisa se expor, ele treme muito e começa a chorar, mas ele até quer fazer, só que não consegue, **parece que ele tem medo de se expressar... não sei direito o que acontece**” (professora Polivalente).*

*“**Ele fica parado num canto... Ele tem muito problema na família, é muito maltratado, eu acho que isso tem atrapalhado muito ele, ele não consegue se expressar**” (professor de Educação Física).*

*“Ah! O E. é muito difícil, difícil em tudo, eu não consigo trabalhar com ele, **ele não se comunica, não sabe se expressar**” (professora de Arte).*

*“**Ele é muito tímido, né, ele é muito vergonhoso, chora à toa, muito sensível, não sabe se expressar direito. Desde o pré, quando eu coloquei ele na escola, colocava ele sentado, ele ficava não saía do lugar, ele não pedia para sair do lugar. Eu falo para ele, você tem que falar, tem que se expressar, eu tento incentivar ele, assim, desse jeito**” (mãe).*

Na verdade, fica claro que seja por timidez ou problemas emocionais de inter-relação

pessoal, a impossibilidade desse aluno se expor, o tem impedido de aprender. Pode ser que a falta de expressividade verbal desse aluno indique dificuldades em sua aprendizagem. Uma criança inserida em um ambiente familiar que não apresenta estímulos a Inteligência Verbal Lingüística, provavelmente terá limitações na expressão verbal.

Mas este não é o único aluno, classificado com DA, que apresentou esse indício, pois outra mãe ao ser entrevistada também se referiu à falta de expressividade verbal do filho:

*“Ele é um pouco tímido, não consegue se expressar muito com as pessoas, sabe, fala pouco... até mesmo com a gente em casa, talvez isso atrapalhe ele um pouco”.*

Parecia que a DA desses alunos estava fortemente atrelada à dificuldade de expressão verbal. Talvez um ambiente pedagógico que estimule as várias formas de aquisição e expressão do conhecimento possa ser uma alternativa facilitadora capaz de favorecer a aprendizagem desses alunos.

Ainda, torna-se importante ressaltar que na maioria das vezes, as questões referentes à aprendizagem no contexto escolar são determinadas pela capacidade de se expressar verbalmente e/ou em dominar conteúdos lógicos. Gardner (2000) ressalta que as crianças são obrigadas a freqüentar a escola, assim como os professores na sua função docente são obrigados a cumprir o currículo e ainda carregam a tradição de explorar somente a Inteligência Lingüística e Lógica, excluindo todas as outras manifestações de Inteligências, que na sua maioria não são valorizadas no contexto escolar.

As várias formas de expressões não são reconhecidas no contexto escolar. Talvez se a escola permitisse a manifestação das várias Inteligências, considerando em suas ações pedagógicas que as crianças apresentam uma pluralidade intelectual, as questões que determinam DA decorrente da falta de expressividade verbal poderiam ser superadas. Assim, muitos alunos não seriam diagnosticados como possuidores de DA por não apresentarem facilidades na expressividade verbal, pois além da expressão verbal e lógica, outras formas de expressões seriam valorizadas no contexto escolar.

Zylberberg (2007, p. 19), em sua investigação enfatiza o desafio de encontrar rotas de acesso que possam transcender as impossibilidades das inteligências, assim como as questões referentes às DA. A autora ainda sugere algumas reflexões: “A dicotomia entre o pensar e o fazer, a cognição e a ação na aprendizagem, e a compreender as possibilidades corporais como

expressão da inteligência”.

Encontrar o caminho adequado não só para o aluno aprender, com também a sua melhor maneira de se expressar, é um desafio ao professor. O aluno deve sentir-se seguro, apoiado para expor-se, pois a repressão por parte dos professores e dos pais também pode contribuir para o insucesso na aprendizagem. A única coisa que tanto o docente, como os pais não podem fazer é mostrarem-se conformados com as dificuldades que os alunos possam traduzir no ambiente escolar.

### ***A QUESTÃO DO CONFORMISMO DOS PAIS...***

Quando realizei as entrevistas com os pais, percebi certo conformismo por parte de alguns com a questão da DA de seus filhos. Esta situação está expressa no depoimento dessa mãe:

***“Ela é meio fraquinha da cabeça... Professora, não tem jeito não, ela é fraquinha mesmo. A senhora pode tentar, mas não vai dar certo. Ela não gosta de estudar, professora, esse negócio de estudo, não é com ela, não adianta mesmo, a senhora pode tentar, mas não vai adiantar. Ela é uma menina muito boa, me ajuda não me responde, mas tem esse problema com os estudos, já faz tempo... desde quando ela entrou na escola. Desde pequenininha, essa menina é fraquinha. Ela faz tratamento com a doutora, mas parece que no estudo ela vai ser meia fraca mesmo. Professora chega me cansei de levar essa menina na doutora, e dizer á ela para que estudasse”*** (a mãe refere-se à psicóloga).

*“Ela gosta mesmo é de desenho e dança, pra essas coisas ela é boa, professora, a senhora pode mandar que ela faz”.*

O discurso dessa mãe revelava um conformismo com a DA na leitura e escrita apresentada pela filha. Entretanto, ocorria uma controvérsia nessa declaração, pois ao mesmo tempo em que a mãe declarou que a filha era “fraquinha”, também relatou a facilidade que ela tinha em atividades que envolviam desenho e dança.

Nesse sentido, Girard e Chalvin (2001) afirmam que o fracasso de alguns alunos pode ser uma consequência das escolas seguirem um modelo tradicional, em que a imobilidade do corpo torna-se privilegiada para que ocorra a aprendizagem. Para as autoras certos alunos que

privilegiam as atividades corporais cinestésicas como um canal mais fácil para aprenderem, certamente terão dificuldades na escola em que a linguagem do corpo não é considerada no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Zylberberg (2007, p. 252) no contexto escolar, muitas vezes as expressões corporais podem ser reconhecidos pelo professor como uma expressão de conhecimento. “Nossas escolas precisam abrir os olhos para as possibilidades corporais como expressão da inteligência. O professor precisa perceber as demonstrações da aprendizagem dos alunos quando estas não estão impressas no papel”.

A autora ainda ressalta que: “Ampliar nossa concepção de inteligência é uma tarefa ética premente, ainda mais quando essa concepção direciona nossa percepção sobre o que os alunos são capazes de aprender” (p. 254).

Corroborando Gardner (1999), afirma que além da Inteligência lingüística e lógico matemática os estudantes possuem as Inteligências Musical, Corporal-Cinestésica, Naturalista, Intrapessoal, Interpessoal e Espacial. Para o autor cada uma dessas inteligências apresentam sua forma distinta de representação mental. As pessoas também diferem uma das outras, apresentando uma combinação peculiar de suas inteligências. Além disso, as relações entre as inteligências sofrem a influência das experiências individuais e do sentido atribuído a tais experiências. Nessa perspectiva o ensino uniforme concebido no sentido de ensinar a mesmas matérias da mesma forma, a todos os alunos torna-se inviável.

Talvez situações de aprendizagem no contexto escolar que valorizem entre outras, a expressão corporal reconhecendo como uma manifestação de inteligência seja um caminho para amenizar, ou até mesmo superar algumas questões referentes à DA.

Nos depoimentos analisados a DA aparece sempre centrada unicamente no aluno, até mesmos os pais justificam a DA apresentada pelos filhos, como uma característica específica da criança. Em nenhum momento as ações pedagógicas, o sistema educacional são inferidos como possíveis variáveis que interferem na aprendizagem. Todavia, as questões pedagógicas referentes às reais situações de aprendizagem na quais os alunos estão envolvidos devem ser consideradas.

Além desses indícios revelados, nos depoimentos dos entrevistados a carência afetiva é indicada como fator que favorece o insucesso da aprendizagem.

### **A QUESTÃO DA CARÊNCIA AFETIVA...**

Este foi outro indício apontado nessa investigação revelado nos depoimentos:

**“Eles são muito carentes... Têm carência de tudo... mas, eu acho que a carência afetiva é o que mais pesa”** (professora Polivalente).

*“Como a criança que não se sente amada, não se sente aceita, até mesmo pelos pais, que muitas vezes estão em conflitos, porque você sabe, os pais dessas crianças na maioria têm muitos problemas. Como essa criança pode desenvolver alguma coisa na escola? Às vezes a mãe trata a filha da vizinha com o maior carinho... dá amor e atenção, mas... o próprio filho não, não apóia o filho, nem na escola, muito menos em casa. Então a criança vai desenvolvendo aquela **carência afetiva**, que impede ela de progredir, de ir em frente, porque a **carência** gera muitas outras situações negativas... gera muitos conflitos. Isso atrasa mais ainda o desenvolvimento da criança”.*

*“Sabe, eu acho que é muito importante agente ter aquele terceiro ouvido. A mãe fala: - Ah! Eu cuido dele, eu estou lá, eu tenho minhas coisas para fazer, eu estou lavando roupa ele está pedindo bolacha, eu estou fazendo a janta ele está pedindo bolacha, eu estou limpando a casa, ele está pedindo bolacha...Mas, a mãe não entende que ele não esta pedindo bolacha, **ele esta pedindo a mãe, ele quer carinho, atenção**, então a mãe tem que ter esse olhar, também não estou culpando a mãe não, não é questão de culpa... é questão de responsabilidade”.*

*“A criança é aquilo que o ambiente lhe proporciona, essas crianças são o nosso fruto. A mãe, o professor, a escola tem que tratar a criança com carinho, tem que dar atenção, tem que mudar o olhar. A boca fala o que o coração está cheio, a mãe vê a criança como um menino terrível, o professor vê a criança como um menino terrível, mas se ela não mudar, se a escola não mudar o seu olhar, o professor principalmente não mudar, a criança não vai mudar, não adianta, se não mudar, parar de rotular, não dá, não vai chegar a lugar nenhum”* (psicóloga).

*“Eles são muito **carentes**, talvez isso influencie bastante no rendimento deles”* (coordenadora pedagógica).

*“Esses alunos quando chegam aqui na direção, **eu percebo que são tão carentes, são tão maltratados, não tem amor, ele não tem carinho**, na maioria das vezes é espancado e às vezes com um pequenino gesto, você consegue trazer ele para o seu lado, sabe... assim em pequenas coisas. Não precisa se esforçar muito não, é que ele é tão **carente**, tão **carente**, que ele procura às vezes em você, mas ele procura de uma maneira errada, entendeu”* (vice-diretora).

*“Acho que é porque ele foi criado com o pai, só que faz tempo que o pai dele estava com problema e teve que se afastar de nós. **Ele sente muita falta do pai**, acho. já faz uns cinco anos que não dá nenhuma notícia, ele sofre muito com isso, **ele é carente do pai**, aí ele começa a aprontar. Muitas vezes ele faz perguntas do pai, e eu fico sem saber o que falar, acabo não respondendo, aí eu percebo que ele fica pior em tudo, tira notas baixas, não faz as coisas direito, fica meio rebelde”* (mãe).

A carência como fator que favorece a DA, estava presente na fala da professora polivalente, da psicóloga, da vice-diretora, da coordenadora pedagógica e dos pais. Portanto foi apontado por eles como outro indício.

Ao conduzir sua pesquisa Almeida (2002) adverte que utilizar o parâmetro de que aluno carente e com família pouco estruturada estão mais próximos de uma DA seria uma conclusão incorreta, mas, um canal aberto para mais pesquisas. A autora declara que se deve abandonar a idéia de crianças carentes como incapazes de aprender e atuar com bases mais realistas, tornando-se necessário problematizar e questionar o que se entende por carência, e quais suas implicações na DA.

Alguns autores indicam que ocorre um preconceito do sistema escolar no que se refere à carência, esta questão é muito bem colocada por Teves (1992, p. 29):

As condições de vida do aluno passam a servir de critérios a sua própria identificação: ele é morador da favela, seus pais, quando conhecidos vivem separados. Ele convive com péssimas condições de higiene, o vocabulário familiar é bastante restrito, sua alimentação é bastante precária, enfim, é possível identificá-lo mediante uma metodologia específica classificatória. O resultado desse tipo de tratamento do aluno é confundi-lo com suas condições de existência. Identifica-se nele mais o que lhe falta ou o sentido que têm para ele aquelas faltas. Elaborar-se, com isso, o discurso descritivo da carência.

Em outro ângulo, Patto (1997) enfatiza que nas classes mais favorecidas, a criança com um nível social mais alto, diagnosticada como possuidora de DA, poderá ser encaminhada a tratamento especializado que envolve diversos profissionais nas mais variadas áreas. Já a criança de classe social mais desfavorecida quando diagnosticada como possuidora de DA, encontra-se numa situação de justificativa de seu insucesso na escola, podendo acarretar a exclusão pedagógica. Por esse motivo, segundo a autora, as crianças de classe social desfavorecida são rotuladas com possuidora de DA, sendo as mais diversas carências justificativas para essa questão.

Contudo, a questão da carência afetiva está fortemente ligada à falta de apoio, de envolvimento da família, ou da compreensão dela sobre isso, apontando outro sinal que pode influenciar negativamente no desempenho dos alunos.

