

# Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais: reflexões sobre a necessidade de uma proposta de formação docente

*Learning disabilities and emotional problems: reflections on the need for a proposal for teacher training*

Marlene Rozek<sup>a</sup>  
Rodrigo Giacobbo Serra<sup>b</sup>

## Editor

Maria Inês Côrte Vitoria  
PUCRS, RS, Brasil

## Equipe Editorial

Pricila Kohls dos Santos  
PUCRS, RS, Brasil  
Marcelo Oliveira da Silva  
PUCRS, RS, Brasil  
Carla Spagnolo  
PUCRS, RS, Brasil  
Rosa Maria Rigo  
PUCRS, RS, Brasil

e-ISSN 2179-8435



A matéria publicada neste periódico é licenciada sob forma de uma Licença *Creative Commons* - Atribuição 4.0 Internacional.  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

**RESUMO:** O estudo teve como objetivo conhecer as dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças e adolescentes que receberam atendimento psicopedagógico em um serviço de apoio pertencente a uma universidade no rio grande do sul. Os dados foram avaliados através da análise de conteúdo de bardin. Os resultados apontam um elevado índice de dificuldades afetivo-emocionais nestas crianças. Os achados demonstram a importância de compreender o papel dos processos emocionais no desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem. Neste trabalho, também discutimos a necessidade de uma proposta de formação para os professores das crianças cujos prontuários foram analisados. Esta formação não deve limitar-se à apropriação de um instrumental técnico que ofereça um receituário para a eficiência, pois o desenvolvimento de uma escolarização mais adequada para crianças com dificuldades emocionais também passa pela problematização da relação professor-aluno. Torna-se necessário investir na construção de um diálogo que respeite a existência entre ambas as partes, caracterizado pela escuta do outro, na vontade de descobrir, compreender e respeitar o aluno enquanto um sujeito que traz consigo a sua história, as suas dificuldades, mas que também carrega um conjunto de potencialidades para aprender e desenvolver-se.

**Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem. Problemas emocionais. Formação docente.

**ABSTRACT:** The study aimed to know the learning difficulties presented by children and adolescents who received psychopedagogical assistance in a support service belonging to a university in rio grande do sul. Data were evaluated by bardin content analysis. Results point a high rate of affective and emotional difficulties in children. The findings show the importance of understanding the role of emotional processes in the development of learning disabilities. It also discusses the need for a proposal for teacher training of children whose files

<sup>a</sup> Professora Doutora da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. <[marlene.rozek@pucrs.br](mailto:marlene.rozek@pucrs.br)>.

<sup>b</sup> Doutor em Psicologia. Estágio Pós-Doutoral na Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. <[rodrigo.serra@pucrs.br](mailto:rodrigo.serra@pucrs.br)>.

were analyzed. This training should not be limited to the appropriation of an instrumental technician that offers a prescription for efficiency, the development of a more appropriate schooling for children with emotional difficulties also involves the teacher-student relationship. It is necessary to construct a dialogue that respects the existence between the parties, characterized by listening to the other, the desire to discover, understand and respect the student as an individual who brings his story, its difficulties, but it also carries a set of potential to learn and develop.

**Keywords:** Learning Disabilities. Emotional Problems. Teacher Training.

---

No contexto escolar atual, percebemos um elevado número de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. De acordo com Machado (1992), é fácil comprovar a existência de uma enorme porcentagem de casos clínicos relativos a crianças com dificuldades de aprendizagem na maioria dos serviços de atendimento psicológicos existentes. Podemos dizer que não existe um consenso sobre uma definição clara a respeito do que acontece com essas crianças. Por esse motivo, não temos o delineamento de uma etiologia única nem de uma forma única de reverter o quadro.

A não aprendizagem pode ser compreendida como uma das causas do fracasso escolar, entendido como uma resposta insuficiente do aluno às exigências e demandas da escola. Para Fernandez (1990), o problema de aprendizagem não é outra coisa que a anulação das capacidades e o conseqüente bloqueio das possibilidades de assimilar e construir o conhecimento.

