



Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

reeduc@pucrs.br

ISSN (Versión impresa): 0101-465X

ISSN (Versión en línea): 1981-2582

BRASIL

2006

Maria Cristina Bergonzoni Stefanini / Sônia Aparecida Belletti Cruz  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUAS CAUSAS: O OLHAR DO  
PROFESSOR DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Educação*, janeiro-abril, año/vol. XXIX, número 058

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

pp. 85-105

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



# **Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental**

## **Learning difficulties and its causes: perception of schoolteachers of elementary first to fourth grades**

MARIA CRISTINA BERGONZONI STEFANINI\*  
SÔNIA APARECIDA BELLETTI CRUZ\*\*

---

**RESUMO** – Baseados nos princípios teóricos de Piaget e Vygotsky, buscamos conhecer, por meio de entrevista semi-estruturada, o que dizem os professores sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e as causas destas dificuldades. Os resultados mostram que os professores apresentam três concepções distintas de dificuldade de aprendizagem: dificuldade em assimilar o conteúdo, dificuldade na leitura e na escrita e dificuldade no raciocínio. Porém, dizem acreditar que as dificuldades das crianças são reversíveis. As causas das dificuldades são atribuídas à família, à criança e à escola.

**Descritores** – Aprendizagem; dificuldade de aprendizagem; fracasso escolar.

**ABSTRACT** – Based on Piaget and Vygotsky principles, we rummage to know, by semi-structured interview, what the teachers saw about their students with difficulty of learning and the cause of this difficulties. The results show that the teachers bring up three conceptions: difficulty on assimilating the content; difficulty on reading and writing and difficulty on reasoning. Nevertheless, they believe that children's difficulty are reversible. The cause of this difficulties are attributed to the family, the own child and the school.

**Key-words** – Learning; difficulty of learning, school failure.

---

### **INTRODUÇÃO**

Uma questão que sempre nos causou preocupação é a dificuldade na aprendizagem que certos alunos apresentam em sala de aula.

---

\* Professora Dr. Assistente, Departamento de Psicologia da Educação, FCL-Unesp-Araraquara-SP.

\*\* Mestre em Educação Escolar, FCL-Unesp-Araraquara, Vice-diretora de escola pública estadual de Ensino Fundamental-SP. E-mail: [soniabelletti@yahoo.com.br](mailto:soniabelletti@yahoo.com.br)

Artigo recebido em: fevereiro/2004. Aprovado em: agosto/2005.

Algumas situações, como os casos de alunos que se negam a realizar suas atividades e de outros que, por motivos corriqueiros, xingam e agridem os colegas, sempre causaram-nos estranheza, fazendo-nos refletir sobre.

Como o aluno vê seus fracassos? A quem ele atribui a culpa por não aprender?

Os professores compreendem o processo de aprendizagem da criança e realmente conhecem os problemas de seus alunos?

Acreditamos poder colaborar trazendo, com esse trabalho, informações que possam auxiliar a equipe escolar e, especialmente, os professores na reflexão de problemas que seus alunos apresentam na escola.

### **DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E APRENDIZAGEM NA TEORIA PIAGETIANA E NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA**

Sabemos o quanto são profundos os estudos de Piaget sobre o pensamento, inteligência e desenvolvimento intelectual da criança. Sabemos, também, que muitos estudiosos se empenham em investigar como ocorre a aprendizagem. Dentre estas abordagens, podemos destacar a corrente piagetiana e a abordagem sócio-histórica, baseada nas idéias de Vygotsky (1991), que compreendem a aprendizagem como a ação do sujeito sobre o meio.

A teoria piagetiana considera que as formas de pensamento constroem-se na interação da criança com os objetos, através da ação. O sujeito conhece o objeto, assimilando-o a seus esquemas. No decorrer de seu desenvolvimento, a criança passa a reorganizar e reconstruir esses esquemas, diversificando-os, diferenciando-os e combinando-os.

Piaget (1998) introduz três conceitos fundamentais, estreitamente relacionados no estudo do desenvolvimento intelectual: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A assimilação é definida como um mecanismo de incorporação das particularidades, qualidades dos objetos aos esquemas ou estruturas intelectuais que o sujeito dispõe em certo momento. A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas ou estruturas do sujeito devem se ajustar às propriedades e particularidades do objeto. A equilíbrio é o processo geral em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio oferece, ou seja, obstáculos, dificuldades encontradas, resistências do objeto a ser assimilado.

Sobre o desenvolvimento intelectual da criança, Piaget (1998, p. 13) afirma que este provém de “uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Cada estágio

#### **Educação**

de desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a seqüência da evolução mental caracteriza uma equilibração sempre completa.

Piaget (1973) assim descreve os estágios de desenvolvimento da inteligência:

O período sensório-motor, que vai do nascimento até os 18 meses, mais ou menos, e compreende a construção de todas as subestruturas ulteriores (por exemplo, a noção de objeto, do espaço, do tempo), concluindo com a aquisição da linguagem. Este período é considerado por Piaget aquele no qual acontecem as mais numerosas e rápidas aquisições da criança.

O período da representação pré-operatória, dos dezoito meses ou 2 anos até os 7 anos, é caracterizado pela aquisição da linguagem e pelo surgimento da função simbólica (capacidade de representar uma situação por meio de outra), que compreende, além da linguagem, o jogo, o simbolismo gestual (imitação direta) e a imagem mental (imitação interiorizada). Esse conjunto de 'simbolizantes' torna possível o pensamento.

O período das operações concretas se dá por volta dos 7 anos e vai até os 12 anos, apresentando uma modificação fundamental no desenvolvimento intelectual da criança. É o estágio em que ela adquire a capacidade de coordenar operações concretas da lógica, apresentando reversibilidade de pensamento. Coincide com a sua entrada no ensino fundamental.