### ***A QUESTÃO DA FALTA DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA...***

Nos depoimentos, além dos outros fatores, a família também é apontada como uma das responsáveis pelo insucesso dos alunos na escola. A seguir apresento alguns trechos nos depoimentos dos entrevistados que se referiam à falta de envolvimento da família como fator agravante do insucesso na aprendizagem.

*“Eu acho se a família participasse, sabe, apoiasse conversando com o professor, vindo à escola, eu acredito que o parecer do pai é muito importante na vida do aluno”*  
(professora Polivalente).

*“Eu acho que é mesmo a vivência deles, fora da escola, com a família que dificulta tudo, é o maior problema que eu vejo nos alunos dessa sala”* (professor de Educação Física).

*“Sabe, acho que se a família apoiasse a criança, seria mais fácil, eles não têm incentivo da família, aí as coisas se complicam”* (professora de Arte).

**“Ainda mais difícil é a falta de apoio da família, essa falta de envolvimento atrasa mais ainda o desenvolvimento da criança”**. “E nessa minha experiência de trabalhar como psicóloga, como coordenadora, como vice-diretora nas escolas, nesse meu trabalho com as famílias e com os jovens, deu para perceber que é mais fácil você ver o problema que está na criança, do que o que está no entorno dela. A criança... é sempre a culpada, mas ela é o resultado da situação pela qual ela está passando, se ela está com DA, **a falta de apoio dos pais, da família também é geradora desse momento que a criança vivencia**”( psicóloga).

“Se houvesse o **apoio da família**, seria melhor, mas acho que os pais não agüentam mais vir à escola, pois é só reclamação, reclamação, aí eles acabam se cansando e praticamente abandonando a vida escolar dos filhos” (coordenadora pedagógica).

**“Se a família colaborasse, as coisas seriam diferentes, mas esses alunos são jogados na escola, e a família esquece. É como se o tempo que eles estão na escola fosse um alívio para os pais, pois nesse período a escola que é responsável. Mas, as coisas não são bem assim, cada um, tem que arcar com suas responsabilidades”** (vice-diretora).

A importância da participação familiar foi frequentemente apontada em vários depoimentos, que vislumbram a família como mediadora ativa do processo de aprendizagem. Todos entrevistados declaravam que o apoio da família consiste em fator imprescindível para o sucesso da aprendizagem.

No que se refere à falta de apoio da família no contexto escolar, a pesquisa realizada por Moysés e Collares (1997), revela que, independente de área de formação, os profissionais centraram as causas do fracasso escolar nos alunos em suas famílias. Acredita-se que a importância do grupo familiar no desenvolvimento não é só na vida escolar dos alunos, mas biopsicossocial. Afinal, a família é o primeiro grupo social que um indivíduo pertence.

Segundo Vasconcellos (2004), cada família, como todo sistema, possui uma estrutura determinada, que se organiza a partir das demandas, interações e comunicações que ocorrem em seu interior e com o exterior. Esta estrutura forma-se a partir das normas de cada família, que informam sobre o modo e com quem devem relacionar-se cada um dos seus membros. Além disso, a família transmite, avalia e interpreta a cultura para a criança.

No estudo em questão, fica evidente a importância da família nas questões referentes à aprendizagem. Entretanto, a justificativa para a DA, não pode se deter somente a fatores relacionados à família. Essas situações podem contribuir, mas não representam a causa preponderante da Dificuldade de aprendizagem. Pode-se considerar que não existe uma causa única para a DA, mas uma conjunção de fatores que, num determinado momento, interagem e imobilizam o desenvolvimento do sujeito.

Souza (2000) e Almeida (2002) consideram a DA como um impedimento de um bom desempenho intelectual, vinculado a conflitos familiares não explicitados. Corroborando com essas idéias Fernández (1991), aponta uma visão global das DA resultante de várias articulações, tendo como principal agente a família.

Todavia, cabe ressaltar que a escola e a família são dois sistemas que, tradicionalmente, têm estado bastante afastados. Nas escolas ocorre a crença de que qualquer problema que os alunos apresentam é resultado de problemas na família. Por sua vez, a família supõe que a escola não esteja cumprindo com o seu papel de ensinar.

Além das cobranças, parece que não existe um vínculo de compromisso e responsabilidade com a aprendizagem entre pais e professores. Quando o aluno apresenta DA, os professores culpam a família como desestruturada, não impõe limites e nem se preocupa com a educação do filho. E os pais, por sua vez, culpam a escola por não saberem lidar com os seus filhos.

Em seu depoimento, a psicóloga relatou o caso de um menino que chegou até a oitava série sem estar alfabetizado, mas o agravante dessa declaração é que todos os professores que ministraram aulas para este aluno, e até mesmo os pais não perceberam que este aluno não estava alfabetizado. Essa questão foi percebida somente por uma professora, quando o aluno já estava na oitava série.

Essa situação revela um tremendo descaso tanto da escola, como da família com as questões referentes à aprendizagem. Ao invés de estarem inseridos numa contradição de propostas, cobranças e responsabilidades, os pais e a escola, deveriam centrar seus esforços em suprir as necessidades da criança no contexto escolar. Tanto a escola como as famílias possuem objetivos comuns que se constituem no desenvolvimento da criança em todos os aspectos, além do sucesso na aprendizagem. Mas, para alcançarem tal objetivo necessitam arcar primeiramente com suas responsabilidades.

Talvez uma mudança nessa postura pudesse direcionar um caminho com inúmeras propostas para superar as DA. Mas, para tanto, pode ser necessária a formação de novas construções que redefinem as responsabilidades da família, dos professores e da escola.

É importante que cada um encontre seu real papel na formação da criança. Para tanto, o professor deve buscar diferentes meios propondo situações que atendam as necessidades dos alunos. Criar vínculos de acesso com os alunos, abrindo rotas que permitam a sua aprendizagem, tendo como ponto fundamental a interação professor, aluno e situações de aprendizagem.

### ***A QUESTÃO DA FALTA DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR, ALUNO E AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM...***

Como sinal que interferia na aprendizagem, a falta de interação entre professores, alunos e atividades pedagógicas também foi relatada pelos entrevistados:

***“Acho que falta interação na aula, entre professor e aluno”*** (professor de Educação Física).

***“A criança não se permite aprender, porque não se criou um vínculo entre a professora e o aluno, e as situações vivenciadas dentro da escola, na aprendizagem. Por que a criança não se permite aprender? O que gera isso? É exatamente essa falta de interação, pois não podemos dissociar a criança, ela é um todo... é o resultado das interações que vivência, principalmente essa interação que acontece dentro da escola”*** (psicóloga).

Deve-se considerar que nunca é demais ressaltar a importância fundamental de se estabelecer uma relação eficaz entre o professor e o aluno, para que o processo de ensino e aprendizagem seja concretizado. Na interação professor-aluno, a escola como instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação. Pode-se ressaltar que conhecendo bem seus alunos, o professor se colocará em posição de organizar situações afetivas de aprendizagem, e, sobretudo, de interagir, com os alunos e a situações pedagógicas que ele cria. Então a ação pedagógica pode influenciar sobre o

desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para a vida num determinado contexto social. Por meio de sua ação, o professor pode favorecer um ensino humanizado contribuindo não somente para desenvolver habilidades de aprendizagem, mas principalmente para a formação do indivíduo em todas as suas dimensões.

O professor de Educação Física referiu-se à interação como fator que influencia na aprendizagem. Em seu depoimento a psicóloga fez importante colocação, ao declarar a criança como um todo, complexo e uno.

Segundo Benato (2001), o professor é um mediador entre o aluno e conhecimento, alguém que deve criar situações para a aprendizagem, que provoque desafio intelectual, utilizando-se principalmente das relações afetivas que vão se desenvolvendo por meio da convivência diária, e da construção de novas habilidades e significações.

É na escola, que a criança procura buscar o atendimento de algumas de suas necessidades afetivas. Zylberberg e Nista-Piccolo (2008) relatam que apesar da causa da DA estarem relacionadas a vários fatores, as relações professor-aluno, aluno-aluno também podem estar atrelada a DA. Segundo as autoras a DA propõe ao professor rever suas práticas e concepções pedagógicas.

Para Aquino (1996, p. 50), assim como o diálogo, o fator afetivo tem sua relevância na interação professor-aluno.

Os laços afetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos.

Com isto, torna-se possível afirmar que a interação entre professor e aluno perpassa desempenhos acadêmicos, sendo de extrema relevância no âmbito escolar, pois é o grande veículo pelo qual se dá o processo de ensino e aprendizagem. O ambiente social escolar tece tramas de relacionamento humano, que se constituem em fatores imprescindíveis na aprendizagem.

No contexto escolar, essa interação entre professor e aluno pode estar atrelada às questões referentes ao conteúdo programático, ao método de ensino adotado, bem como às formas de avaliar o conhecimento adquirido.

## **INDÍCIOS QUE REVELAM AS ATITUDES DOS SUJEITOS FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

### ***A questão do conteúdo programático...***

A forma como é administrado o conteúdo programático foi apontada como um agravante das situações pedagógicas que não são bem sucedidas. Durante essa investigação os professores manifestaram muita preocupação com a DA de seus alunos, porém, eles sentem-se impotentes diante de tantos problemas. Os professores reclamaram muitos durante as entrevistas que têm que agirem sozinhos frente ao problemas presentes no contexto escolar. Afirmaram que a falta de diálogo com a direção e coordenadora pedagógica dificulta suas ações pedagógicas.

Esta falta de diálogo está expressa no depoimento da professora Polivalente quando se refere ao conteúdo e grita por liberdade:

*“Eu ia chegar à sala, eu ia dar o conteúdo, ia jogar o conteúdo, eu ia jogar o conteúdo e pronto! Eu acho que se eu chegar à sala e jogar o conteúdo, aquele conteúdo eu vou me cansar de explicar e eles não vão entender nada”!*

*“Se eu tivesse que montar um projeto para trabalhar com eles, eu deixaria o conteúdo de lado, eu largaria o conteúdo, aquele conteúdo complexo, eu o largaria, partiria para um projeto que fosse possível o desenvolvimento, e não aquela coisa de substantivo abstrato, comum, lógico que a criança tem que saber, eu acho que a base de tudo é a alfabetização, é ele ter noção do que esta lendo. Vamos desenhar o que você entendeu do texto, uma coisa diferente, né, eu largaria o conteúdo, faria tudo diferente”.*

*“Eu preciso ter liberdade! Liberdade para trabalhar! Eu não sei se a escola aprova isso, (trabalhar fora do conteúdo proposto) porque eu também não cheguei para a direção da escola para explicar isso, porém para isso eu tenho que ter liberdade. Não posso seguir o sistema, tem que ser uma coisa minha. Então, eu saí do conteúdo, mas ainda não comuniquei a direção, esta semana às coisas estão corridas, não tive tempo ainda para sentar com a coordenadora, com a diretora e estar passando isso para ela”.*

Questões referentes ao conteúdo também foram reveladas no discurso da vice-diretora:

*“Não adianta falar de conteúdo, se o aluno... ele não sabe ler nem escrever. Não me*

***interessa cobrar o conteúdo desse professor**, interessa que ele consiga fazer o meu aluno ser alfabetizado. Se eu tenho um aluno que não sabe ler, se eu tenho dez, vinte, já complica a situação. Então como eu vou dar um conteúdo se esses vinte não sabem ler nem escrever, não tem nexó, né... Então eu tenho que fazer o que? **Tenho que fugir do conteúdo**".*

A professora Polivalente declarou que para ter um bom desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas tornava-se necessário “fugir” do conteúdo, porém também afirmou que ainda não teve tempo de comunicar a direção da escola sobre sua atitude.

Segundo os depoimentos, tanto a professora Polivalente como a direção da escola concordavam em abandonar o conteúdo, para poder atingir as reais necessidades pedagógicas dos alunos. Apesar disso, devido à falta de diálogo, parece ocorrer um desencontro de ações entre a direção da escola e a professora Polivalente. A professora demonstrou temer não ter apoio da direção, mas o discurso da direção foi igual ao da professora.

Durante as entrevistas, os professores e a psicóloga declaravam que se esforçavam muito para obter sucesso nas suas práticas pedagógicas. Todos os professores apontaram para a indisciplina e falta de interesse como a principal justificativa do insucesso da aprendizagem. No entanto, para manter a ordem, as ações docentes ao mesmo tempo em que se empenham em solucionar questões disciplinares, buscam o desenvolvimento dos alunos. Para tanto, é necessário “fugir” do conteúdo proposto, criando estratégias, que possibilitam uma efetiva aprendizagem, a qual, conseqüentemente extingue atitudes indisciplinadas.

Diante disso, observamos que os problemas referentes às ações pedagógicas não são discutidos pelos professores e pela direção. Talvez em meio a tantas exigências que a escola deve exercer, pode ser que esteja sobrecarregada diante de tantas funções que deve desempenhar, com isso acaba perdendo seu foco principal que é o aluno.

A professora faz o que pode para ver seus alunos se desenvolverem, a direção apóia as atitudes da professora Polivalente. No entanto, apesar dos propósitos da direção e da professora ser superar as DA apresentada pelos alunos, elas trabalham isoladamente. Talvez, propostas de trabalho que abrangessem a busca de significados para os conteúdos assim como o diálogo entre os docentes e a administração poderiam favorecer as práticas pedagógicas bem sucedidas.