Weiss (1992) analisa o fracasso escolar a partir de três perspectivas: da sociedade, da escola e do sujeito. A primeira perspectiva – a social – é a mais ampla por englobar a cultura e suas vicissitudes, as condições e as relações sociais, políticas e econômicas, as ideologias implícitas e explícitas desses aspectos com a educação escolar. A segunda perspectiva remete à análise da instituição escolar em diferentes níveis, como o da qualidade do ensino, o das metodologias, o das avaliações, o da desvalorização do magistério, o da formação de professores; esses são apenas alguns dos aspectos que formam o quadro educacional da nossa realidade. A terceira perspectiva diz respeito às condições individuais e internas do sujeito aprendiz, especificamente, à questão intrassubjetiva, pois, se há dissociação no processo, algo está mal no seu pensar, na sua expressão, na sua ação/interação sobre e com o mundo.

As três perspectivas e a interligação de alguns aspectos permitem a construção de uma visão mais ampla da pluricausalidade do fenômeno do fracasso escolar e possibilitam uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, os aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais/afetivos, sociais e pedagógicos necessitam

ser cuidadosamente observados e significados para que possamos compreender e intervir na problemática do sujeito em diferentes contextos, buscando as causas que o levaram a não aprender ou a aprender perturbadamente (WEISS, 1992).

Dentre os aspectos considerados por Weiss, parece haver consenso na literatura de que a cognição e as emoções são componentes importantes para que o sujeito possa aprender. Piaget (1958) propõe que sejam considerados os aspectos afetivos em todos os atos inteligentes. Os achados na literatura têm demonstrado que os aspectos emocionais estariam relacionados com um melhor ou pior rendimento do aluno. Em um estudo realizado por Bartholomeu, Sisto e Marin Rueda (2006), cujo objetivo foi analisar as relações entre os problemas emocionais e os erros na escrita de crianças entre 7 e 10 anos, verificou-se que a média de erros na escrita dos alunos com problemas emocionais foi maior quando comparada com a média de erros na escrita obtida por crianças com pouco ou nenhum problema emocional. Nesse estudo, as crianças com problemas emocionais também manifestaram sintomas de ansiedade, tendência ao retraimento, dificuldades de relacionamento com os demais e um autoconceito negativo quando comparadas com crianças sem essa condição.

Os achados em pesquisas internacionais também demonstram que os problemas emocionais têm sido bastante associados com problemas de aprendizagem (BARKLEY, 2006; RUTTER, 1974; RUTTER et al., 2008). Atualmente, existem evidências importantes de que os déficits escolares parecem não melhorar ao longo do tempo (GREENBAUM et al., 1996; MATTISON; HOOPER; GLASSBERG, 2002) e que a presença de comorbidades com distúrbios emocionais/comportamentais podem tornar o prognóstico da criança ainda mais pobre (HINSHAW, 1992a; HINSHAW, 1992b). Portanto, crianças com essas características apresentam um risco elevado para o fracasso escolar.

O presente estudo nasce da necessidade de estabelecermos um diagnóstico mais preciso das dificuldades das crianças atendidas no serviço psicopedagógico, oferecido na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FACED/PUCRS). Atualmente, o trabalho de atendimento e suporte aos alunos com dificuldade de aprendizagem é feito pelo NEPAPI (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos). O NEPAPI oferece atendimento psicopedagógico à comunidade externa e interna da própria Universidade desde o ano de 2006. O atendimento envolve o diagnóstico e a intervenção nos processos de aprendizagem e é realizado pelos estagiários do Curso de Especialização em Psicopedagogia do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, com acompanhamento e supervisão de professores do curso. Neste estudo, participaram apenas crianças e adolescentes da comunidade externa que foram encaminhados ao serviço por escolas da região metropolitana de Porto Alegre.