O período das operações formais, a partir dos 12 anos aproximadamente, é a fase em que o adolescente torna-se capaz de raciocinar e de deduzir sobre hipóteses e proposições. Piaget (1973, p. 27) explica que "existe toda uma lógica, todo um conjunto de operações específicas que vêm se sobrepor às precedentes e que podemos chamar a lógica das proposições".

Os períodos de desenvolvimento intelectual constituem passos ou momentos sucessivos do processo de equilibração, marchando para o equilíbrio. Quando esse é atingido, a estrutura alcançada num certo período, se integra em um novo sistema de formação, que se equilibrará outra vez.

Piaget e Grécco (1974) apresentam uma distinção entre aprendizagem no sentido estrito e aprendizagem no sentido amplo. No primeiro caso, aprendizagem compreende o conhecimento adquirido através da experiência, podendo ser do tipo físico ou lógico-matemático, ou mesmo ambos. No sentido amplo, a aprendizagem é um processo adaptativo que vai se desenvolvendo no tempo e que se confunde com o próprio desenvolvimento. Ocorre pela ação da experiência do sujeito e do processo de equilibração.

Nessa concepção, a aprendizagem não parte do zero, mas de esquemas anteriores. Assim, o conhecimento adquirido por aprendizagem no sentido estrito é o

#### Educação

resultado de uma organização dos esquemas que o sujeito adquiriu na aprendizagem no sentido amplo, ou seja, no seu desenvolvimento.

Uma outra abordagem a respeito da aprendizagem é liderada pelos estudos de Vygotsky (1991), chamada de sócio-histórica ou sócio-cultural.

Nesta abordagem, aprendizagem é o resultado da interação dinâmica da criança com o meio social, na constituição de sua capacidade cognitiva e é produto do entrelaçamento do pensamento e da linguagem, que se constitui no nível mais alto de funcionamento cognitivo, pois envolve a reflexão, o planejamento e a organização, propiciados pelo pensamento verbal construído pela mediação simbólica ou social, desenvolvendo os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e aprendizagem mediada.

No que se refere ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, são considerados dois níveis de desenvolvimento: o real, que exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém e o potencial, aquele alcançado quando a criança recebe ajuda de alguém. Diz Vygotsky (1991, p. 97):

A zona de desenvolvimento seria então a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes.

Portanto, o nível de desenvolvimento real relaciona-se ao desenvolvimento do intelecto, às funções já amadurecidas da criança e o desenvolvimento potencial, às suas realizações assistidas, ou seja, o que está delineado para o futuro, o que está em processo de maturação.

Dentro desta abordagem vygotskyana, Linhares (1998) dedicou-se em seus estudos aos conceitos de aprendizagem mediada, que depende de uma pessoa mais capaz para promover o desenvolvimento do indivíduo.

Os estudos mostram que o fornecimento de suporte temporário e de assistência regulada ao desempenho da criança é a possibilidade de melhores condições para resolução de problemas e tarefas. O resultado alcançado é o desempenho potencial, aquele que vai além do desempenho real.

### **CONCEPÇÕES DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

O fato de existirem crianças que não conseguem alcançar sucesso na aprendizagem escolar sempre incomodou os estudiosos das diversas áreas do saber. Muitos deles, segundo Campos (1997), analisando os problemas de aprendizagem,

#### Educação

chegaram a variados termos e definições, sem, contudo, formularem um conceito sobre eles.

Para essa autora, os termos mais utilizados na escola são dificuldade ou problema de aprendizagem. A dificuldade de aprendizagem refere-se a alguma desordem na aprendizagem geral da criança, provém de fatores reversíveis e normalmente não têm causas orgânicas.

A definição sugerida por García (1998, p.31-32) vai ao encontro da proposta do National Joint Committee on Learning Disabilities, tendo em vista que foi considerada consensual ao abarcar o tema dificuldade de aprendizagem:

Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são resultados dessas condições ou influências.

Observando a apresentação do autor sobre dificuldade de aprendizagem, parece-nos que há contradição em sua definição, pois ao descrevê-la como “transtornos intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central”, fica a impressão de que é um problema inerente ao indivíduo, consequentemente, irreversível, que se prolongará por toda sua vida. Já, quando afirma, logo em seguida, que as dificuldades de aprendizagem ocorrem “concomitantemente com outras condições incapacitantes ou com influências intrínsecas”, parece que o autor procura dizer que o problema pode advir de fatores familiares, sociais ou da própria escola; portanto passível de reversão, desde que a criança receba cuidados adequados às suas necessidades. Há entre os pesquisadores, assim como acontece entre os professores, pontos que se sobrepõem ou se contradizem na conceituação teórica sobre dificuldade de aprendizagem.

Pelegri e Golfeto (1998) também mostram, em seus estudos, preocupação com as dificuldades de aprendizagem das crianças e salientam que, dentro da estrutura escolar, as crianças, de acordo com a sua idade e com seu nível de de-

envolvimento intelectual, podem apresentar várias realizações, mas que nem todas conseguem obter sucesso nesta empreitada.

Segundo Jacob e Loureiro (1996), a dificuldade escolar tem repercussão nos processos intra-psíquicos ligados à formação da identidade, provocando dificuldades afetivas, também. A forma como a criança lida com essas dificuldades está relacionada à qualidade de seus recursos internos.

Weiss (1997, p. 16), considera o fracasso escolar como “uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”. Esta insuficiência escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. A dificuldade de aprender pode, entretanto, estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos) (JACOB e LOUREIRO, 1996; WEISS, 1997).

A escola é considerada, também, como a instância que leva de forma significativa o aluno ao fracasso escolar, tendo em vista que, associada ao sistema sócio-político-econômico, reflete e reproduz a ideologia da sociedade na qual está inserida. Nessa visão, a aprendizagem está intimamente relacionada à intencionalidade e ao modo pela qual a informação chega ao aluno, determinando a qualidade de ensino.