A falta de significado do conteúdo pode estar conduzindo tanto a professora

Polivalente quanto a vice-diretora a buscarem alternativas para alcançar a aprendizagem desses alunos.

Para Vasconcelos (1996), na escola a crise da aprendizagem se manifesta de muitas formas, mas o que se deve enfrentar é a absoluta existência da falta de significado nos conteúdos.

De onde vem o drama do professor? Em parte, da percepção de que está incapacitado para dar conta de sua tarefa: o mundo mudou, o aluno mudou, mudou a relação escola-sociedade e ele continua o mesmo... O que lhe foi ensinado? Transmitir o conteúdo, cumprir o programa, controlar o comportamento do aluno através da nota (ALMEIDA, 2002, p. 154).

Parece que o conteúdo proposto pela escola, não tem significado para o aprendiz, e muito menos para o professor, pois para realizar sua função docente necessita “fugir” da formalidade do conteúdo expresso pelo sistema escolar.

Essa questão é bem colocada por Gardner (1999) ao afirmar que mesmo aqueles alunos que se destacam como os melhores da escola, não entendem muita coisa do conteúdo curricular. Assim, ocorre uma contradição entre o desempenho e o entendimento, pois até mesmo estudantes que demonstram competências nas atividades realizadas em sala de aula, quando são solicitados para explicarem fenômenos relativamente simples não conseguem dar a explicação apropriada. “Apesar de anos de escolaridade, a mente desses alunos permanece fundamentalmente ignorante, inalterada pela educação formal” (p. 142).

O autor relata que as escolas não buscam uma aprendizagem significativa, permanecendo atreladas a conteúdos que não apresentam significados para o aprendiz. O autor enfatiza que: “[...] no mundo inteiro, os indivíduos estudam nas escolas o mesmo (assunto) praticamente da mesma maneira que seus pais e avós os estudaram” (p. 59).

Todavia, para a escola não perder seu principal objetivo que é favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno o conteúdo precisa gerar prazer tanto na aprendizagem do aluno, quanto nas ações pedagógicas do professor. Quando um conteúdo é realmente aprendido, o educando torna-se capaz de reelaborar e atribuir significados ao que aprendeu, porém sem deixar de expressar os significados essenciais daquele conteúdo. Para tanto, as situações pedagógicas devem estimular o educando a estabelecer relações entre conhecimentos, reconhecendo-os em diferentes contextos e situações.

Diante disso, é possível afirmar que um ambiente pedagógico acolhedor que solicite ao aluno criar e confrontar idéias pode favorecer o seu desenvolvimento. Além disso, aceitar a

criança como ela é, e oferecer meios para que se desenvolva, pode se constituir em atitudes que favoreçam o desenvolvimento da criança, podendo até conduzir professores e alunos a transpor questões que impedem o sucesso na aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem pode transcender a apropriação de um determinado conteúdo específico, significando também o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Teoria das Inteligências Múltiplas apresenta alternativas para algumas práticas educacionais, sugerindo ações pedagógicas que enfatizam um conteúdo significativo que sejam de acordo com as diversas habilidades dos estudantes. Gardner (1999) propõe que tanto estudantes como professores busquem uma consciência do seu próprio processo de pensamento. Para o autor, tal postura pode estimular os indivíduos a buscar conexões entre os vários conteúdos e disciplinas que estão estudando.

Essa questão está bem colocada por Vecchi (2006, p. 25):

A partir do momento que os professores entendem a multiplicidade das diferentes inteligências, suas aulas passam a ter várias estratégias que podem atingir as diferentes rotas de acesso ao conhecimento por parte dos alunos, conduzindo a verdadeira compreensão do conteúdo ensinado.

Ao considerar, principalmente, as múltiplas dimensões do ser humano, as quais constituem na sua essência, nosso aluno poderá usar suas capacidades individuais de aprendizagem, que muitas vezes se confundem com “incapacidades”, para atingir os objetivos propostos por meio dos conteúdos.

### *As atividades diferenciadas...*

As atividades diferenciadas nos depoimentos dos entrevistados se constituíram em uma alternativa pedagógica que pode conduzir esses alunos a aprendizagem:

*“Estou tentando, ocupando a cabeça deles com atividades diferentes... levando coisas, levando atividades novas para que eles se preocupem em aprender, estou fazendo um trabalho diferenciado”* (professora Polivalente).

*“Eu estava trabalhando com eles no mesmo ritmo da outras quartas séries, mas percebi que não dava... Então foi quando eu comecei a trabalhar com algumas atividades*

diferenciadas. Então, foi onde comecei a perceber que estava dando certo. É... difícil, mas assim estou tentando trabalhar com um tipo de atividades mais práticas, são trabalhos manuais mesmo, então isso para eles é importante. Então eles saem, procuram, questionam, pelo que eu percebi, eles gostam bastante dessas atividades” (professora de Arte).

“As crianças estão diferentes, é a primeira vez na história que os filhos sabem mais que os pais, não se estimula mais a pessoa ficar muito tempo em um emprego, ele tem que ter uma inteligência emocional, um pensamento criativo, é uma outra criança, elas são mais estimuladas, a televisão, a erotização precoce. Então, o professor tem que ser um professor diferente, as atividades em sala de aula têm que ser diferente... a criança de hoje exige isso... não dá mais para fugir... ficar naquela aula tradicional. A criança mudou..., o mundo mudou, mas o sistema de ensino não mudou, então acontecem esses conflitos” (psicóloga).

“Eu acho que a criança já não agüenta mais tanta lição, lição, lição! Então, tem que ter atividades diferentes, não dá para ficar no mesmo. Sair um pouco do giz, do quadro, pode dar resultados” (coordenadora pedagógica).

“Tem que ser feito um trabalho diferenciado com essa sala” (vice-diretora).

“Quando os professores fazem algo diferente, eu percebo que ele se envolve mais, ele gosta mais, eu acho que essa atividade ajuda bastante” (mãe).

“A história da carteira e da lousa, não deu muito certo com ele. Na outra escola, até que funcionou, pois tinha computação, biblioteca, tinha até um jardim botânico. Ele gosta muito de plantas. Que nem a computação, ele nem mexe no computador. Como é que ele consegue? Ele não lê direito, mas ele vai lá no teclado, ele vai e consegue. Como? É porque é algo diferente. Na aula de Educação Física e arte ele vai bem, porque é diferente da sala de aula. Ele veio o fim de semana para escola, trouxe até a irmã, cheguei aqui eles estavam participando das atividades. Até minha mãe comentou comigo que essas atividades diferentes, mexem um pouco com a cabeça dele, ajuda mais ele aprender” (mãe).

*“Ele não agüenta mais, parece que está cansado, a forma como está sendo a aula, ele não agüenta mais... Então precisa ter algo diferente, alguma coisa diferente para as crianças, do jeito que está, tá muito difícil, eu sinto ele muito cansado”* ( mãe).

A partir desses depoimentos pode-se afirmar que as atividades diferenciadas podem se constituir em importante recurso pedagógico para alunos que apresentam DA. É possível perceber convergência entre os discursos, quando afirmam que as ações pedagógicas ao envolverem atividades diferenciadas favorecem a aprendizagem.

Outro fato revelado nos depoimentos das mães aponta que os alunos não suportam a forma como está sendo conduzida as atividades escolares.

Nesse sentido Girardi e Chalvin (2001, p. 226) declaram que a escola e o professor transmitem condicionamentos que muitas vezes são incoerentes com os objetivos a serem alcançados. “[...] numerosos alunos excessivamente centrados na postura e na posição impostas mostram-se muitas vezes incapazes de se fixar: eles não chegam à aprendizagem necessária para progredir no conhecimento e no saber”.

As autoras, em sua obra suscitam um questionamento que vale ser ressaltado nesse trabalho:

Como seria um espaço escolar que favorecesse o movimento do aluno, que lhe permitisse explorar o espaço, que reconhecesse as alternativas do visto e do oculto, do sobre e do sob, do alto e do baixo, do dentro e do fora, do repouso e da atividade, da retração e do envolvimento - Isto é, uma pedagogia que reconhecesse a criança como indivíduo e não somente como aluno? (p. 226).

Segundo Gardner (1999), ao abordar uma educação efetiva, com o intuito de alcançar um verdadeiro entendimento dos conteúdos, os educadores precisam reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

A tarefa do professor assemelha-se à de um mestre orquestrador, que conserva toda a partitura em mente e, no entanto, pode amoldá-lo aos requisitos de intérpretes específicos. Deve ele propor questões, tarefas, desempenhos de entendimento que se combinem confortavelmente, que cativem e absorvam os estudantes e, em última análise, ajudem a grande maioria dos estudantes a obter entendimentos mais profundos do tópico (GARDNER, 1999, p. 247).

Para tanto, os educadores devem considerar as diferenças entre as mentes dos alunos

e, se possível moldar uma educação que possa atingir a infinita variedade de estudantes. A Teoria das Inteligências Múltiplas pode tornar-se poderosa parceira para se alcançar uma efetiva aprendizagem. Essa Teoria oferece uma abundância de processos pelos quais se pode abordar um mesmo conteúdo. Assim, tornam-se possível encontrar, pelo menos, oito pontos de entrada para diversos conceitos. Para Gardner (1999, p. 251): “[...] as inteligências de que somos capazes determinam como entendemos o mundo”. O autor ressalta que: “[...] uma pluralidade de mentes engendra uma pluralidade de modos de compreender e dar sentido lógico ao vários mundos”.

Segundo o autor, as práticas pedagógicas podem envolver as manifestações do intelecto de várias formas. Talvez o método mais eficaz para alguns estudantes seja pela por meio de uma narrativa dramática. Essa estratégia envolve outras manifestações do intelecto, além da inteligência lingüística. Outros estudantes podem se envolver de forma eficaz ao lidarem com números e relações numéricas. Pode ser que para alguns estudantes o interesse esteja na possibilidade de refletir sobre questões referentes à existência. Ao trabalhar com materiais físicos de modo dinâmico e interativo pode-se despertar o interesse de outro grupo de estudantes. Alguns alunos, porém podem sentir a necessidade de atuar em contextos interpessoais. Enquanto que para outros estudantes a rota de acesso ao conhecimento pode ser por manifestações corporais cinestésicas.

Acrescentando Zylberberg e Piccolo (2008), declaram que embora ainda encontramos propostas contraditórias aos princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas, precisamos abordar uma visão pluralista das formas de aprender do aluno, e então estimular as suas potencialidades. Numa pedagogia que se fundamenta na Teoria das Inteligências Múltiplas não podemos nos deter a identificar e utilizar somente alguns tipos específicos de inteligência. Todavia, Gardner (1999, p. 235), adverte que:

[...] não existe fórmula para gerar promissores pontos de entrada; o estudante deve apoiar-se em judiciosas combinações de análise e imaginação, seguidas de atenta experimentação. Tampouco existe qualquer obrigação de usar todos os pontos de entrada. A vantagem de muitos pontos de entrada é simplesmente enunciada: o que funciona para um estudante com um tópico é suscetível de ser diferente do que funciona com um outro estudante sobre um outro tópico ou num outro dia.

Muitos fatos são levantados pelos entrevistados ao citarem questões pedagógicas que interferem negativamente na aprendizagem. Nesse sentido, a falta de apoio da escola também surgiu como outro indício.

### *A questão da falta de apoio da escola...*

Além da falta de diálogo e de apoio entre professores e administração, durante as entrevistas, os professores reclamaram muito da falta de incentivo da escola, da falta de materiais e da falta espaço. A seguir relato trechos das entrevistas que indicam as dificuldades dos professores, da psicóloga, da vice-diretora e da coordenadora pedagógica enfrentavam no contexto escolar.

Todos os depoimentos referiam-se a falta de apoio como agravante da Dificuldade de Aprendizagem:

**“Eu acho que a escola devia apoiar mais esse tipo de aluno, e é difícil porque a escola deixa um pouco a desejar, então você não tem apoio mesmo”** (professora Polivalente).

**“A gente não tem apoio nenhum, nem da direção, nem da diretoria, nem do governo. É muito difícil, não temos apoio de ninguém. O que dá para fazer a gente faz... mas a situação é muito difícil”** (professor de Educação Física).

**“Mas é difícil, né, numa escola do Estado você trabalhar somente atividades práticas. Primeiro o espaço físico é complicado, né, material, é complicado, então você acaba deixando a desejar. Além disso, não existe apoio nenhum, de ninguém, apenas críticas”** (professora de Arte).

**“É um trabalho muito desgastante, na realidade, pois você se vê diante de tanta dificuldade, sem apoio da escola, e não tem como mudar, como modificar. Então, o que eu posso fazer é atender a criança, procurar saber a causa daquela situação”** (psicóloga).

**“Há falta de material e apoio da escola, eu fico no meio disso tudo, tentando fazer alguma coisa, mas apesar dos esforços, sei que é muito difícil... para todos nós, é realmente muito frustrante”** (coordenadora pedagógica).