Tendo conhecimento das principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos sujeitos que buscaram o atendimento psicopedagógico, podemos qualificar o atendimento oferecido. A definição de estratégias eficientes

de intervenção psicopedagógica requer necessariamente um conhecimento prévio dos motivos de procura pelo atendimento. Se constatado que essas crianças também apresentam um número significativo de dificuldades emocionais, da mesma forma que os estudos na literatura sugerem, torna-se importante uma reflexão sobre a necessidade de agregarmos novas estratégias no serviço oferecido que contemplem os fatores psicológicos e a sua relação com a aprendizagem.

Por outro lado, não entendemos a dificuldade de aprendizagem somente a partir do sujeito que aprende e de sua estrutura individual. Para que haja aprendizado, é necessário um sujeito que ensina, um sujeito que aprende e um vínculo que se estabelece entre ambos. De acordo com Fernandez (1990), isso é algo indiscutível quando falamos sobre métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costumamos esquecer esse conceito quando tratamos de fracasso da aprendizagem. Portanto, o problema da aprendizagem deve ser trabalhado e prevenido considerando também o processo relacional que se estabelece entre aluno e professor.

Partindo dessa perspectiva, os resultados obtidos nesta pesquisa abrem a possibilidade de pensarmos em uma proposta de formação continuada para os professores cujos alunos foram encaminhados ao NEPAPI. Assim como Fernandez (1990), acreditamos que o professor ocupa um lugar importante nos processos de ensino e aprendizagem, sendo ele, portanto, parte fundamental na modificação da relação da criança com o conhecimento. Dessa forma, também discutimos os fundamentos desta proposta de trabalho com os professores. Pretendemos elaborar com eles um espaço de reflexão que possibilite pensar em iniciativas pedagógicas para um melhor aprendizado em sala de aula das crianças com dificuldades, que seja capaz de oferecer alternativas para lidar com a questão do fracasso escolar. Quando conhecemos melhor a criança e as suas dificuldades, temos condições de refletir sobre os aspectos que devem constituir essa formação, visando a uma postura pedagógica mais capacitada para enfrentar os desafios do processo de escolarização.

## Aspectos metodológicos

Este trabalho apresenta uma perspectiva quantitativa/qualitativa.

A combinação dos dois tipos de dados pode ocorrer em diversos estágios: na coleta dos dados, na análise dos dados, na interpretação dos dados, ou nas três fases [...]. Os dois bancos de dados devem ser mantidos separados, porém conectados; por exemplo, em um projeto de duas fases que começa com uma fase quantitativa, a análise dos dados e seus resultados podem ser utilizados na identificação dos participantes para a coleta dos dados qualitativos em uma fase de acompanhamento. (CRESWELL, 2010, p. 243-244)

Para Falcão e Régnier (2000),

[...] a ideia de quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a *auxiliar* o pesquisador a extrair de seus dados *subsídios* para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de trabalho. (p. 232)

Esses autores destacam que a justificativa básica para a eleição e utilização desse método de pesquisa relaciona-se com a natureza do problema e com as características das informações selecionadas pelo pesquisador. Para eles, “a informação que não pode ser diretamente “visualizada” a partir de uma massa de dados poderá sê-la se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de outro ponto de vista” (FALCÃO E RÉGNIER, 2000, p. 232).

Participaram desta pesquisa crianças e adolescentes entre 7 e 16 anos (n=28) que buscaram o atendimento psicopedagógico nos anos de 2011 e 2012, devido a queixas de “dificuldades de aprendizagem” em seu processo de escolarização.

Visando a responder ao problema de pesquisa (Quais as dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças e adolescentes que receberam atendimento no NEPAPI?), realizamos uma análise dos prontuários dos participantes (análise documental). Utilizamos uma abordagem interpretativa e analítica dos documentos, tendo por base a confrontação dos dados com teorias explicativas. Os documentos analisados contêm os dados gerais da criança/do adolescente: informações familiares, entrevista de anamnese realizada com os pais, relato do desenvolvimento das sessões psicopedagógicas, como também o informe da avaliação global de diferentes áreas da criança (pedagógica, cognitiva, afetivo social, corporal).