Na perspectiva do fracasso escolar estar relacionado ao aluno, especificamente, às suas condições internas de aprendizagem, Weiss (1997) enfoca o histórico pessoal e familiar da criança. Essa perspectiva é normalmente considerada, pela escola, como a causa da maioria dos casos de baixo desempenho escolar, pois muitas crianças vêm de lares desestruturados, com pais que não acompanham os estudos dos filhos, que por sua vez não estão interessados em aprender. Entretanto, há casos de crianças que são bem sucedidas no desempenho escolar.

Segundo Chakur e Ravagnani (2001), a própria criança atribui a si a responsabilidade pelo seu fracasso escolar. As autoras apresentam pesquisas de Chakur desenvolvidas nos anos de 1984, 1992 e 1997, mostrando que a criança, ao ser interrogada a respeito da sua não aprendizagem na escola, julgou-se pouco esforçada nos estudos. Na visão das autoras, o fracasso é do sistema escolar, educacional e do contexto escolar.

Schliemann, Carraher e Carraher (1995), também, atribuem o fracasso escolar da criança à instituição escolar. Os conhecimentos informais aplicados pelas crianças em situações cotidianas (mesmo as técnicas que funcionam bem e levam ao resultado certo) não são aproveitados pela escola e são considerados inadequados para a aprendizagem. Conseqüentemente, na avaliação, o desempenho destas

#### Educação

crianças é tido como insatisfatório, pois não são capazes de resolver os exercícios matemáticos de forma apropriada, utilizando fórmulas e algoritmos adequados.

Jacob e Loureiro (1996), salientam que o fato da criança apresentar dificuldade de aprendizagem não pode ser considerado um problema isolado, tendo em vista que o fracasso escolar interfere no desenvolvimento afetivo e compromete processos intra-psíquicos, relacionados à formação da personalidade da criança, acarretando também problemas afetivos. Por isso, é necessário proporcionar cuidados especiais a essa criança.

Del Prette e Del Prette (1998), no enfoque das habilidades sociais, considerando o aspecto interpessoal, entendem as dificuldades de aprendizagem como uma 'síndrome psicossocial', que sofre interferência de fatores, tanto de ordem interna quanto externa, no que diz respeito a meio familiar, pedagógico e social. Em seus estudos, os autores observam que essas crianças demonstram, dentre outros déficits, agressividade, imaturidade e problemas na interação com colegas. Em relação às tarefas escolares, são mais passivas, dependentes e menos assertivas em suas opiniões. Essas crianças são reconhecidas pelos seus professores como inquietas, briguentas, inibidas e sem iniciativa. Avaliam-se, também, de forma negativa.

Estudos apontam que a problemática na área afetivo-social e desempenho acadêmico se correlacionam, ou seja, que crianças com dificuldade de aprendizagem também apresentam problemas socioemocionais e comportamentais (JACOB e LOUREIRO, 1996, MACHADO, MARTURANO, LOUREIRO, LINHARES e BESSA, 1994).

Em termos comportamentais, esses estudos observam crianças imaturas, ansiosas, sem auto-confiança, inseguras, introvertidas e depressivas; algumas podendo manifestar-se, contrariamente, extrovertidas, agressivas, hiperativas e até delinquentes.

A porcentagem de valores indicativos de comportamentos problemáticos de crianças com dificuldade de aprendizagem, na avaliação das mães, indica alta incidência nos itens de nervosismo, dores de cabeça, dependência da figura da mãe, dificuldade de sono, impaciência, insegurança, timidez, medo, irritabilidade, agitação, preocupação e desobediência. Na avaliação das professoras, entre os valores indicativos de comportamento problemático sobressaíram altas porcentagens nos itens relacionados às tarefas, indicando falta de persistência, lentidão, apatia, desinteresse, desatenção, confusão e retraimento.

Os estudos mostram, portanto, que crianças com dificuldade de aprendizagem parecem demonstrar pouca capacidade adaptativa em casa e na escola. A criança

### Educação

apresenta dificuldade em adaptar-se aos dados da realidade que a cerca, comprometendo as possibilidades de seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Considerando a abordagem cognitivista, nosso trabalho teve como objetivo conhecer e compreender o que pensam os professores a respeito de dificuldades de aprendizagem de seus alunos e as causas destas dificuldades.

### **MÉTODO**

O trabalho em questão é um estudo descritivo, de caráter qualitativo, delineando e interpretando os resultados obtidos por meio de entrevista semi-estruturada, com questões de resposta aberta, realizada com professores. Nossa opção pelo estudo descritivo se explica a partir da realização da investigação de um problema que se apresenta generalizado no ambiente escolar e de o descrever com exatidão.

A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual, situada no centro da cidade de Araraquara – SP, envolvendo séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o Plano de Gestão, a Escola atendeu, no ano de 2002, cerca de 700 crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries.

Os sujeitos do referido estudo são oito professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental (um de cada série, nos dois períodos – manhã e tarde), de um conjunto de 23 que lecionam nesta escola.

Nossa opção por professores de classes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries se deu pelo fato de ser um período em que as crianças estão em fase de alfabetização, bem como por terem esses professores carga horária total nas classes, sendo, portanto, as pessoas mais indicadas para relatar as dificuldades dessas crianças, tanto na área cognitiva, quanto afetiva e social.

Priorizamos uma única escola, tendo em vista que envolve professores com formação e experiência variadas e idades diversas, objetivando, assim, atingir um campo variado de pensamento sobre as questões investigadas.

Os professores escolhidos como sujeitos de nossa pesquisa foram os aqueles indicados pela coordenadora pedagógica da escola, por terem presentes em suas classes alunos com dificuldade de aprendizagem. Os sujeitos estão assim caracterizados: em relação ao gênero, sete professores são de sexo feminino; a idade varia de 35 e 58 anos; a experiência profissional dos mesmos, de 13 a 30 anos entre magistério, atuando nessa mesma escola de dois (três professores) a 7 anos (cinco professores); seis professores trabalham 30 horas/semanais na rede estadual e dois têm dupla jornada; a maioria dos professores (sete deles) é estatutária.