*“Essa escola é muito grande, muitos alunos, muitos problemas para administrar, você chega só encontra problemas, as soluções nem sempre batem à porta, mas os problemas com certeza, todos os dias entram nessa sala, **e eu muitas vezes não tenho apoio**, nem dos pais, nem dos professores. Atualmente estamos com esse problema pedagógico que toda escola enfrenta... Não sei onde isso vai dar... não sei onde vamos parar”* (vice-diretora).

Além do papel do professor, imprescindível em todo percurso de aprendizagem, à atuação da direção escolar também se tornam um dos fatores determinantes nas práticas pedagógicas que podem conduzir ao favorecimento da aprendizagem. Talvez se as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola fossem compartilhadas, no sentido de tornarem-se uma construção pedagógica coletiva, por meio da reflexão com atitudes compartilhadas, conseguissem amenizar situações da falta de apoio tanto dos professores como da direção.

Para tanto, torna-se necessário que a direção ofereça apoio aos professores e aos alunos, tendo uma presença constante nos diversos espaços escolares, não para reprimir alunos e professores, mas ao contrário, para favorecer e consolidar atuações pedagógicas bem sucedidas. Pode ser necessário também que os professores compartilhem suas práticas pedagógicas com a direção, manifestando suas dificuldades, seus anseios, sua expectativas, e juntos, possam realmente superar às DA.

#### ***A questão do encaminhamento dos alunos com DA para os psicólogos...***

Outro indício revelado como atitude dos sujeitos frente às DA, refere-se ao encaminhamento desses alunos para tratamento psicológico:

*“**Muitos têm sido encaminhados para a psicóloga...** é... temos que tentar tudo, né, eu acho que é válido”* (professora Polivalente).

*“**Vários alunos com DA já foram encaminhados para o psicólogo, e estão fazendo tratamento**”*. Eu acho isso válido, pode ajudar esses alunos “(vice-diretora).

*“**Muitos desses alunos são encaminhados para tratamento**, as mães e os professores insistem na DA do aluno, mas não percebem que elas mesmas estão alimentando esta dificuldade, que pode ser momentânea. A criança pode estar passando por um conflito emocional, devido ao relacionamento com a família, com os professores, com os colegas e isso pode causar uma situação momentânea de insucesso na aprendizagem. Mas... o que muitos não entendem é que esse pode ser um momento que a criança está passando, e ela não pode ser rotulada, culpada, classificada e até mesmo abandonada pedagogicamente por este motivo. Ainda tenho muito desses alunos encaminhados para tratamento que não apresentam problemas de aprendizagem, mas outro tipo de problema”* (psicóloga).

Ao mesmo tempo em que a professora e a vice-diretora referiam-se ao encaminhamento para a psicóloga com uma alternativa para amenizar as DA, a psicóloga afirmava que tanto os pais, como os professores favoreciam esta dificuldade que poderia ser simplesmente um momento circunstancial no qual a criança estava inserida.

No que se refere ao encaminhamento da parte dos professores para tratamento psicológico de alunos com DA, Almeida (2002) declara que a maioria dos docentes realiza diagnósticos e encaminhamentos, mas atitudes e providências efetivas para superar os problemas de DA no contexto escolar, na realidade não são realizados.

Ao desenvolver uma pesquisa sobre o processo ensino aprendizagem realizada com profissionais da educação a cerca do fracasso escolar Moysés e Collares (1997, p. 14) concluem que:

Todas são absolutamente normais; ou pelo menos, eram inicialmente normais... Expropriadas de sua normalidade, bloqueiam-se. E só mostram que sabem ler e escrever quando se conquista sua confiança. Na escola, não. Afinal, não foi lá que lhes disseram que não sabem? Crianças normais que, com o passar do tempo, vão se tornando doentes, pela introjeção de doenças, de incapacidades que lhes atribuem. Até o momento em que, aí sim, já precisam de uma atenção especializada. Não pelo fracasso escolar, mas pelo estigma com que vivem. Muitas já precisariam de um tratamento psicológico, para reconquistar sua normalidade, da qual foram privadas.

Weiss e Cruz (2000) ao realizar uma pesquisa declaram que o número de crianças diagnosticadas como possuidoras de DA e encaminhadas para atendimento especializado, tem aumentado consideravelmente. Os autores ressaltam que o agravante nessa situação consiste em grande parte desses alunos não apresentarem qualquer sintoma que justifique o seu insucesso na escola. Acrescentando, a pesquisa de Osti (2004) aponta que ao serem pressionados pela escola

e/ou pela família, os professores pautados apenas no desempenho em determinados objetivos e preocupados com os rendimentos escolares dos alunos, solicitam o encaminhamento dos alunos para especialistas como psicólogos. A autora aponta que talvez essas situações indiquem a impossibilidade do professor em lidar com as dificuldades apresentadas pelos alunos no contexto da sala de aula.

Na segunda etapa deste estudo havia necessidade de intervir com essas crianças. Conhecê-las melhor, buscando interpretar as reais razões que as impedem de aprender.

### **3.1.4 AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS**

#### ***O planejamento das Intervenções Pedagógicas***

Além de embasar este estudo na Teoria das Inteligências Múltiplas, conhecer a realidade dos alunos por meio das análises dos dados coletados foi o ponto de partida para planejar as ações pedagógicas. Para atender aos objetivos da pesquisa procurei elaborar propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem, por meio de situações problema, com ênfase nas possibilidades corporais, visando estimular as múltiplas potencialidades das crianças.

Pautando-me numa fundamentação que considera diferentes rotas de acesso para aquisição e manifestação do conhecimento, os conteúdos e as práticas pedagógicas foram cuidadosamente selecionados. Segundo Brandl (2005), as atividades que envolvem situações problema podem ser assim reconhecidas para algumas crianças, enquanto para outras, não.

Então, determinar quais seriam as situações de aprendizagem, baseadas sempre em atividades de desafios que contemplassem o interesse e a motivação de todos os alunos, tornou-se uma tarefa extremamente difícil. Tornava-se necessário que a partir de cada proposta de situação-problema, as respostas apresentadas não solicitassem um movimento isolado, ao invés disso, requisitasse a soma e a combinação de diversas capacidades. Além disso, as ações pedagógicas deveriam ser construídas com o objetivo de proporcionar situações de desafios, comprometidas com o desenvolvimento individual de cada aluno.

Ao considerar a interdependência das Inteligências Múltiplas, cabe ressaltar que ao enfatizar nesse trabalho o estímulo a Inteligência Corporal Cinestésica, outras manifestações do intelecto também foram estimuladas. Para tanto, as propostas pedagógicas favoreceram a oportunidade de escolhas de respostas, dentro das possibilidades de cada um, sem imposição por um movimento modelo ou a qualquer outro tipo de resposta. Nessa ótica, as propostas de situações problema poderiam conduzir os alunos a diferentes soluções.

Para Campbell, Campbell e Dickison (2000), as percepções dos outros e das diferentes situações originam-se da própria experiência de vida de cada indivíduo. Para os autores, enxergar o mundo através dos olhos dos outros e compreender a situação de pontos de vistas diferentes é uma tarefa difícil e exige esforço contínuo.

Ao planejar as práticas pedagógicas fundamentadas na Teoria das Inteligências

Múltiplas, por meio de situações problema, os aspectos lúdicos se constituíram em importante recurso pedagógico, pois permitiram que as situações de aprendizagem além de favorecerem várias rotas de acesso, sejam concebidas pela ótica da criança.

Segundo Dohme (2005) ao utilizar situações que envolvem a ludicidade, torna-se possível que o aprendizado aconteça dentro do mundo da criança. Além disso, o brincar envolve interação e criatividade, não só do aluno, mas principalmente do professor. Portanto, utilizando os desafios por meio de situações problema, desenvolvidos numa perspectiva lúdica, pode ser possível estimular as várias manifestações das Inteligências.

Cabe enfatizar que o percurso pedagógico construído numa perspectiva lúdica, com o embasamento das Inteligências Múltiplas, baseia-se nas possibilidades ao invés das limitações para aprendizagem. Assim, foram planejadas propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem, por meio de situações problema, com ênfase no trabalho motor, visando estimular as Múltiplas Inteligências dos alunos.

### *O registro dos dados*

Considerando o pluralismo metodológico que necessitou este estudo, ao selecionar as técnicas desenvolvidas na coleta de dados, optamos pela descrição de registros por meio das gravações dos momentos das Intervenções Pedagógicas feitas em vídeo, a qual possibilitou a observação indireta, que é caracterizada por uma técnica que consiste em análise de imagens relativas a fatos.

Para Bauer e Gaskell (2004), não existem limites óbvios para a amplitude de ações e narrações humanas que possam ser registradas, empregando conjuntamente imagem, som e vídeo.

Acrescentando Lakatos e Marconi (2003), declaram que a observação torna-se importante quando auxilia o pesquisador a identificar e obter provas em relação aos objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que direcionam seu comportamento.

Ao referir-se a finalidade da observação Thioulet (1987), aponta como um instrumento de análises cuja finalidade não é descobrir quão pouco a criança aprendeu, nem “por quê” não está aprendendo, mas “o quê” poderia ajudá-la a adquirir conhecimentos.

Corroborando Vayer (1982) relata ser possível abarcar com profundidade e

compreender a criança, tal como ela é, quando se procura observar a criança na sua relação com o mundo mais amplo possível. Para o autor, a personalidade da criança pode ser observada por meio das suas manifestações no mundo exterior. Então, se torna relevante analisar a forma de ser da criança por meio de diferentes condutas, isto é, as reações observáveis do sujeito colocado diante de certa situação.

Das observações realizadas, a maioria das aulas ministradas, foram registradas, por meio de gravações em vídeo. As gravações foram observadas e posteriormente transcritas, registrando-se o comportamento do grupo e de cada criança individualmente. Os dados coletados, por meio das observações, foram analisados, buscando indícios que contemplem essa investigação.

### *A aplicação das Intervenções Pedagógicas*

No momento em que me dirigi a quarta série para darmos início às atividades práticas, percebi o quanto todos anseiam não por soluções rápidas em relação à aprendizagem, mas por práticas coerentes com o contexto escolar e com as reais possibilidades dos alunos e dos professores.

O fato de ter coletado os dados a respeito das crianças, e de ser professora de Educação Física da escola, facilitou a minha prática pedagógica como professora pesquisadora. Além disso, as entrevistas realizadas me ajudaram a dar pistas de como proceder pedagogicamente com essas crianças.

As Intervenções Pedagógicas tiveram início em agosto e término em dezembro de 2006, totalizando quarenta e uma aulas. Pelo fato da escola possuir um grande número de alunos, e somente uma quadra poliesportiva, a maioria das aulas não foram realizadas na quadra. As aulas aconteceram em um espaço ao lado da quadra e na sala de vídeo. Os materiais pedagógicos utilizados foram fornecidos pela escola e/ou confeccionados pelos alunos. As atividades foram realizadas fora do horário de aula das crianças, numa frequência de três aulas semanais de aproximadamente 60 minutos cada.

Os conteúdos das aulas foram apresentados por meio de situações problema visando estimular a pluralidade intelectual dos alunos, constituindo-se em brincadeiras que envolviam

além dos movimentos corporais, convivência social, atividades musicadas, danças, dramatizações, verbalizações, trabalhos de recorte e colagem, jogos dramáticos, movimentos expressivos, atividades rítmicas, circenses e cênicas.

Na primeira aula, levei alguns materiais como: cola, tesouras, revistas e papéis diversos juntamente com algumas caixas de papelão, as quais foram distribuídas para os alunos. Cada aluno decorou sua caixa do seu próprio jeito. Combinamos que naquela caixa, ao final de cada aula guardaríamos nossas experiências vivenciadas durante as atividades.

No início de todas as aulas sempre nos reuníamos para discutir sobre os temas a serem desenvolvidos. Esse era um momento muito proveitoso, pois proporcionava uma reflexão do grupo sobre os temas propostos. Em uma dessas aulas, iniciei com uma conversa com os alunos sobre as possibilidades de movimentos corporais. Questionei sobre os movimentos que sabiam fazer, e aqueles que gostariam de aprender. As respostas foram muitas, os alunos falavam e demonstravam alguns movimentos. Perguntei-lhes como poderiam se expressar por meio dos movimentos. Provoquei-os a realizar e criar os movimentos, explorando suas possibilidades.

Na etapa seguinte orientei os alunos para que se dividissem em dois grupos. A organização foi muito rápida. Em seguida sugeri o jogo dos quatro gols. Esse jogo é semelhante ao jogo de futsal, porém não tem goleiro, e cada equipe tem dois gols para defender e atacar. Durante a prática dessa atividade os alunos sugeriam e analisavam os movimentos que realizaram na etapa anterior adaptando-os ao jogo. Nesse momento, também elaboravam, discutiam e executavam formas de ataque e defesa. Em seguida acrescentei mais uma bola ao jogo. Surgiram muitos conflitos que gradativamente foram sendo solucionados pelo grupo.

Ao término de cada atividade, sempre nos reuníamos para uma discussão. Nessa etapa os alunos explicitavam os movimentos que vivenciaram, bem como a combinação dos mesmos. Nesse momento, também questionávamos sobre os erros e acertos; o que poderíamos fazer para superar as dificuldades e/ou explorar as facilidades. Os alunos sugeriam, questionavam, analisavam possibilidades. Além disso, apresentavam alternativas e muitas dessas eram selecionadas pelo grupo para serem vivenciadas em outra aula.