Numa primeira etapa, utilizamos uma perspectiva quantitativa dos documentos pesquisados, tendo como finalidade o levantamento das características da amostra: idade dos sujeitos, município em que eles estudam e adequação da idade ao ano de escolarização.

Numa segunda etapa, partindo de uma perspectiva qualitativa, os dados dos prontuários foram analisados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2013) visando ao estabelecimento de categorias de análise sobre as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos participantes. A análise de Conteúdo de Bardin visa a obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição das mensagens constituindo uma tarefa paciente de desocultação.

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. (BARDIN, 2013, p. 42)

Seguindo esse procedimento, os dados das crianças foram analisados da seguinte maneira:

1. Pré-análise dos dados: leitura inicial, exploração, preparação e organização do material. Esta fase é orientada pelos princípios da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
2. Fase de exploração dos dados: consiste na análise propriamente dita, consistindo na fase mais extensa, a qual busca identificar as unidades de análise, bem como classificá-las em categorias. Essa fase está orientada pelos princípios da pertinência, objetividade, fidedignidade e produtividade;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: consiste em significar os resultados encontrados, a partir de elementos contextuais e apoio na literatura.

Considerando que, para aprender, é necessária uma relação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina, também discutimos sobre a necessidade de uma proposta de formação docente para os professores cujos prontuários foram analisados. Pensamos em uma proposta de formação que contemple os resultados obtidos nesta pesquisa e que proponha um espaço de reflexão com os docentes numa tentativa de construir alternativas pedagógicas que contemplem as particularidades dos alunos em questão.

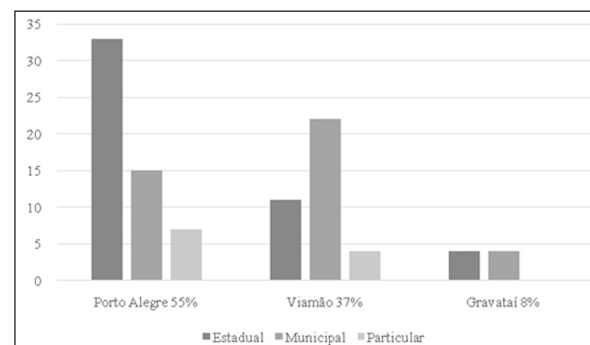
## Achados da pesquisa

Uma vez finalizada a segunda etapa do procedimento, as seguintes categorias de análise foram estabelecidas a partir da análise dos dados:

1. Dificuldades de compreensão, leitura e interpretação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; TEBEROSKY; COLOMER, 2002; SOARES, 2008; TFOUNI, 2006).
2. Dificuldades orgânico-afetivas (Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) (PAIN, 1992; WEISS, 1994; COLL et al., 1996; SISTO et al., 1996).
3. Dificuldades afetivo-emocionais (dificuldades de organização, atenção, ansiedade) (ROCK; FESSLER; CHURCH, 1997; HANDWERK; MARSHALL, 1998).

Ao observar o Gráfico 1, percebemos que a maioria das crianças e dos adolescentes participantes do estudo pertencem a escolas do município de Porto Alegre (55%). Analisando a

**Gráfico 1.** Distribuição dos participantes por município e tipo de escola a qual pertencem (n=28)

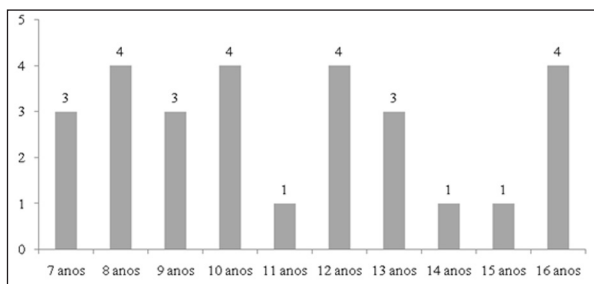


Fonte: Os autores, 2014.

totalidade da amostra, essas crianças estudam, principalmente, em escolas estaduais e municipais, distribuídas nos municípios de Porto Alegre, Viamão e Gravataí.