### **Educação**

A formação acadêmica dos professores mostra-se assim dividida: quatro têm somente o Magistério e os outros têm o Curso Superior. No que diz respeito à atualização profissional destes professores, constatamos que, nos últimos cinco anos, apenas três deles participaram de cursos de capacitação.

Para atingirmos respostas satisfatórias às questões levantadas em nossa pesquisa, utilizamos a entrevista semi-estruturada, individualizada, de registro oral, com gravação direta e com transcrição fiel, como procedimento de coleta de dados. Optamos por esse tipo de entrevista como procedimento da coleta de dados, pelo fato de a considerarmos o instrumento mais adequado ao modelo de pesquisa por nós adotado e por acreditarmos que com ela seríamos bem sucedidos em nossos resultados.

Este tipo de coleta de dados não exige uma ordem rígida na seqüência de suas questões e permite correções, esclarecimentos e adaptações que garantem a captação imediata e clara da informação desejada. Assim, a utilização de um roteiro serve de guia, com tópicos principais que vão dando origem a outros, na medida que as informações vão fluindo, a partir dos pontos discutidos entre entrevistado e entrevistador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os depoimentos dos professores foram organizados em classes e categorias para que fizéssemos a análise qualitativa:

O que dizem os professores sobre:

### **A) O CONCEITO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

As respostas dos professores indicam que eles percebem a dificuldade de aprendizagem de três modos diferentes: dificuldade em assimilar o conteúdo; dificuldade na leitura e escrita, e dificuldade em relação ao raciocínio. Estas três concepções não são exclusivas; podem aparecer duas delas ou mesmo as três juntas na fala de um mesmo professor.

#### **Dificuldade de Aprendizagem como dificuldade em assimilar o conteúdo**

Na opinião dos entrevistados, dificuldade de aprendizagem é algo que atrapalha o aprendizado das crianças ou mesmo impede que ela avance na aquisição dos conhecimentos e está relacionada a não assimilação dos conteúdos. Nessa concepção, destacam-se as seguintes afirmações:

“Eles não têm condições. Não assimilam, não!”. (prof. A-1ª s.)

#### Educação

“[...] é alguma coisa que está atrapalhando o aprendizado da criança. [...] As outras crianças vão aprendendo e ela vai ficando no mesmo estágio, ou até regredindo em certos casos. E não consegue assimilar um conhecimento novo que está passando”. (prof. B-1ª s.)

“[...] tem criança mesmo que aprende. E tem uma fase dela que ela decai um pouco”. (prof. D-2ª s.)

“[...] E a criança que não domina isso em casa, que não tem esse conhecimento prévio, vai ficar mais difícil pra escola trabalhar. São aquelas que não dominaram previamente e que vêm pra escola sem conhecimento”.

“[...] então ela vai ficar defasada em relação aos outros”. (prof. G-4ª s.)

### **Dificuldade de Aprendizagem como dificuldade na leitura e na escrita**

Outros depoimentos referem-se às dificuldades específicas que as crianças apresentam em ortografia e pontuação ao escrever palavras e textos, assim como na leitura. Eis as falas dos sujeitos:

“Ela não consegue escrever, assim, totalmente. Copia. Mas não lê, nem as sílabas simples. O “ba” ela não sabe”..

“[...] também os problemas de troca de fonemas”. (prof. A-1ª s.). É o problema mais grave, ela esquece as sílabas complexas, as intercaladas.

[...] essa menina que tem esse problema de escrita e de leitura também, lê de soquinho, devagar[...]” (prof. C-2ª s.)

“[...] têm muita dificuldade no passar pro papel tudo o que sabe”.

“Na fala, troca. Ele come letras, troca letras. Como ele fala, ele escreve!”

“Ele não consegue falar muita coisa. Então, flor é “for”, o braço é “baço””.

“[...] no falar, ele engole o “r” e o “l”. Mas, no escrever ele troca o “m”! pelo “r”. É superincrível: bombom, ele vai escrever “borbor””.

“[...]ele é um pouquinho esperto na Matemática, você lendo pra ele. Agora, se você não ler, ele tem mais dificuldade. Por quê? Porque até ele acabar de ler o problema, ele já esqueceu o que ele começou a ler”. (prof. D-2ª s.)

“[...] as crianças que têm dificuldade na escrita, têm trocas, têm omissões, têm inversões. E isso não impede que ela tenha um bom resultado em outras áreas. Até no entendimento de texto, elas conseguem na produção de texto e não interfere também na matemática. Não é que elas não saibam ler! Elas têm trocas específicas: P e B, F e V, D e T. Então são trocas mesmo[...]”. (prof. E-3ªs)

### Educação

“[...] Muita dificuldade ortográfica, ela tem uma dificuldade na escrita, em estar colocando as idéias no papel. Ela lê bem, mas na hora de escrever, ela tem bastante dificuldade [...]”.

“[...] mais amplamente, na produção de texto, pontuação. São dificuldades superáveis”. (prof. F-3ª s.)

“[...] na escrita ele fica a dever. Ele não tem coordenação motora, ele não consegue acompanhar o pensamento na escrita; ele é superlimitado”. (prof. G-4ª s.)

### **Dificuldade de Aprendizagem como dificuldade em relação ao raciocínio**

Obtivemos ainda, respostas que relacionam as dificuldades de aprendizagem ao conceito de dificuldade no raciocínio. Os professores consideram a dificuldade no raciocínio matemático e na compreensão e produção de texto, como os problemas que mais dificultam o trabalho docente, porque a criança não consegue compreender uma atividade de desafio ou uma situação problema. Sobre essa concepção, os sujeitos apresentam as seguintes reflexões:

“(No raciocínio) É bastante lenta também, é bastante fraca”. (prof. A-1ª s.)