Esse momento de reflexão além de proporcionar uma avaliação das atitudes do grupo e também das atitudes de cada aluno, alicerçava o ponto de partida do próximo encontro. Dessa forma, gradativamente fomos construindo o percurso das Intervenções Pedagógicas. No decorrer das aulas, por meio das atividades propostas era oportunizado o autoconhecimento, pois as ações

desenvolvidas muitas vezes eram elaboradas pelos próprios alunos, transformando-se em temas de discussão e análise. Nessa etapa, os alunos interagiam entre si e se relacionavam com os objetos.

Após esta reflexão, os alunos escolhiam uma forma de representar a experiência vivenciada naquela aula. Poderia ser por meio de desenho, da escrita, ou até mesmo com dramatizações. Essa representação era guardada dentro de suas caixas. Esse procedimento ocorreu no final de todos os encontros.

Em uma dessas aulas utilizei várias cordas; perguntei aos alunos como poderíamos brincar com as cordas. As sugestões foram várias, cada um elaborou uma forma de brincar. Posteriormente questionei se era possível inventar uma forma de brincar com as cordas na qual todos participassem. Surgiram conflitos que foram analisados e na maioria das vezes solucionados pelo grupo.

Nessa fase do projeto, algumas vezes precisei direcionar apresentando pistas ou mediando os conflitos, porém em muitas atividades não houve necessidade da minha intervenção. As atividades requisitavam criar, tomar decisões, perceber regularidades, analisar, discutir propor e aplicar idéias. Procurei estimular os alunos a reconhecer necessidades, sugerir e experimentar novas práticas que pudessem atender as necessidades do grupo. As situações pedagógicas traziam desafios e levantavam problemas que eram resolvidos, pela própria criação, construção e reconstrução das propostas realizadas pelos alunos.

Em outra aula, iniciei com algumas perguntas, tais como:

“Gostam de dançar? Dançam freqüentemente? Quais os motivos que levam as pessoas a dançar ou não?”

As respostas foram várias, estimulei todos a manifestarem e discutirem suas idéias. Em seguida, ao som dos mais variados ritmos, os alunos realizavam movimentos criados por eles mesmos nos diferentes planos. Sugeri que formassem grupos no qual cada componente criava um movimento. Assim, eles fizeram uma coreografia utilizando todos os movimentos criados pelos seus integrantes. Todos se empenhavam em realizar uma coreografia no ritmo da música. Posteriormente, juntos discutiram, elaboraram e expressaram uma linda coreografia.

Cabe ressaltar que nessa perspectiva pedagógica, o ponto principal era estimular e possibilitar a oportunidade dos alunos manifestarem as mais diversas formas de inteligência. Após as intervenções, refletíamos sobre as atividades a partir de diferentes perguntas: Foi

prazeroso? Reconheciam os ritmos? O que além do ritmo da música interferiu no movimento para dançar individualmente e/ou no grupo? Utilizaram movimentos padronizados? Quais movimentos criaram? Todos conseguiram dançar? O que ajudou? O que prejudicou? O que poderia ser feito?

O ato de refletir favorecia o replanejamento das propostas, bem como a elaboração de novas práticas pedagógicas num crescente desafio. Desta forma, sempre havia sugestões de novas atividades, questionamentos e críticas.

Os alunos se empenhavam nas discussões, pois percebiam que suas sugestões eram importantes, tornando-se parte integrante das decisões. Essas questões são confirmadas por Gardner (1999, p. 160), ao relatar que na medida em que os estudantes têm a oportunidade de elaborar suas próprias metas, acompanhar suas realizações, refletir sobre suas facilidades e dificuldades: “[...] tornam-se parceiros em sua própria educação”. Corroborando Freire (1982, p. 37) relata que: “O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação”.

Em outra aula comentei com os alunos sobre o que achavam da comunicação por meio dos movimentos, e como expressamos emoções pelos movimentos. Em seguida realizamos alguns jogos que exigiam representações como: mímicas, dramatizações e danças. As utilizações dos desafios por meio de situações problema constituíram na parte essencial dessa fase do projeto.

Segundo Brandl (2005) a manifestação da Inteligência Corporal Cinestésica no contexto escolar, implica em resolver problemas, criar e recriar manifestações da cultura a partir do potencial de cada um, o que nos pode indicar também, novas abordagens para a prática pedagógica. A autora realiza um estudo em que relaciona as questões da aprendizagem vivenciadas na escola com a possibilidade de se proporcionar a estimulação da inteligência, em especial nas aulas de Educação Física, as quais podem favorecer as manifestações da Inteligência Corporal Cinestésica. Em sua pesquisa esclarece que no contexto escolar para ser possível uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem é preciso conceber o ser humano em toda sua complexidade. Assim: “[...] concebemos os seres humanos como complexos, inteiros, unos e a partir de sua corporeidade, para daí pensar o processo de ensino e aprendizagem como forma de estimulação das inteligências.

Foi baseando-se nessa perspectiva que esse estudo se fundamentou. Em todas as

aulas, inicialmente era imprescindível a exploração do ambiente, assim os alunos eram estimulados a encontrar respostas dentro das suas características próprias, porém sempre buscando transcender suas possibilidades. As execuções de todas as tarefas propostas nas atividades requisitavam uma combinação de inteligências.

Cabe enfatizar que todas as investidas dos alunos na busca de resolução dos problemas, foram valorizadas, pois se constituíram em parte essencial do processo. Nessa interconexão pedagógica as atividades foram sendo construídas, reconstruídas e avaliadas.

Porém, é preciso considerar também que na perspectiva das Inteligências Múltiplas, no contexto da aula, mais importante que a própria atividade, é a ação pedagógica do professor, é a forma como ele olha para os alunos. Nessa ótica, todos os estudantes apresentam potenciais cognitivos diferenciados. Então, a forma como o professor conduz as atividades e como a situação pedagógica possibilita diferentes caminhos para a construção e reconstrução do conhecimento, tornam-se fatores essenciais em todo processo. No entanto, essa postura exige muita dedicação e diálogo, bem como uma constante reflexão sobre a prática docente. Além disso, as expectativas e necessidades discentes devem constantemente ser refletidas no contexto escolar.

Nessa fase, gradativamente, percebi que os alunos se fortaleciam ao sentirem que faziam parte do aprendizado e que era possível cumprir as metas estabelecidas. Ainda, ao acompanhar as atitudes dos alunos frente aos desafios propostos, foi possível ter uma idéia do que eles sabiam, e isso me ajudava a pensar em ações mais significativas.

Durante esse processo ficou claro que os alunos, ao perceberem o progresso, sentiam-se cada vez mais estimulados, mostrando capacidade para vencer as dificuldades com as quais se defrontavam, e cada vez mais, demonstravam iniciativas de modo independente.

Ao término de cada aula, era realizada uma auto avaliação de diferentes formas: oral, escrita, desenhos. Esse procedimento exigia que cada um justificasse e explicasse suas ações, além de relatar o que conseguiram aprender e o significado daquele momento da aula. Gardner (1999) propõe que a avaliação, seja parte do processo educativo, e do currículo. Ao invés da avaliação ser um produto do processo educativo, com um fim em si mesma.

Cada aluno guardava a representação dessa avaliação em sua caixa. Na última aula tiramos de nossas caixas todas as nossas lembranças, assim como discutimos e analisamos todo esse percurso. Nessa prática, conseguimos refletir sobre nossas ações, nossos momentos de

“êxitos e de dificuldades”.

Percebi que os alunos se sentiam responsáveis ao participarem como sujeito atuante na construção e avaliação do seu aprender. No entanto, essa postura pedagógica exigiu uma reflexão contínua não somente do conteúdo a ser abordado, ou das aprendizagens adquiridas, mas da minha própria ação como docente. Para Gardner (1999, p. 285): “O processo de mudança escolar é um processo de constante descoberta e redescoberta de quem somos e do que podemos ser”.

Ao almejar não somente a instrução, mas o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades dos alunos, as minhas atitudes também eram avaliadas, questionadas e discutidas pelo grupo. Nessa dinâmica, todos nós aprendemos; tive a oportunidade de saber mais e refletir sobre o meu próprio trabalho docente como partícipe de todo esse sistema.

Além disso, essa avaliação conduzia a reflexões sobre as situações adversas que surgiram durante o percurso da realização das Intervenções Pedagógicas.

### *As dificuldades pedagógicas encontradas na aplicação das Intervenções Pedagógicas...*

Durante a aplicação das Intervenções Pedagógicas deparei-me com à agressividade e indisciplina de alguns alunos. Para superar essas questões, reuni o grupo de alunos não para reprimir ou punir, mas para conversarmos a respeito das suas expectativas e comportamento. Muitos conflitos surgiram, porém, discutíamos e questionávamos no coletivo essas questões, bem como a interferência dessas atitudes nas situações pedagógicas. Essa postura ajudou a resolver os problemas que surgiram referentes à indisciplina e agressividade.

Outra situação adversa foi o fato que em determinadas atividades alguns alunos demonstravam pouco interesse, muitas vezes até se negavam a participar. Essa questão foi solucionada a partir da observação e de algumas conversas com os alunos. Percebi que os principais motivos que os levavam a não participarem das atividades era timidez e a falta de confiança. Então, foi preciso argumentar junto a esses alunos, e posteriormente junto ao grupo que o erro consistia em parte integrante do processo de aprendizagem. Além disso, enfatizei que a diversidade e complexidade inserida no contexto escolar, necessitam de ações que respeitem as

individualidades. Essa atitude foi bem aceita pelo grupo, e a partir dessa prática conseguimos além de maior espontaneidade na realização das atividades, superar questões referentes à timidez e a insegurança de alguns alunos.

O fato de alguns pais e professores não acreditarem no potencial desses alunos, também gerou algumas dificuldades. Percebi que, ao almejar uma pedagogia centrada no respeito às diferenças, era necessário romper com sistemas homogêneos na forma de conceber os processos de ensino e aprendizagem, que muitas vezes estavam presentes na conduta do aluno e principalmente na forma de agir do professor, e até mesmo na forma de pensar dos pais. Durante a realização das propostas pedagógicas, por meio de muitas discussões fomos gradativamente superando as situações adversas. Além disso, a interação dos alunos com as situações pedagógicas forneciam pistas que favoreciam o aprendizado.

### *Os indícios revelados durante as Intervenções Pedagógicas*

Durante esta etapa da aplicação das Intervenções Pedagógicas, vários indícios foram revelados. No primeiro momento, percebi por parte dos alunos certa timidez, permeada de olhares de desconfiança, acompanhada de um sentimento de ansiedade. No entanto, aos poucos, eles foram percebendo que não era proibido errar, mas que poderiam criar, propor, questionar, reconhecer sua própria percepção e a do outro, discutir pontos de vista diferentes, e principalmente que todas as suas investidas na busca da resolução da situação problema eram valorizadas.

Dessa forma, gradativamente a timidez, a ansiedade e a desconfiança se dissiparam, revelando indícios de prazer e alegria. Foi possível observar que os alunos manifestaram um envolvimento espontâneo, demonstrando em suas expressões sinais de prazer ao realizarem as atividades. Talvez, isso tenha acontecido pelo fato de que a participação deles nas propostas exigia tomada de decisão quando precisavam buscar respostas às situações-problema.

Também era evidente o interesse ao se empenharem nas situações propostas. Certamente, isto se dava por conta do respeito implantado no trabalho em relação à forma que cada um expressava no ato de aprender. As ações desenvolvidas estavam pautadas em princípios pedagógicos que determinam que nem todos os alunos têm os mesmos interesses e habilidades, bem como nem todos aprendem da mesma maneira, e que todos possuem inteligências que ao

serem reconhecidas e estimuladas podem contribuir com o desenvolvimento em várias dimensões.

No percurso pedagógico, apesar dos trabalhos serem realizados em grupo, os alunos foram observados individualmente. Então, são apontados indícios que nasceram das manifestações individuais, mas que foram interpretados no âmbito geral de sua contextualização.

Um dos alunos do grupo, que se mostrava muito esperto e extrovertido, com o qual eu havia convivido numa outra situação em 2004, quando se tornou campeão de Xadrez, durante a realização deste projeto, demonstrou envolvimento nas atividades propostas, apresentando ações muito diversificadas ao buscar soluções para as situações problema apresentadas. Havia em suas propostas algo diferenciado face à sua criatividade na composição das respostas. Revelava empenho e dedicação em suas participações, mostrando-se sempre interessado nas atividades. Outro aspecto que ficava claro nas suas atitudes era o prazer com que realizava suas ações, as quais eram sempre expressas por sorrisos e manifestações de alegria. Os momentos registrados do comportamento desse aluno nas aulas evidenciam sua espontaneidade, solidariedade e capacidade de decisão, assim como a facilidade de se expressar principalmente por meio dos movimentos corporais. Além disso, revelava empenho nas atividades que requisitavam a expressão por meio de desenhos.