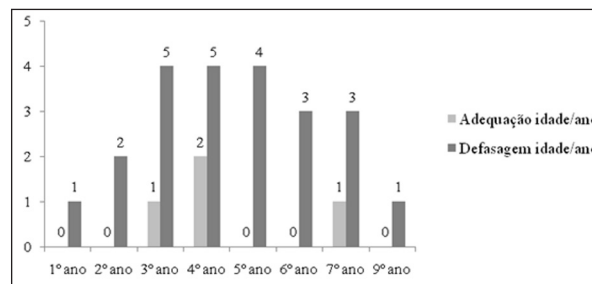
A faixa etária predominante dos alunos encaminhados ao atendimento psicopedagógico compreende os 8, 10 e 12 anos (n=16, Gráfico 2). Os alunos do 3º ao 5º ano da escola foram os que demonstraram maior defasagem na relação ano de escolarização/idade da criança (n=14, Gráfico 3).

**Gráfico 2.** Distribuição do número de participantes por idade (n=28)



Fonte: Os autores, 2014.

**Gráfico 3.** Adequação da idade ao ano de escolarização

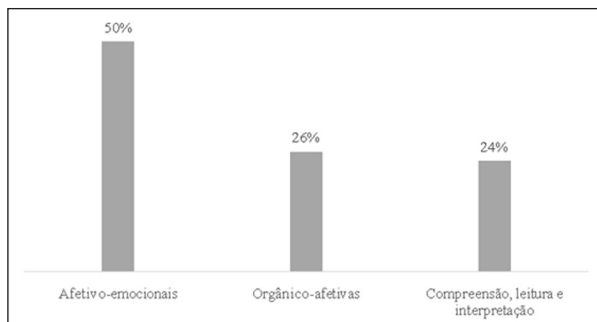


Fonte: Os autores, 2014.

Os dados descritivos da amostra revelam a caracterização de um perfil de alunos com importantes dificuldades no que diz respeito ao processo de escolarização se consideramos a questão da adequação da idade ao ano de escolaridade. Portanto, trata-se de crianças em situação de risco para o fracasso escolar. Dessa forma, entendemos que o atendimento psicopedagógico oferecido torna-se um componente fundamental para que possamos compreender não somente quais processos estão implicados nas dificuldades de aprendizagem da criança, mas também para que consigamos refletir sobre uma intervenção que auxilie na diminuição desse risco.

A partir dos resultados obtidos no Gráfico 4, podemos dizer que existe uma associação importante e bastante significativa entre os problemas de aprendizagem e as dificuldades afetivo-emocionais nas crianças atendidas pelo serviço de atendimento psicopedagógico (n=50%). A relação com dificuldades orgânico-afetivas também demonstrou ser bastante representativa (n=26%). Se entendemos que problemas emocionais estão relacionados com ambas as categorias analisadas, então podemos dizer que 76% dos sujeitos atendidos no serviço são afetados por algum desses fatores.

**Gráfico 4.** Categorias de análise sobre as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos atendidos no NEPAPI (n=28)



Nota: As dificuldades afetivo-emocionais abrangem as dificuldades de organização, atenção e ansiedade.

Fonte: Os autores, 2014.

Os resultados confirmam os achados na literatura (BARKLEY, 2006; RUTTER, 1974). Isso mostra o quão importante é pensarmos a questão do aprender ou não aprender como resultado de diferentes dimensões: social, escolar e do próprio sujeito. Na dimensão subjetiva, encontramos os problemas emocionais, tão destacados nas análises desta pesquisa.