“[...] tem dificuldade no raciocínio. Principalmente matemático. Mas também, aparece dificuldade no entendimento de textos. Este de raciocínio é que eu acho mais difícil pra gente trabalhar”. (prof. E-3ª s.)

“[ ...] O raciocínio matemático é um pouquinho lento[...].” (prof. F-3ª s.)

“[..]. produção de texto e raciocínio, também, matemática e essas coisas, pra problemas e produção de texto e leitura”.

“Na 4ª série, estavam semi-alfabetizados. Produziam bem pouquinho. Matemática também, nem as 4 operações eles sabiam direito. Resolução dos problemas. Sozinhos, eles não interpretavam”. (prof. H-4ª s.)

Os dados nos mostram que, embora as compreensões pareçam ser muito heterogêneas e alguns professores apresentem em suas falas certas definições e classificações a respeito de dificuldade de aprendizagem, esse problema se revela para eles como algo meio indefinido, difícil de apreender e explicar e que, por vezes, têm definição que se sobrepõem às outras. Referem-se a ritmo lento, falta de rendimento, baixo desempenho na tentativa de identificar as dificuldades da criança que não consegue sair-se bem em sua aprendizagem. Também tratam problemas distintos, tais como dificuldade de aprendizagem, troca de letras e disfunções fonéticas como sendo a mesma coisa.

### **Educação**

Pelo depoimento dos professores, uma mesma criança pode apresentar dificuldade em mais de uma área do conhecimento, ou seja, em Língua Portuguesa, ao ler, escrever e interpretar um texto, como também em Matemática, ao resolver operações. Essas dificuldades, ainda, podem aparecer relacionadas, ao mesmo tempo, à duas ou à três concepções mencionadas pelos professores, ou seja, dificuldades relativas à assimilação do conteúdo, à leitura, à escrita e ao raciocínio. Para algumas crianças, porém, o problema concentra-se apenas em uma área. Um exemplo é o caso apresentado por um dos professores que se referia a alunos que apresentam dificuldade de leitura e, conseqüentemente, não conseguem resolver problemas matemáticos. Somente quando o enunciado é lido pela professora, o aluno tem condições de solucioná-lo.

Um fato observado no relato dos professores indica a sua preocupação com a dificuldade de raciocínio matemático e interpretativo das crianças, assim como com as trocas, inversões, omissões e, até, com a letra das crianças no momento da escrita.

Um ponto por nós considerado importante no relato de alguns professores é que, embora eles enumerem uma série de “problemas” da criança e, até, os classifiquem como “graves”, em seguida, consideram que são “superáveis”, que não são “tão graves” e que a criança “tem como progredir”. Também, afirmam existir certa dificuldade da criança, que não a impede de ter bom resultado em outra área do conhecimento. Tais dados correspondem à afirmação de Campos (1997), sobre a reversibilidade da dificuldade de aprendizagem de certas crianças, e à de Ross (1979), sobre a possível reversão da situação de “problema” da criança, quando a escola utiliza métodos de ensino adequados e de acordo com o nível de desenvolvimento da criança.

Interessante o relato do professor a respeito do seu aluno que, segundo ele, chegou na 4ª série sem dominar a leitura e a escrita. O professor atribui a causa desse problema a fatores familiares, ou seja, à ausência de conhecimento prévio da criança, que deveria trazer de casa ao iniciar sua escolarização. Porém, não aparece na fala do professor o fato de essa criança ter passado pelas três séries, sem que a escola tivesse proporcionado a ela condições mínimas de alfabetização. Para Schliemann, Carraher e Carraher (1995), o fracasso do aluno está localizado na escola, que desconhece o processo pelo qual a criança adquire o conhecimento, qual é a sua real capacidade de aprendizagem e como deve ser transmitido o conhecimento.

Chakur e Ravagnini (2001), também apontam a escola como causadora do insucesso escolar da criança, no que diz respeito à carência do espaço físico, à falta de vagas ou à existência de classes numerosas, à atuação de professores mal preparados e desmotivados para o trabalho docente e, finalmente, à utilização de

#### Educação

práticas pedagógicas em descompasso com as necessidades e interesses do aluno.

O que dizem os professores sobre:

### **B) AS CAUSAS DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Nessa categoria, os professores discorreram sobre as causas das dificuldades dos alunos, declarando que os problemas observados na escola provêm de três fatores: familiar, da própria criança e da escola.

Também nessa categoria, a opinião dos professores é de que, uma mesma criança pode apresentar dificuldade de aprendizagem cujas causas estão relacionadas a um dos fatores, a dois deles ou, então, a todos.

#### **Causas provenientes de fatores familiares**

Em relação aos fatores familiares, os professores relatam situações de separação dos pais, de criança que é abandonada pela mãe, vivendo apenas com o pai e a madrasta, dentre outras. Entre as afirmações dos sujeitos, destacam-se:

“[...] Porque hoje, há a necessidade de mãe trabalhar; o filho está ficando fora [...]”.

“A separação, dizem que não traz problema, mas eu acho que traz muito problema, problema sério. A L., os pais separaram. Tem dia que ela vem com esse problema, não quer entrar, chora. Falta do pai e da mãe”. (prof. A-1ª s.)

“[...] problema de desestruturação familiar, não tem apoio em casa, na realidade”.

“No caso dela, específico, é a mãe que foi embora. Abandonou. E essa criança parece que tem um bloqueio”.

“[...] ele vem de pais separados; a mãe já é uma sra. Então, o O., a impressão que eu tive, nasceu temporão e o pai se separou da mãe: o jeito que ele quer, as coisas acontecem. Ficou mimado”. (prof. C-2ª s.)

“Inclusive é em casa, problema com pai e mãe, problema com a família, com o financeiro. E essa criança decai”.

“[...] fica com a avó, que é bem idosa. A mãe, acho que pelo problema de ser separada, pra agradar, como ela não tem outra forma de suprir a falta que faz, ela dá tudo o que a menina quer. Então, ela manipula”. (prof. D-2ª s.)