Entretanto, os dados apresentados nos registros de seu prontuário declaravam-no possuidor de DA desde o ingresso na primeira série até o momento desta intervenção, com encaminhamento à psicóloga e às aulas de reforço. Mas, pode-se perceber que em diferentes situações de aprendizagem, vivenciadas neste projeto por esse aluno, houve manifestações com resultados positivos. Pode ser que para este aluno, as brincadeiras, as atividades lúdicas, as propostas pedagógicas desenvolvidas por meio de situações problema favoreceram seu envolvimento nas atividades, gerando outro tipo de comportamento, com atitudes divergentes.

É possível imaginar que isso pode ter acontecido com diversos alunos que não conseguiram encontrar possibilidades de aprender, pelos caminhos escolhidos pelos professores.

Outro aluno que chamava bastante a atenção era declarado por todos os professores como possuidor de grande dificuldade para se expressar, principalmente nas solicitações verbais. Isto se evidenciava pelo fato dele não conseguir se comunicar verbalmente com os colegas e muito menos com os professores. Os registros documentados apontavam que ele já havia passado por muita privação alimentar. Segundo depoimento da professora Polivalente, quando esse aluno

era solicitado para realizar alguma tarefa na sala de aula, na qual precisasse se expor, muitas vezes, ele tremia e começava a chorar. Em concordância com esse depoimento, a mãe, o professor de Educação Física e a professora de Arte também declararam a imensa dificuldade que o aluno tinha ao tentar se expressar verbalmente. Em muitos episódios vividos por ele nessa escola foi solicitada a presença da mãe, para acompanhar o filho até mesmo durante algumas aulas.

Ao realizar as atividades propostas neste projeto, percebia que este aluno necessitava de maior atenção, exigindo atitudes e estratégias que, de alguma forma, pudessem ajudá-lo a superar essa dificuldade em se expor. Foi um tremendo desafio pedagógico!

Desde a primeira aula, a qual foi realizada na sala de vídeo da escola, enquanto todos estavam envolvidos nas atividades, ele encostou-se na parede do fundo da sala, e mostrando-se muito desconfiado, permaneceu ali o tempo todo. Em alguns momentos me dirigi a ele convidando-o a participar da aula, porém ele se negava. Contudo, percebi que mesmo não participando, ele se mostrava o tempo todo muito atento, observava tudo o que estava acontecendo. No decorrer de algumas aulas, foi possível perceber também que o grupo não o excluía, ao contrário, os outros alunos sempre o incentivavam, por meio de palavras e/ou gestos, mas ele se não permitia participar, tinha o medo estampado em seu rosto, todavia estava sempre atendo a tudo.

Após algumas aulas, num contraste de expressões, surgiu em seu semblante um sorriso tímido, que demonstrava vontade de participar, porém o temor o impedia, permanecia encostado na parede do fundo da sala, como seu refúgio, mas era nítido que não estava alheio, observava tudo que acontecia.

Durante todo o tempo, eu sempre o incentivava, com palavras e gestos de afeto. No decorrer das aulas, aos poucos, ao se sentir mais seguro, ele foi mudando sua postura. E gradativamente, cada vez mais, foi se envolvendo com as situações apresentadas. O seu olhar foi se transformando, agora brilhava, juntamente ao seu sorriso, ainda tímido. Em alguns momentos, além de sua efetiva participação, dentro das suas possibilidades, ele elaborava e diversificava as formas de encontrar as soluções nas situações problema sugeridas. Os outros alunos, sempre que era necessário o ajudavam. A partir das atividades propostas, ele conseguia criar possibilidades e tomar iniciativas, expressando-se espontaneamente, inclusive verbalmente.

No contexto escolar, o sentimento de pertença deve ser estimulado, pois alguém

acuado, com medo e rotulado como fracassado jamais irá desenvolver suas inteligências. Uma relação afetiva positiva do professor com o grupo de alunos pode favorecer incentivar e consolidar a aprendizagem. Além disso, o respeito à individualidade e à forma de aprender de cada aluno torna-se fator determinante para consolidação da aprendizagem e de um ambiente afetivo positivo. Para Nista-Piccolo (1995, p. 60): “O ensino torna-se mais humanista quando se respeita o aluno em sua individualidade pessoal”.

A partir das observações deste aluno, é possível definir que ao se sentir respeitado em seu ritmo de aprendizagem, estimulado em suas potencialidades, e envolvido nas propostas ensinadas, o estudante será capaz de se desenvolver, de avançar em seus conhecimentos, mesmo aqueles que apresentam “dificuldades para aprender”. Muitas vezes, as características atribuídas à criança são puras interpretações dos pais ou professores, traduzidas como um comportamento que expressa fracasso, ao invés de se identificar as verdadeiras razões que impedem o aluno de atingir a compreensão do conteúdo que está sendo ensinado.

Segundo Zylberberg e Nista-Piccolo (2008, p. 64): “O desafio pedagógico com o qual o professor se depara é exatamente descobrir qual o ponto de entrada mais promissor para seus alunos chegarem à determinada compreensão”.

Em outro caso, durante o desenvolvimento deste projeto, foi possível observar o comportamento de uma criança expresso de forma contrária ao depoimento dado pelos pais, no momento de suas entrevistas. Eles acreditavam que o medo de errar do aluno o impedia de realizar de as atividades, e, portanto, era o fator responsável pelo seu insucesso na aprendizagem. No entanto, durante as Intervenções Pedagógicas, o aluno se mostrava bastante prestativo na organização da sala e dos materiais, participando com afinco das propostas, pois sempre chegava primeiro, e era o último a sair. Nas aulas, era bastante extrovertido, sendo sempre o primeiro a se manifestar verbalmente. Demonstrou bastante progresso, participou de todas as atividades com eficiência, principalmente naquelas que requisitavam verbalizações, pois tinha desenvoltura na oralidade. As relações interpessoais entre os alunos foram construídas a partir das iniciativas próprias desse aluno. Foi possível verificar convergências nos depoimentos dos professores, quando apontaram o comportamento desse aluno e nas Intervenções Pedagógicas em relação à característica do aluno referente à sua expressão verbal.

No entanto, apesar dos professores relatarem que esse aluno não se envolve nas atividades, durante essa investigação, nas Intervenções Pedagógicas ele participou de todas as

propostas dadas. Era um ótimo observador e durante todo o processo demonstrou responsabilidade, empenho criatividade e espontaneidade.

Outra aluna que demonstrou muito envolvimento com as situações pedagógicas tinha sido declarada pela mãe como uma aluna fraca, sem capacidade de aprender. Todavia, no desenrolar das Intervenções Pedagógicas foi possível perceber sua criatividade nas soluções que apresentava às situações elaboradas, além de seu empenho e eficiência na resolução dos problemas. Participando ativamente, ela questionava suas dúvidas, marcando sua presença pela desenvoltura com que mostrava suas idéias, principalmente nas atividades que requisitavam respostas motoras, expressando sua Inteligência Corporal Cinestésica.

A capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção por meio da dança ou dramatização, ou criar um novo produto é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo. Porém essa manifestação do intelecto geralmente é negligenciada no contexto escolar. Para Zylberberg e Nista-Piccolo (2008), a Teoria das Inteligências Múltiplas enfatiza a multiplicidade intelectual do ser humano como uma referencia da psicologia que nos conduz a rever algumas práticas pedagógicas. As autoras declaram que: [...] “se as pessoas têm diferentes possibilidades de aprender, a educação humana, seja ela formal ou não-formal, não pode continuar restrita à pedagogia da padronização” (p. 60).

Então ao conduzir situações de ensino e aprendizagem o professor deve atentar para o modo de aprender de cada aluno, reconhecendo e estimulando suas inteligências. “Entender o ser humano numa perspectiva múltipla de potencialidade nos obriga a buscar diferentes meios de ensinar nossos alunos” (ZYLBERBEG; NISTA-PICCOLO, 2008, p. 63).

Esses dados confirmam a necessidade de se investigar os reais motivos que impedem algumas crianças de aprender; identificar até que ponto a não compreensão de um conteúdo significa dificuldade do aluno ou método de ensino incompatível com a sua rota de acesso à aprendizagem.

A insegurança, o medo de errar, a timidez ou a vergonha em se expor diante dos colegas podem ser obstáculos de uma aprendizagem, mas não necessariamente significam “incompetência do aluno”. Um deles, em nosso projeto, mostrava-se totalmente inseguro, negando-se a participar de algumas atividades, mas gradativamente, foi se envolvendo com as situações pedagógicas por meio das práticas coletivas, nas quais ele apresentava propostas, discutia e questionava com os demais sobre os problemas dados. A partir do seu relacionamento

com os colegas da turma, conseguia propor e trocar idéias, embora suas atitudes demonstrassem expressão de timidez. Essa característica é confirmada no depoimento de seus pais quando declararam que o filho era um pouco tímido e possuía dificuldade para se expressar verbalmente, muito embora, as aulas que ele vivenciou em nossa pesquisa deflagraram que sua timidez não o impediu de participar das atividades.

Outro caso interessante foi de uma criança com atitudes que revelavam independência e iniciativa, além de se mostrar criativo. Essas características apresentadas por esse aluno o conduziam a buscar várias alternativas para as situações pedagógicas propostas, assim como mostrava constantemente o aperfeiçoamento por parte do aluno. Foi possível observar, por meio das atividades, que o aluno conseguia se relacionar com o grupo, além de demonstrar solidariedade para com todos. Muitas vezes auxiliou os colegas, mas não permitiu ser auxiliado, buscando sempre suas próprias respostas às situações apresentadas. Convergingo com as atitudes desse aluno durante as Intervenções Pedagógicas, os depoimentos dos pais, revelaram que a solidariedade e a persistência faziam parte da característica desse aluno. Além disso, a professora Polivalente juntamente com a professora de Arte indicaram que o aluno se mostrava prestativo e organizado, principalmente quando as atividades solicitavam trabalhos em grupo.

Progresso nos procedimentos pode ser o indício mais forte apresentado por todos os alunos após o período da aplicação das atividades. Cada aluno, na sua própria individualidade, foi demonstrando evolução em seu comportamento, se relacionado com aqueles apresentados no início do programa de intervenção.

Os indícios apresentados durante essa fase da investigação trouxeram muito interesse em saber qual era a percepção dos professores, dos pais e da psicóloga a respeito desses alunos naquele momento.

## ***OUTROS OLHARES PARA OS INDÍCIOS APÓS AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS***

Após a realização de todos esses procedimentos, surgiu à necessidade de voltar aos entrevistados para verificar se após o período das Intervenções Pedagógicas, houve alguma mudança referente aos indícios revelados antes dessa fase do projeto.

Realizei novamente as entrevistas a partir de seguinte questão norteadora: “Poderia falar-me a respeito dos alunos da quarta série, após esse período das Intervenções Pedagógicas”?

A pergunta norteadora para os pais foi a seguinte: “Poderia falar-me a respeito do seu filho após a realização das Intervenções Pedagógicas”?

As entrevistas foram novamente gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. A partir dos depoimentos, foram selecionadas passagens que ofereciam indícios para respaldar as questões que permeiam este estudo.

Foram depoimentos, como esses, que me levaram a perceber que essas aulas foram altamente significativas para eles.

### ***A QUESTÃO DA MOTIVAÇÃO...***

Sobre essa questão declaravam os entrevistados as diferenças sentidas em relação às ações das crianças:

***“Eu senti eles motivados com esse projeto, na sala eles sempre comentavam sobre as atividades que realizavam”*** (professora polivalente).

***“Mas é claro, quando você se importa com aquilo que a criança representa, ela se sente importante, e pode superar questões de motivação”*** (psicóloga).

***“Ele gosta dessas coisas, é com ele mesmo, ele sempre me falava sobre as suas aulas, ele gostou muito, e eu também achei bom ver ele animado”*** (mãe).

***“Ele sempre comentava comigo, ficava falando, falando, o que estava acontecendo,***

**senti ele bastante animado**” (mãe).

“Ela sempre me falava que a senhora brincava muito com eles, e **ela gostava muito,** tanto que ficava só falando se era dia da aula da senhora, aí eu dizia, não hoje não é dia. A senhora sabe, para essas coisas de brincadeira, de dança ela é boa, eu acho que foi uma coisa boa que senhora fez com ela” (mãe).

**“Percebi ele mais motivado, ele gostava muito de vir para aula e comentava comigo que era muito legal, mas acabava logo”** (mãe).

“Assisti algumas das suas aulas e **consegui perceber o envolvimento deles,** alguns pais também comentaram que gostaram bastante e também que a escola deveria promover mais esse tipo de atividade. Percebi que alguns alunos melhoraram, a professora comentou comigo o progresso de alguns alunos, **e também que eles estavam mais envolvidos e motivados**” (vice-diretora).

Ao serem superadas as questões referentes à motivação, surgiram indícios que apontavam para a assiduidade, o compromisso e a responsabilidade dos alunos.

### **A QUESTÃO DA ASSIDUIDADE, DO COMPROMISSO E DA RESPONSABILIDADE...**

A partir desses depoimentos percebemos que a assiduidade das crianças em nossos encontros foi muito alta, e este fator parece ter repercutido também em outras aulas:

“Como era fora do horário de aula e não havia uma obrigatoriedade de participação, mesmo assim eles compareciam, **eu achei que eles deixaram de faltar mais na aula também**” (professora polivalente).