Atualmente, não restam mais dúvidas de que os componentes afetivo-emocionais devem ser vistos como fatores em constante relação com as capacidades cognitivas, podendo estes estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos (GREENBAUM et al., 1996; MATTISON; HOOPER; GLASSBERG, 2002). Crianças com emoções equilibradas tendem a manifestar uma autoestima mais elevada, o que contribui para o sucesso em seu rendimento escolar. Por outro lado, crianças que manifestam ansiedade, por exemplo, tendem a questionar as suas reais potencialidades para aprender; elas expressam sentimento de

insegurança e preocupação excessiva, e esses aspectos acabam prejudicando sua performance escolar (RUTTER et al., 2008).

Partindo de observações do que comumente acontece em sala de aula, constatamos que as crianças com dificuldades na escola tendem a ser percebidas em geral como incapazes, desagradáveis e perturbadoras. Como consequência, recebem comunicações negativas e punições frequentes (MACHADO, 1992). Essas atitudes, sejam feitas por professores, pais ou colegas corroboram para a consolidação de uma autopercepção negativa por parte da criança, o que por sua vez contribui para a manutenção da instabilidade emocional. Estamos, portanto, diante de um ciclo que se retroalimenta: um aluno que apresenta dificuldades emocionais, ao ser visto como incapaz, tende a desenvolver uma crença de que não tem as capacidades necessárias para aprender, o que dificulta a reversão da sua dificuldade de aprendizagem e pode contribuir para a manutenção das próprias dificuldades emocionais. Para Elbaum e Vaughn (2001), a experiência escolar tem um papel crucial na formação da autopercepção da criança. Nesse sentido, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um risco elevado de ter um autoconceito negativo, particularmente quanto à área acadêmica.

A constatação dessa realidade requer uma reflexão profunda dos profissionais envolvidos no atendimento psicopedagógico para poder trabalhar essas questões. Assim, as estagiárias que fazem o atendimento, bem como



as suas supervisoras devem observar atentamente como a criança percebe a si mesma e como o seu contexto direto (pais, professores) está reagindo diante das suas dificuldades. Stevanato (2003) ressalta a importância de utilizar algum recurso que promova o autoconceito dessas crianças, de modo que este tenha uma influência positiva sobre os comportamentos e as motivações delas diante da tarefa escolar. Essa prática certamente contribuirá para a melhora do seu desempenho acadêmico.

Além do trabalho direto com a criança visando ao desenvolvimento de um autoconceito mais positivo durante os atendimentos psicopedagógicos, é fundamental que pais e professores participem desse processo, já que eles também corroboram para a formação da autopercepção da criança. Também é importante que eles desenvolvam posturas mais adequadas, isto é, orientadas para as potencialidades da criança e que validem as capacidades dela de enfrentar os desafios inerentes na escola. Desse modo, irão contribuir para uma mudança interna da criança no que diz respeito à visão de si mesma. A modificação na autoimagem também contribui com a estabilização das dificuldades emocionais como um todo. Portanto, o trabalho psicopedagógico deve ser sistêmico em sua essência; deve ter como foco de trabalho não somente a criança, mas também os diferentes contextos aos quais ela está inserida (familiar, escolar etc.). Para isso, é necessária uma maior participação dos pais e dos próprios professores no decorrer do atendimento.

Elbaum e Vaughn (2001) relataram que as intervenções para melhorar o autoconceito das crianças podem ser potencializadas pelo envolvimento dos pais e professores, especialmente com as que têm dificuldades de aprendizagem, de modo a apoiar os esforços acadêmicos e promover a integração social dela na comunidade escolar.

Inicialmente, tanto as crianças como os adolescentes foram encaminhados para o atendimento psicopedagógico para que fosse diagnosticada qual dificuldade de aprendizagem estava relacionada com o seu baixo desempenho escolar. No entanto, o levantamento dos dados demonstrou que, além da dificuldade para aprender, havia problemas emocionais que possivelmente contribuíam de maneira significativa para o baixo rendimento acadêmico dos alunos. Dessa forma, parece-nos fundamental compreender o sujeito a partir de uma abordagem global em suas múltiplas dimensões; devemos estar atentos às interações entre os aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais/afetivos, sociais e pedagógicos. De acordo com Weiss (1992), é necessário buscarmos as causas que o levaram ao não aprender por meio da observação e compreensão desse jogo de relações. A partir dessa análise, podemos intervir na problemática do sujeito.