“Eu acho que às vezes também falta estimulação em casa e principalmente um acompanhamento maior em casa, um treino maior, algumas atividades [...]”. (prof. E-3ª s.)

“[...] Ela é uma criança bem dizer, órfã de pai e mãe. Porque os pais são separados, ela foi criada pela avó. A avó é uma fanática religiosa. A criança quer vir no reforço e a avó não traz porque acha que é bobagem, que só vai atrapalhar, que ela tem que ir para a igreja”. (prof. F-3ª s.)

“[...] a criança não é colocada em contato com material escrito que possibilite a leitura; talvez a família própria não se interesse”.

“[...] pais que não lêem, as crianças, conseqüentemente, vão ter dificuldades”. (prof. G-4ª s.)

“[...] Todos os pais querendo saber como ia ser, como eu ia trabalhar como os filhos e aquele pai já, não. Ele foi empurrando. ‘Vai sentando!’ Eu já percebi que o pai estava até com cheiro de álcool. Depois, eu mandei chamar a mãe. Ela falou que não parava em casa, que ela trabalhava muito”. (prof. H-4ª s.)

### **Causas provenientes de fatores da própria criança**

Neste aspecto, alguns entrevistados atribuem à própria criança as causas de suas dificuldades com a aprendizagem. Dizem ser problemas inerentes à carência emocional, manifestando problemas neurológicos, distúrbios como atraso mental em relação à idade cronológica, dislexia, falta de concentração, hiperatividade e desinteresse em executar as atividades escolares. Entre os relatos dos sujeitos, podem ser indicados:

“[...] problema próprio da criança, mesmo. Algum problema emocional, físico”.

“[...] A gente pede para os pais levarem num especialista, porque a gente vai até um determinado ponto. (prof. B-1ª s.)

“[...] problema de atraso mental, mesmo. Quer dizer, é normal ter uma patologia”. (prof. C-2ª s.)

“Tanto como a dislexia, tanto o psicológico da criança”.

“Ela (a mãe) levou no especialista, que observou e falou pra essa mãe que ele tem uma idade mental atrasada da idade cronológica. Então, essa criança, que hoje é minha, ela está, na realidade, com uns 5, 6 aninhos”.

“Se ela tivesse a concentração, ela aprenderia muito mais do que ela sabe. Só que ela não se concentra. Não pára; não tem nada que a prenda.

### **Educação**

É uma criança super inteligente. Lê muito bem. Tem uma imaginação fora do comum. Para produzir, escreve corretamente. Só que ela não escreve”. (prof. D-2ª s.)

“Na parte dessas trocas na escrita, pelo que eu tenho lido e até pesquisado, conversado com fono, tem crianças que apresentam dislexia. Que é uma disfunção do cérebro, neurológica, cerebral, não sei. A parte de raciocínio, eu não sei qual seria a causa, uma dificuldade, acho, que inerente da criança”. (Prof. E-3ª s.)

“[...] pode ser algum problema, também. Um distúrbio. Quem que sabe? Pra gente saber, só encaminhando pra um especialista”.

“[...] já faz tratamento, têm neuro acompanhando, tem fono, é uma criança hiperativa,” (prof. F-3ª s.)

“[...] fica com vergonha. Na hora em que você manda ler, ela fala: ‘Não quero ler’ mas é coisa íntima dela”.

“[...] problemas graves, psiquiátricos mesmo. Ele toma medicamentos fortes”. (prof. G-4ª s.)

“[...] Acho que vem já um pouco da criança”.

“Eu tinha um no ano passado que precisava de fono”. (prof. H- 4ªs)

### **Causas provenientes de fatores escolares**

Nessa categoria, estão os problemas referentes à escola, em que, segundo os entrevistados, as dificuldades de aprendizagem da criança são consequência da forma como o professor trabalha com ela, fazendo que essa criança chegue à 4ª série com deficiências que se instalaram desde a 1ª série. Destacam-se entre as declarações dos professores:

“[...] na minha avaliação diagnóstica do início do ano, eu percebi que faltou base vinda do pré. As crianças não foram trabalhadas como o de costume. Eles vieram bem defasados para mim, não têm conceito de lateralidade e coordenação motora fina. São várias dificuldades que a criança vai tirando isso no pré [...]. colorir dentro de um espaço limitado. Eles não têm habilidade com a tesoura e com cola. São coisas que são trabalhadas no pré e que facilitam bem o trabalho da gente”. (prof. B-1ª s.)

“[...] essa aluna que eu tenho, o pai, já no início do ano, na 1ª reunião, falou pra mim que a menina não havia sido alfabetizada. Que ela ia apresentar muitas dificuldades, porque ela não havia sido alfabetizada na outra escola. Então, quer dizer, já é um problema que está vindo desde a 1ª série”. (prof. F-3ª s.)

“[...] a criança que tem dificuldade, quando é exposta, piora ainda mais a situação. Porque vai surgir aquele que vai falar [...]. Sabe como que é criança? Um vai falar do outro, e aí a criança se fecha”. (prof. G-4ª s.)

“O jeito de trabalhar, também, depende mesmo a profa. No comecinho a criança se sente assim, com aquele medo na escola”. (prof. H-4ª s.)

O que podemos perceber da fala dos professores é que, aos seus olhos, não existe uma única causa na dificuldade de aprendizagem apresentada pelos alunos. A opinião deles corresponde ao que é explicitado por Jacob e Loureiro (1996) e Weiss (1997), atribuindo aos fatores familiares, aos fatores da própria criança e aos fatores relativos à escola como os principais causadores do insucesso da criança na escola.