Talvez isso demonstre uma ***questão do compromisso e responsabilidade*** que os alunos tenham adquirido. Os próprios depoimentos comprovaram isso:

“Parece que eles ficaram mais comprometidos com a escola” (professora polivalente).

“Percebi que eles se preocupavam, os dias em que tinham as aulas do projeto ficavam comentando o tempo todo na aula. Eles se preocupavam com o horário, e muitas vezes nos dias das suas aulas alguns alunos nem iam para casa, já ficavam esperando, também percebi eles mais responsáveis em relação às tarefas na sala de aula” (professora polivalente).

*“Nos dias das aulas ele sempre ficava direto, fazia questão de nem ir para casa, ficava esperando, ele comentou comigo que gostou muito de participar”* (mãe).

As questões referentes à assiduidade, ao compromisso e a responsabilidade estavam atreladas à organização.

### ***A QUESTÃO DA ORGANIZAÇÃO...***

A partir do momento que se sentiram mais interessados, parece que os alunos modificaram seus comportamentos em alguns aspectos, como a ***questão da organização***:

“Eles também estão mais organizados, conseguem se organizar rapidamente para desenvolver as tarefas em grupo” (professor de Educação Física).

Mais do que isso, os alunos também começaram a se relacionar melhor, diminuindo os conflitos entre eles, proporcionando um ambiente mais propício à aprendizagem.

### ***AS QUESTÕES INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS...***

As relações interpessoais se manifestaram de forma positiva, pois a, grande queixa do professor de Educação Física antes das Intervenções Pedagógicas era o fato dos alunos não conseguirem realizar trabalhos em grupo. No entanto, agora por meio do seu depoimento é possível verificar que além dessas questões serem superadas, essas posições convergia com os depoimentos dos demais professores entrevistados, bem como no depoimento da vice-diretora:

***“O relacionamento deles na sala de aula melhorou bastante, pelo menos entre eles não acontece mais brigas, é claro que criança sempre tem uma provocação, mais aquelas agressões físicas e com palavrões já não acontece mais”*** (professora polivalente).

***“O E. melhorou muito, ele está conseguindo se relacionar muito bem com o restante da turma, é claro que eu não passo atividades que ele precise se expor, pois eu sei da imensa dificuldade dele, mas no geral ele progrediu bastante”*** (professora de Arte).

***“Eu acho que eles estão se relacionando melhor”*** (vice-diretora).

### ***A QUESTÃO DA BAIXA AUTO-ESTIMA...***

A falta de possibilidade dos alunos de expressarem o que sabem, de aprimorarem sua criatividade, pode resultar em desinteresse nas próprias aulas e até mesmo gerar a ***questão da baixa auto-estima***.

Este foi um fator que apareceu significativamente nos depoimentos dos envolvidos com esses alunos após as intervenções, de forma contrária aos indícios apontados anteriormente:

***“Eu percebo que ele em alguns momentos consegue se expressar, ele fala algumas coisas na sala, até conversa com os colegas, coisa que antes ele não fazia, e quando eu solicito ele para alguma atividade, demora um pouco, mas ele acaba conseguindo”*** (professora polivalente).

“Ele está mais satisfeito, gosta de falar sobre o que esta fazendo na escola, parece que agora esta valorizando mais aquilo que faz” (mãe).

“Acho que essas atividades melhoraram a auto estima deles, e de alguma forma eles se sentiam importantes, dava para perceber o envolvimento deles, eles sempre estavam envolvidos, e se sentiam importantes” (vice-diretora).

### A QUESTÃO DA INDISCIPLINA...

Por meio dos depoimentos percebemos que todas as crianças demonstraram envolvimento e até mesmo melhoraram a várias formas de expressão. O compromisso, a motivação, a organização e o relacionamento entre eles se apresentaram de forma positiva após a realização das Intervenções Pedagógicas.

Por sua vez, a indisciplina se repetiu como fator que interferia nas ações pedagógicas. Todavia, por meio dos depoimentos podemos afirmar que os alunos se tornaram menos agressivos, e, portanto os problemas disciplinares referentes às agressões físicas foram superados:

“Essa turma é muito difícil, eles são indisciplinados, eles não querem nada, mas eles estão se expressando melhor e até conseguem criar alguma coisa, antes era só cópia, cópia” (professora de Arte).

“Eles pararam de descer aqui na direção por problemas de indisciplina, acho que eles melhoraram bastante. Pelo menos problemas de brigas eles não têm mais, sempre estava descendo aluno aqui dessa sala com esse problema” (vice-diretora).

“Nesse percurso percebi que alguns se mostraram menos agressivos. Às vezes, como eu sempre digo o problema está no entorno da criança, na maneira como ela é tratada, a criança é como um espelho que reflete a imagem daquilo que está em volta dela. A partir do momento em que ela percebe que as questões referentes à aprendizagem podem ser superadas, ela começa a mudar, ela começa a acreditar, mas isso só será possível... só será uma realidade quando

*algumas posturas das pessoas que lidam com essas crianças mudarem” (psicóloga).*

**“Ele tem melhorado muito, acho que essas aulas ajudaram muito ele, a professora falou que ele melhorou, ela diz que ele está indo bem, isso tem me deixado bastante feliz”**  
(mãe).

Podemos dizer que se compararmos os indícios revelados antes das Intervenções Pedagógicas as questões como: motivação, indisciplina, interação, auto-estima, compromisso, criatividade, expressividade e a assiduidade, melhoraram consideravelmente após o período de aplicação das Intervenções Pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa permitiu conhecer melhor sobre algumas práticas no cotidiano escolar referentes às crianças que apresentam DA. Foi possível identificar as situações que são indicadas como possíveis causas das DA, bem como as percepções da psicóloga, dos professores, dos pais, da direção e da coordenação no que se refere a DA.

Também verificamos que as crianças com DA permanecem na escola, porém são excluídos pedagogicamente. Muitas vezes, as atividades em que o aluno poderia se destacar, não são valorizadas, e conseqüentemente perdidas dentro da rotina escolar. Além disso, os conteúdos pré-estabelecidos não estão comprometidos com as reais necessidades pedagógicas do aluno, assim como não contemplam as expectativas dos professores.

A partir desse estudo percebemos que não se pode desconsiderar que na realidade, a responsabilidade da aprendizagem não é só do aluno, e sim de todos os envolvidos na educação: alunos, pais, professores, diretores, coordenadores, enfim todos os profissionais do corpo docente e administrativo do sistema educacional.

Essa investigação procurou uma compreensão das crianças com DA no contexto da escola, na intenção de desviar o olhar para um processo diferenciado de aquisição do conhecimento. Baseando-se no princípio que todas as crianças, embora classificadas como possuidoras de DA, apresentam uma pluralidade intelectual, as práticas pedagógicas devem contemplar as várias rotas de acesso ao conhecimento.

A partir da fundamentação da Teoria das Inteligências Múltiplas, o processo de aprendizagem é único para cada indivíduo, assim como o princípio pedagógico se constitui no respeito às individualidades e principalmente às várias formas de expressividade do ser humano.

Porém, cabe ressaltar que para uma prática pedagógica nessa perspectiva, não se trata simplesmente de relatar que todos nós somos diferentes, mas para que ocorra a aprendizagem, a sociedade e a escola precisam transcender o discurso de diversidade, da pluralidade intelectual e realmente desenvolverem ações sociais, políticas e pedagógicas comprometidas com a complexidade do ser humano.

O ato de generalizar, fragmentar e homogeneizar seres aprendizes, propicia a exclusão de valores, e das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, reduzindo, e até

mesmo, anulando capacidades ilimitadas. Uma educação que prioriza a criança suscita e exige da escola uma pedagogia comprometida com intervenções sociais e globais.

Essas intervenções apesar de globais devem abranger as individualidades, pois promover a aprendizagem não significa simplesmente inserir pessoas em ambientes destinados à educação. Assim, o grande desafio da escola pode se constituir em representar as individualidades, considerando a diversidade existente no seu contexto.

Para tanto, as ações pedagógicas necessitam favorecer o desenvolvimento do indivíduo em sua plenitude, sem estigmatizá-lo ou fragmentá-lo, por possuir diferenças, as quais são justificadas pela própria característica humana. A prática educativa deve ser apoiada por finalidades e valores coerentes com as reais necessidades e condições do educando, assim como dos educadores.

A educação deve tratar o ser humano em toda sua dimensão, tendo como foco o indivíduo, rompendo com uma visão reducionista de ensino-aprendizagem, DA e inteligência. Não se pode ter uma visão que enfatiza a responsabilidade do sucesso da aprendizagem sobre a criança, ou sobre o professor. Pode ser que a responsabilidade do insucesso da aprendizagem seja de todo um Sistema Educacional e nessa dura realidade, o professor torna-se o grande vilão da aprendizagem, e o papel de vítima é do aluno. É preciso considerar que as práticas atuais não conseguem propor uma pedagogia consistente e estruturada que supere as “dificuldades de se ensinar”, assim como as “dificuldades de se aprender”.

Mas, apesar da evidência de que a responsabilidade pedagógica não é somente do professor, a partir do momento em que o professor olhar para a criança que apresenta DA, como um aluno que possui várias inteligências, pode ser o início da mudança de histórias de fracassos tanto de alunos, como dos professores.

Os resultados desse estudo revelam a possibilidade de Intervenções Pedagógicas, baseada na pluralidade intelectual. Entretanto, é preciso considerar todas as variáveis do contexto escolar, assim como a articulação dessas variáveis. Além disso, conceber a Teoria das Inteligências Múltiplas no ensino público, não se constitui em uma prática simples, mas se apresenta como um enorme desafio para todos os envolvidos na educação.

Para aplicar uma metodologia baseada nessa Teoria torna-se necessário olhar para a diversidade do contexto escolar, considerando a multiplicidade intelectual de cada estudante. As estratégias pedagógicas devem se basear em situações problema e conceber que não existem

incapacidades para aprendizagem. Para tanto, na escola pública, torna-se imprescindível um engajamento dos professores, dos pais, dos alunos, da equipe administrativa, enfim de todos envolvidos no sistema escolar, juntamente com a ruptura de alguns Paradigmas Educacionais.

Além disso, cabe atentar que no ensino público os alunos, os professores, os diretores, os pais enfrentam uma dura realidade, sendo que os descasos prevalecem, e muitas vezes estão além do contexto escolar, pois estão inseridas na história de vida da criança e na sociedade. Mas, apesar disso, é imprescindível que todos os profissionais da educação persigam uma postura ética em relação a si mesmo e ao aluno, que assim como ele convive em uma sociedade excludente. Diante dessa dura realidade, no contexto escolar, a atividade administrativa, docente e discente na educação pública consiste em um enorme desafio: “Um grande leão a cada dia”.

É importante salientar que esta pesquisa não se encerra em si mesma, e muitas questões que foram surgindo ao longo da construção desse estudo abriram um leque de questionamentos para estudos futuros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. M. **As Dificuldades de Aprendizagem:** repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula. Florianópolis, 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Engenharia de Produção e Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papyrus, 2001.

AMARO, D.J. **Educação Inclusiva e o cotidiano escolar.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_.(ORG.). **Erro e fracasso na escola.** São Paulo: Summus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Do cotidiano escolar – Ensaio sobre a ética e seus avessos.** São Paulo: Summus, 2000.

BARRETO, E.S.S. **Organização do trabalho escolar no ciclo básico:** na perspectiva da superação do fracasso escolar. Série Idéias, n.6. p.101-107. São Paulo: FDE, 2006.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Ministério da Educação e do Desporto, 2004.

BENATO, A. F. **Afetividade no Processo de Aprendizagem: um estudo de caso com crianças de Educação Infantil**. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

BENCINI, R. **Preparando a escola inclusiva**.

Disponível: <[http:// www.uol.com.br/novaescola/ed/137.2001](http://www.uol.com.br/novaescola/ed/137.2001)>. Acesso em 10/10/2006.

BORUCHOVITCH, J. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Editoras Vozes, 2001.

BÍBLIA, Português, Bíblia Sagrada. Tradução: João Ferreira de Almeida.  
2 ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BRANDL, C. E. H. **A estimulação da inteligência corporal cinestésica no contexto da educação física escolar**. 2005. 194f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. Em E.Bouruchovitch J. A.Bzuneck, A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea (pp. 9-36). Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CAMPBELL, L., CAMPBELL, B., DICKINSON, D. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAMPOS, L. M. L. **A rotulação dos alunos como portadores de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem**: uma questão a ser refletida. Série Idéias, n.28. p.125-140. São Paulo: FDE, 1997.

CARDOSO, R. De quem é a responsabilidade pela falta de interesse dos alunos? **Revista Pátio**. v.1, n. 39, p. 32, 2006.

CARVALHO, L. C. **Crenças de estudante de pedagogia sobre a psicologia nos parâmetros curriculares**. 2005. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CASTRO, J. M. O.; CASTRO, K. M, O. **A função adverbial de “inteligência”**: definições e uso em psicologia. Universidade de Brasília Psicologia: Teoria e Pesquisa. set-dez 2001, vol. 17 n. 3, p. 257-264. 2001.