Se entendemos essa perspectiva como uma possibilidade de ação no processo de intervenção com uma criança com déficits de aprendizagem, também devemos refletir sobre alguns aspectos fundamentais para que se estabeleça uma prática mais efetiva diante do não aprender. Partindo de uma perspectiva global do sujeito para trabalhar as dificuldades de aprendizagem e visando à qualificação do atendimento psicopedagógico, um outro aspecto importante é o desenvolvimento de uma ação interdisciplinar na compreensão e intervenção das dificuldades de aprendizagem.

Se diferentes dimensões fazem parte do fenômeno do não aprender, parece lógico que diferentes profissionais possam intervir para avaliar e tratar os distintos fatores implicados, devolvendo ao sujeito a capacidade de ele desenvolver toda a sua potencialidade para aprender.

Considerando as influências do contexto social na concepção da aquisição de conhecimentos, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de questionarmos a tendência da sociedade em geral valorizar mais a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva na trajetória do pensamento, do conhecimento e da aprendizagem humana. A visão dualista e fragmentada do homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição tem dificultado a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do sujeito. A visão psicopedagógica contribui para que essas dualidades possam ser eliminadas e colabora para um olhar que não se limita apenas à análise da produção e do desempenho do aluno.

De acordo com Fernandez (1990), um dado problema de aprendizagem pode apresentar uma etiologia distinta: podem predominar fatores internos do sujeito, da dinâmica familiar e também fatores de ordem educativa, como a atuação do professor e a relação que ele estabelece com a criança. Mesmo que as crianças participantes deste estudo manifestem uma elevada sintomatologia emocional, o que permite levantar a hipótese de que este seja um fator relevante para a sua dificuldade de aprendizagem e a consequente busca pelo atendimento psicopedagógico, torna-se fundamental assumirmos que as dificuldades de aprendizagem somente serão superadas se considerarmos também as dificuldades de ensino presentes no processo de escolarização. Não podemos correr o risco de assumir que o problema dessas crianças resume-se a algo inerente a elas, apontando o sujeito como o “portador” da sua dificuldade.

Ao tratarmos da questão das dificuldades de aprendizagem, devemos considerar a possibilidade de inúmeros fatores determinantes (neurológicos, psicológicos, funcionais, sociais, culturais, familiares e pedagógicos). Assim sendo, entendemos que o fato de essas crianças apresentarem dificuldades emocionais importantes não invalida a análise do papel do professor e suas implicações no desenvolvimento da aprendizagem de cada uma delas. O professor e o aluno são pessoas que interagem de acordo com os vínculos estabelecidos. Ao interagirem, constroem um terceiro elemento que surge a partir dessa relação: o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, parece relevante entender de que forma os professores dos alunos com dificuldades emocionais vêm desenvolvendo esse processo e qual o tipo de relação que está sendo estabelecida.

Partindo dessa perspectiva, é fundamental que pensemos sobre a possibilidade de elaboração de uma proposta de formação docente para os professores das crianças que foram atendidas no NEPAPI. Essa intervenção caracterizaria outra possibilidade de ação para além do sujeito. Trabalhar com o professor representa ir além da própria criança e da sua dificuldade emocional; significa pensar esse mesmo sujeito e as suas dificuldades na relação com o professor.

Achados da literatura sugerem que existe uma crença muito comum entre os professores de que o desempenho do aluno é resultante da dinâmica familiar que ele vivencia; a família é considerada como a grande responsável pelo sucesso ou a única culpada pelo fracasso escolar do seu filho (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Diante dessa realidade, seria necessário trabalharmos o corpo docente na compreensão sistêmica desse fenômeno, ressaltando a importância da relação pedagógica desenvolvida pelo professor e do vínculo estabelecido com as crianças. Temos de superar o jogo de culpabilidades para que os professores desenvolvam uma parceria com as famílias que permita o desenvolvimento de estratégias conjuntas a fim de superar os obstáculos que o aluno apresenta.