Quando o professor afirma que a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem é aquela cuja família não lhe oferece material de leitura e de escrita e que não se interessa pelos seus estudos, sua fala corresponde às observações de Marturano (1998) e Marturano, Alves e Santa Maria (1998). Segundo Marturano (1998), crianças expostas a ambientes familiares com recursos facilitadores de aprendizagem vão desenvolver estratégias metacognitivas que facilitarão seu sucesso escolar. Para Marturano, Alves e Santa Maria (1998), dentre outros aspectos, a orientação e o suporte para o trabalho escolar e as aspirações e expectativas acadêmicas dos pais, em relação aos filhos, são fatores relevantes para o desempenho positivo da criança.

A separação dos pais também é apontada pelos professores, de forma acusatória e indignada, como a grande vilã e causadora de sérios problemas acadêmicos das crianças. Como podemos explicar, então, o caso de alunos, filhos de pais separados, que demonstram interesse em aprender, participam das aulas, executam suas atividades com atenção e capricho, mantêm ótimo relacionamento com o professor e com os colegas na sala de aula, enfim, apresentam sucesso no processo ensino-aprendizagem?

O fato de a mãe sair para trabalhar fora de casa, deixando as crianças, pode levá-las, segundo alguns dos entrevistados, a não querer entrar na escola, a chorar na sala de aula e a não querer realizar suas atividades. Essa visão mostra uma concepção ultrapassada a respeito do trabalho feminino e ignora os benefícios que ele pode trazer à família. Senão, como explicar o fato de, cada vez mais, crescer o número de mulheres que participam da responsabilidade do sustento da família, junto com o marido e de, muitas delas já assumirem, sozinhas, esse encargo financeiro? Com o aumento do desemprego, os homens estão precisando trabalhar no setor informal da economia, o que proporciona a eles baixa remuneração, necessitando ainda mais da ajuda do trabalho feminino. Há casos de alguns homens

#### Educação

que ficam em casa, enquanto a mulher sai para trabalhar, já que o emprego feminino por ser, na maioria das vezes, de pouca qualificação profissional e de menor remuneração, é encontrado com maior facilidade. Isso nos leva a pensar que a proposta da mulher sair de casa para trabalhar tornou-se uma necessidade natural, que não deveria causar traumas e nem danos aos filhos. Muito pelo contrário, o trabalho da mulher deveria ser uma possibilidade de crescimento e realização pessoal que, conseqüentemente, manteria uma relação mais tranqüila e harmoniosa com a família, principalmente com os filhos e um fator positivo como contribuição financeira, que traria melhores recursos materiais, também.

Um dos professores relatou que a mãe de um de seus alunos de oito anos consultou um especialista e foi constatado que ele tem atraso mental. Nos parece que esta afirmação indicou ao professor a existência do problema na criança. Linhares (1998) mostra que é possível, através da avaliação assistida, conhecer o potencial da criança para aprender. Através desta avaliação, fica-se sabendo o conhecimento já adquirido pelas crianças e os indicadores de seu potencial de aprendizagem. Pode ser, portanto, um procedimento que resulte na melhoria do desempenho das tarefas escolares da criança, que ocorre independentemente do seu nível intelectual.

Outro professor apresentou o caso do aluno que foi maltratado pelo pai na porta da sala de aula, na frente da professora e dos coleguinhas, o que, na sua visão, causou os problemas de retraimento e desestímulo desta criança. Estudos de Bowlby (1989) sobre a teoria do apego, mostram que crianças que sofreram ameaça de abandono desenvolvem ansiedade frente a seus sofrimentos, bem como adquirem raiva das pessoas mais velhas, influenciando negativamente na confiança que normalmente depositam nos adultos. No momento que se sente ferida, abandonada ou com medo, a criança pode apresentar comportamento de desapego em sinal evidente de auto-defesa.

Nunes (1990), referindo-se ao problema de maus tratos sofridos pelas crianças, salienta que essas crianças trazem auto-imagem e ego fragilizados em consequência de relação traumática com os pais, acabando por sucumbir às pressões e podendo apresentar problemas na sua relação com o processo ensino-aprendizagem.

Marturano (1997) afirma que, apesar de sua vulnerabilidade frente ao fracasso escolar, que lhe causa muito sofrimento, a criança é capaz, muitas vezes, de resistir ao stress e à adversidade, tendo resiliência. Quando a criança é apoiada por profissionais que a acompanham em seu desenvolvimento e recebe ajuda e suporte adequados para superação das dificuldades, ela pode reverter o processo de fracasso, alcançando melhoria em seu desempenho escolar.

#### Educação

Os professores citam, ainda, entre os problemas de ordem pessoal apresentado pelos alunos - os neurológicos, os psiquiátricos e os psicológicos – recomendando o encaminhamento dessas crianças a especialistas. Segundo os professores, sua solução exige conhecimentos que vão além de sua formação. É o que Marturano, Linhares e Parreira (1993) e Marturano, Loureiro, Linhares e Machado (1997) consideram atitude de medicalização ou psicologização da dificuldade de aprendizagem. Com esta conduta, os professores buscam solução de um problema, que é da escola, fora da instituição escolar. Segundo as autoras, existem muitas crianças vítimas desta prática de culpabilização pelo seu fracasso escolar.

Para Nunes (1990), essas crianças criam o sentimento de impotência frente aos eventos externos e demonstram desistir de buscar soluções para os problemas. É o que a autora chama de desamparo adquirido. As crianças sentem-se diminuídas, fracassadas e passam a perceber-se totalmente carentes e abandonadas, apresentando uma auto-imagem negativa, o que as leva a produzir mais fracassos em sua vida.

Ainda, a respeito do fato de não aprender ser “culpa” da própria criança, nos depoimentos aparecem, como justificativa, a falta de vontade em escrever, concentrar-se em suas atividades, parar quieta no seu lugar para realizá-las. Parece que a aprendizagem depende da “boa vontade” da criança, apenas, e não envolve a atitude do professor, em motivá-la a interessar-se em aprender. Porém, é justamente na escola que devem ser feitas as tentativas de resolução das dificuldades escolares das crianças.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Explicados de forma sucinta, os resultados obtidos revelam que os professores têm suas próprias definições sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças, embora essas definições apareçam, algumas vezes, sobrepostas umas às outras, demonstrando ser de difícil explicação.