CHARLOT, B. O Conflito nasce quando o professor não ensina. **Revista Nova Escola**. v.1 n.196, p.15, 2006.

CHEN, J. **Utilizando as competências das crianças**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

CIASCA, S. M. **Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças**: análise de uma prática interdisciplinar. Dissertação de mestrado, USP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

COLL, C: **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do bom professor.**

1988. 149 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

DAS, J. P. **Some Thoughts on two aspects of Vygotsky's Work.** Educational Psychologist; v 30(2), p. 93-97. Disabilities. Vol. 26, n 4, abril 1993. 237-249,1993.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ESTEBAN, M.T. **O Diálogo como conteúdo e método de investigação na Escola.**

Disponível em [www.educaçãoonline.pro.br](http://www.educaçãoonline.pro.br) acesso em: 23 de Novembro de 2006.

FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem.** São Paulo, Artes médicas, 2002.

FELDMAN, D. H: **Como o Spectrum começou.** In: Utilizando as competências das crianças. Chen, J. Q. Porto Alegre, Ática, 2001.

FERNÁNDEZ, A: **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva.**

Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNA, S. **Hiperatividade e Escola: prazer ou terror?**

Disponível em: <http://www.tdah.org.br/2007> acesso em 29/12/2007.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRELLER, C.C. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winncottiana.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

GAGNÉ, R. M. **Princípios Essenciais da Aprendizagem para o Ensino.** Porto Alegre, Globo, 1980.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Arte médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **A criança pré-escolar:** como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **O guru das inteligências múltiplas.** Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre: v. 1, n. 1, p. 34-37, maio/jul., 1998.

\_\_\_\_\_. **O verdadeiro, o belo e o bom:** Os princípios básicos para a nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARDNER, H. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas.** Universia Brasil. Disponível em: [http://www.universiabrasil\\_howardgardner.html](http://www.universiabrasil_howardgardner.html), 2005. Acesso em 22 out. 2006.

GARDNER, H. **A arte de mudar as mentes.** Pátio: Revista pedagógica. Porto Alegre: v. 1 n.38,p. 20-22, maio/jul.,2006.

GARDNER, H.; KORNHABER, L. M.;WAKE, W.: **Inteligência:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GINZBURG, C. **Sinais:** raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução de Ferderico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

\_\_\_\_\_. **História Noturna:** decifrando o sabá. Tradução: Nilson Moulin Louzada. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 9 – 37.

GIRARD, V.; CHALVIN, M. J. **Um corpo para compreender e aprender**. Tradução: Maria Estela Gonçalves. São Paulo : Loyola, 2001.

GÓES, M.C.R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Caderno Cedes. Campinas. N.50, p. 9-25, ano XX.2002.

GOLDSTEIN, S. **Compreensão Avaliação e Atuação: uma visão geral sobre o TDAH**. Disponível em [http://: <www.hiperatividade.com.br/html 2007>](http://www.hiperatividade.com.br/html) Acesso em 26 de agosto de 2007

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 65ª edição. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOTIZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenções nos problemas de comportamento** 2. ed.Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOULD, S.J. **A falsa medida do homem**. São Paulo, Martins fontes, 1999.

GUERRERO, P. V. T. **Desenvolvimento cognitivo, aceitação social entre pares e dificuldade de aprendizagem na escrita**. 2002. 184 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2002.

HAYDT, R.C.C.: **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. São Paulo, Afiliada, 2002.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Lisboa: Alexandria, 2004.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. <sup>a</sup> Fundamentos de Metodologia científica  
5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAROCCA, P. **Psicologia e Prática Pedagógica**: o processo de reflexão de uma professora.  
2002. 358 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de  
Campinas, 2002.

LIEURY, A ; FENOUILLET, E. **Motivação e aproveitamento escolar**.  
São Paulo: Loyola, 2000.

LUCKESI, C. C.: **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições.  
5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos?  
Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma questão de escolha. **Revista Pátio**, 2006, Ano X, n 38 , p. 12-15.

MACHADO, A. M. **A queixa no alvo do diagnóstico**. Série Idéias n. 28. São Paulo: FDE, p.  
141- 156, 1997.

MAGNO, E. N. **Estimulando as inteligências múltiplas através dos sites educativos**.  
Disponível em: <www virtual books.com.br/2003>. Acesso em: 08 out. 2006.

MANTOAN, M. T. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: MANTOAN, M. T. (ORG.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2000. p. 51-70.

MARINA, J.A.: **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Caminho SA, 1995.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como ?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano na sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MESQUITA, K. S.S; ALMEIDA, R.C.M.M.; OLIVEIRA, S.M.A. Criança Hiperativa: Escola Hiperligada. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG** vol. 3 n. 10 – jan.-jun./2007.

MOYSÉS, M. A A; COLLARES, C.A L. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico ( a patologização da educação) Série Idéias n. 23. São Paulo: FDE, 1997 p. 25-31.

MOREIRA, W.W. **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2001.

NEIRA, M. G. **Educação física: desenvolvendo competências**. São Paulo, Phorte, 2003.

NISTA-PICCOLO, V. L. **Educação Física escolar: ser ou não ter**. Campinas: 3 ed. Da Unicamp, 1995.

NISTA- PICCOLO, V.L.; PRODÓCIMO, E.; SOUZA, M.T.; BRANDL, C.E.H; ZYLBERBERG, T. P.; FARIAS, L. Manifestações da inteligência corporal cinestésica em situação de jogo na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento** 2004; 12, n 4, p. 01-126, 2004.

OLIVEIRA, M. A. de. **Dificuldades de aprendizagem**: um olhar da perspectiva do movimento gímico. 1996. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PAIN, S. **Diagnósticos e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução: Ana Maria Neto. Porto Alegre, artes Médicas, 1985.

PAIN, M. C. C. Fatores motivacionais e desempenho no futebol. *Revista de Educação Física/UEM*, v.12, p. 73-79, 2001.

PALANGANA, I.C.; GALAUCH, M. T. B.; SFONI, M. S. F. Ensino Aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, 2003, 15 (1), p. 111- 128.

PATTO, M.H.S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, n.65, p.72-77, maio, 1988.

\_\_\_\_\_. **Para uma crítica da razão psicométrica**. *Psicologia USP*. São Paulo, vol. 8, n 1, p. 47-62, 1997.

PEREIRA, M.G.R. **A Motivação de adolescentes para a prática da Educação Física: uma análise comparativa entre instituição pública e privada.** 111f. 2006 Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física-Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

PERRENOUD, P.: **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, N.: **Psicologia Educacional.** São Paulo: Ática 1999.

POLITY, E. **Dificuldades de Aprendizagem e família: construindo novas narrativas**  
Disponível em: [http:// www.pedagobrasil.com.br/forasp.asp/07](http://www.pedagobrasil.com.br/forasp.asp/07) acesso em 31/12/2007

PRODÓCIMO, E. **A Educação Física Escolar e as Inteligências Múltiplas.**

Revista Digital, Buenos Aires, ano 11, n.105, fev. 2007.

Disponível em: <http://www.efdesport.com/>. Acesso em: 30 maio 2007.

RODRIGUES, D. **Educação e a diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva,** Lisboa, 2001.

RODRIGUES, M. B. F. Razão e sensibilidade: Reflexões em torno do Paradigma Indiciário.

**Revista de História da Ufes.** Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, n° 17, 2005. 213-221 pp.

SARAVALI, E. **Dificuldade de aprendizagem e interação social.** 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. Estudos de psicologia. Vol. 6 n 2 Natal, 2001.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z** – um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, K.C.S. A matemática na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem significativa**: o lugar do conhecimento e da inteligência. Disponível: <http://www.maristas.org.ber/downloads/sisnot/2006/inteligenciasmultiplaskatia.doc> Acesso em 30.05.2007.

SOLÉ, I; COLL. C.: **Os professores e a concepção construtivista**. São Paulo: Ática 6.ed.,1999.

SOUZA, A. R.M. **Dificuldade de aprendizagem, memória e contradições**. 2000. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SOUZA, M. T. **A inteligência Corporal Cinestésica como manifestação de inteligência humana no comportamento de crianças**. 2001. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.

SOUZA, M. T. **O corpo também pensa**. Jornal da Unicamp Disponível:[www.unicamp.br/unicamp/unicamp/hoje/ju/abr/2002/unihoje\\_jupag7.htm](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp/hoje/ju/abr/2002/unihoje_jupag7.htm) acesso em 27/06/2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAPIA, J. ; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula.** O que é, como se faz.  
São Paulo: Edições Loyola, 1999.

THIOLET, M. J .M. **Critica metodológica Investigação social e Enquete operária**  
São Paulo: Polis, 1987.

THOMAZ, J. R.; NELSON, J.K. **Métodos de Pesquisa em atividade Física.**  
Porto Alegre: 3 ed. Artmed, 2002.

TEVES, N. **Imaginário Social e Educação.** Rio de Janeiro: Gryphus, FaE/UFRJ, 1992.

TOPCZEWSKI, A Como lidar com a hiperatividade.  
Disponível em: <http://www.pscipedagogiaonline.com.br>. 1994. Acesso em 28/12/2007.

TRESCA, R.P.; DE ROSE JR, D. Estudo comparativo de motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Revista brasileira de ciência e Movimento.** V.8, n.1, p.9-13, 2000.

VAYER, P. A criança diante do mundo: na idade da aprendizagem escola.  
3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

VALLA, V. V. **Fracasso escolar e a democratização da escola pública.** Idéias, n.23, p. 15-22, 1994.

VANSCONCELLOS, C. S. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 15. ed. São Paulo: Liberdade, 2004.

VECCHI, R. L. **Ensinar para a compreensão: proposta de uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar.** 2006. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 2003.

WEISS, A. M. L; CRUZ, M. L. R. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre ensino e aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2003.

WINTERSTEIN, P. J. A motivação para atividade física e para o esporte. In: DE ROSE JR et al (Org.) **Esporte e Atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZUCOLOTO, K. A. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita.** 2001. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ZYLBERBERG, T. P. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo ensino-aprendizagem.** 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP- Campinas, 2007.

ZYBERBERG, T. P.; NISTA-PICCOLO, V. L. **As contribuições dos Estudos sobre Inteligência Humana para a pedagogia do esporte.** Pensar a Prática 11/1: 59-68, jan/jul.2008.

---

**ANEXOS**

---

## ANEXO I

São Paulo, 25 de abril de 2006.

À Direção da Escola  
Ilma. Sra. Diretora

Venho, através deste, solicitar autorização para a realização de um projeto de pesquisa, a ser desenvolvido pela Professora Vera Lúcia Teixeira da Silva, no período de um ano, a partir de agosto de 2006 nas dependências dessa escola.

O objetivo do projeto é ampliar as possibilidades de expressão do conhecimento utilizando a Inteligência Corporal Cinestésica como via de acesso no processo ensino aprendizagem. O projeto será desenvolvido por diferentes situações problemas contemplando os conteúdos básicos curriculares, proporcionando estímulos que possam ativar o potencial das crianças envolvidas.

Contamos com sua colaboração para aprovação dessa proposta de trabalho e estamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

---

PROFA VERA LÚCIA TEIXEIRA DA SILVA  
Autora do Projeto de Pesquisa-Mestranda do  
Programa de Pós Graduação em Educação Física

---

PROFA DRA VILMA LENI NISTA-PICCOLO  
Orientadora do Projeto no Curso de Mestrado em EF  
da Universidade São Judas Tadeu

## ANEXO II

**CONVITE**

Venho por meio deste, convidar os pais ou responsável pelo aluno \_\_\_\_\_, a comparecer nesta Unidade Escolar, na sala da Coordenadora Pedagógica, às \_\_\_\_\_ horas, para tratar de assunto referente a uma pesquisa que será realizada com os alunos da quarta série “G”. O seu comparecimento é muito importante.

Itaquaquecetuba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Professora Vera Lúcia Teixeira da Silva

## ANEXO III

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Residente na rua \_\_\_\_\_ n \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_

Estado \_\_\_\_\_ autorizo meu filho \_\_\_\_\_

a participar do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Vera Lucia Teixeira da Silva, da Universidade São Judas Tadeu.

Assinando este termo de livre consentimento, estou ciente que:

1- O objetivo da pesquisa é ampliar as possibilidades de expressão de conhecimento, utilizando de propostas motoras como rota de acesso no processo de aprendizagem e ensino.

2- O projeto será desenvolvido por diferentes situações problemas, contemplando os conteúdos básicos curriculares, proporcionando estímulos às múltiplas inteligências.

3- O risco é considerado mínimo nos procedimentos adotados.

4- Estou livre para interromper a qualquer momento a participação do meu filho no projeto.

5- Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados para fins didáticos e pedagógicos.

6-Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação na efetiva pesquisa.

7-Poderei contatar o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade São Judas Tadeu, para apresentar recursos e reclamações em relação à pesquisa.

8-Poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável, professora Vera Lúcia Teixeira da Silva, a qualquer momento que julgar necessário.

9-Este termo de livre consentimento é feito em duas vias, que permanecerá uma em meu poder e outra com a pesquisadora.

Itaquaquecetuba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_ assinatura \_\_\_\_\_

---

Profa. Vera Lúcia Teixeira da Silva