Em suas reflexões, os professores apresentam três concepções distintas de dificuldade de aprendizagem: dificuldade em assimilar o conteúdo; dificuldade na leitura e escrita; e dificuldade em relação ao raciocínio, que, segundo eles, podem aparecer conjuntamente, apenas duas delas ou somente uma.

A dificuldade na assimilação do conteúdo, para os professores, é algo que bloqueia o aprendizado, impedindo o aluno de avançar no processo de escolarização. Essa reflexão, porém, é realizada de modo simplista, sem demonstrar elaboração ou aprofundamento no que se refere ao posicionamento. Explicam-na, citando detalhes, personalizando-na em um ou em outro aluno da classe. Em relação à dificuldade de leitura e escrita e à de raciocínio, o problema aparece, na fala dos

#### **Educação**

professores, de maneira mais clara, mais definida e como sendo mais fácil de ser detectado e explicado por eles.

Segundo os professores, dificuldades de aprendizagem são consideradas reversíveis. Suas falas correspondem às afirmações de alguns autores por nós revisados. Isso nos leva a questionar o motivo pelo qual professores têm certeza (ou esperança) de que os alunos passarão a aprender, depois de uma fase de desacertos na aprendizagem. Essa certeza dos professores advém da confiança que têm em sua atuação ou da crença na vontade e capacidade do aluno em alterar seu desempenho? São questões que nos instigam e que poderão ser buscadas e respondidas em outro momento de pesquisa.

Um fato preocupante por nós observado, na fala dos professores, é a denúncia de que vem crescendo o número de alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem. Isto nos leva a questionar a função da escola, que não vem cumprindo o papel de promover a aprendizagem das crianças, bem como o do professor, que não está conseguindo agir como mediador entre o conhecimento e a criança. De fato, como demonstra esse estudo, se os alunos não aprendem, pode estar ocorrendo falhas nos três elementos que concorrem, igualmente, para a efetivação da aprendizagem, ou seja; quem ensina, o que deve ser ensinado e quem aprende.

São várias as causas que influenciam na aprendizagem escolar, na visão dos professores: os problemas familiares, os problemas da própria criança e os problemas relativos à escola. Todos são causadores do insucesso da criança na escola. Para nós, a opinião desses professores coincide com os autores analisados neste trabalho, indicando que conhecem bem seus alunos, seus familiares e têm conhecimento do ambiente em que eles vivem.

Para finalizar, reiteramos que não pretendemos esgotar esse tema, tendo em vista o grande número de crianças que ainda se encontram em situação de descompasso com a aprendizagem. Isso sinaliza à necessidade de continuidade nas investigações sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como dos fatores que o impedem.

## **REFERÊNCIAS**

BOWLBY, J. *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAMPOS, L. M. L. A rotulação de alunos como portadores de “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem”: uma questão a ser refletida. *Série Idéias*, n.28, p.125-139. São Paulo: FDE, 1997.

CHAKUR, C. R. S. L.; RAVAGNANI, M. C. R. N. Inteligência e fracasso escolar: problema prático para a educação, questão teórica para a Psicologia. In: CHAKUR, C. R. S. L.

### Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 85 – 105, Jan./Abr. 2006

(Org). *Problemas da educação sob o olhar da psicologia*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001, p. 171-201.

DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. Sociedade Brasileira de Psicologia. *Temas em Psicologia*, v.6, n.3, p.205-215. Ribeirão Preto, 1998.

GARCÍA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JACOB, A.V.; LOUREIRO, S. R. Desenvolvimento afetivo – o processo de aprendizagem e o atraso escolar. *Paidéia*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev/ago. 1996.

LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem: indicadores de eficiência e transferência de aprendizagem em situação de resolução de problema. In: ZUARDI, A. W.; MARTURANO, E. M.; FIGUEIREDO, A. C.; LOUREIRO, S. R. (Orgs.). *Estudos em saúde mental*. Ribeirão Preto: FMRP/USP, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, V. L. S.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, R. S.; LINHARES, M. B. M.; BESSA, L. C. D. Crianças com dificuldades na aprendizagem escolar: características de comportamento conforme avaliação de pais e professores. *Arquivos brasileiros de Psicologia*, v. 3/4, n. 26, p. 119-138, 1994.

MARTURANO, E. M. A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. In: MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; ZUARDI, A. W. (Orgs.). *Estudos em Saúde Mental*. Ribeirão Preto: FMRP, 1997.

\_\_\_\_\_. Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In: FUNAYAMA, C. A. R. (Org.). *Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 73-90.

MARTURANO, E. M.; ALVES, M. A. V.; SANTA MARIA, M. R. Recursos do ambiente familiar e desempenho na escola. In: ZUARDI, A. W.; MARTURANO, E. M.; FIGUEIREDO, A. C.; LOUREIRO, S. R. (Orgs.). *Estudos em saúde mental*. Ribeirão Preto: FMRP/USP, 1998.

MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; PARREIRA, V. L. C. Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, v.26, n.2, p.161-175, abr/jun, 1993.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MACHADO, V. L. S. A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares. In: MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; ZUARDI, A. W. (Orgs.). *Estudos em saúde mental*. Ribeirão Preto: FMRP/USP, 1997.

### Educação

NUNES, A. N. A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psic: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v.6, n. 2, p.139-154, 1990.

PELEGRINI, R. M.; GOLFETO, J. H. Problemas de aprendizagem: um enfoque em Psiquiatria infantil. In: FUNAYAMA, C. A. (Org.). *Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar*. Ribeirão Preto: Legis Summa. 1998, p. 25-40.

PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, J.; GRÉCCO, P. *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A., 1974.

ROSS, A. O. Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldade na leitura. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil. 1979.

SCHLIEMANN, A. D.; CARRAHER, D. W.; CARRAHER, T. N. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP & A. 1997.