O questionamento sobre o papel das emoções da criança nos processos de aprendizagem deve ser debatido entre os professores desses alunos, assim como a forma como eles vêm trabalhando as dificuldades afetivas das crianças. Portanto, refletir conjuntamente com os docentes as ações e sentidos atribuídos por eles sobre a influência de aspectos emocionais na aprendizagem também pode contribuir para a melhora do processo de escolarização. É no contexto da relação pedagógica que os obstáculos à aprendizagem podem ser removidos. O questionamento passa a ser então sobre como deve ser essa relação, de modo que contribua para o desenvolvimento das crianças. Pensar sobre a atuação do professor diante de alunos com questões emocionais em sala de aula é uma questão importante para o desenvolvimento de ações que possam colaborar para que haja a diminuição da relação entre dificuldades emocionais e problemas de aprendizagem.

Pérez Gómez (1995) alerta que, nos últimos trinta anos, a maior parte da investigação educacional desenvolveu-se a partir de uma concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção de ensino enquanto intervenção tecnológica, a concepção de professor como técnico, a investigação baseada no paradigma processo-produto e a formação docente por competências são indicadores bastante fortes da dimensão do modelo de racionalidade técnica.

Autores como Tierno e Escaja (2003) acreditam que a prática educativa, desde o ponto de vista do professor, não deve somente preocupar-se com questões técnicas ou metodológicas, mas também fundamentar-se numa atitude de contato pessoal e de encontro com o aluno. Para os autores, existe uma grande possibilidade de que as melhores técnicas de ensino fracassem quando falta a pessoa do professor capaz de estabelecer uma relação com seu aluno. No caso de alunos com dificuldades emocionais importantes, a postura mais próxima do professor é condição básica para o reconhecimento de que algo nesse sujeito não se encontra bem e requer uma maior atenção.

Se analisarmos o discurso oficial sobre a formação de professores, sugere-se que os docentes desenvolvam uma série de competências, dentre elas a afetividade na relação educativa (BRASIL, 1999). No entanto, na prática dos professores e nos currículos dos cursos de formação, em diversas universidades brasileiras, as relações afetivas ainda não encontraram um lugar de equilíbrio no que concerne à dimensão cognitiva.

Cunha (2005) nega a ótica cartesiana rígida, que desvincula o racional das emoções e sentimentos, e, ao mesmo tempo, propõe que a formação de professores tenha como referência uma visão de totalidade que inclui razão, emoção, historicidade e cultura. Certos autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; MORENO et al., 1999) creem ser necessário formar o aluno numa abordagem pessoal e de maneira vivencial, quer dizer, a partir do encontro humano, do contato direto. Esses autores apontam, assim, a necessidade da construção de saberes relacionados à dimensão afetiva, por parte dos professores, considerando um sério problema a omissão de estudos relacionados à afetividade nos currículos de formação.

Se a questão da afetividade não vem sendo desenvolvida nas formações oficiais dos professores, torna-se fundamental que os docentes que trabalham com alunos que apresentam dificuldades emocionais tenham espaço a fim de que possam legitimar a importância desse aspecto para a aprendizagem dos seus alunos. É preciso desenvolver o conceito de afetividade e emoções, pensar na sua relação com a cognição, promovendo uma formação que proporcione uma reflexão acerca da atuação do professor diante de crianças com questões afetivas significativas.

Para Ribeiro e Jutras (2006), os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica; ela depende da relação que será estabelecida com esse sujeito. Portanto, somente podemos aprender em relação. A qualidade da relação, principalmente no caso de crianças com dificuldades emocionais, é que deveria ser o eixo central de uma proposta de formação para os professores em questão. Segundo Tognetta e Assis (2006), a sintonia, as relações afetivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares.

Faz-se necessária a construção de um espaço de aprendizagem com os docentes que lhes possibilite refletir sobre uma postura pedagógica preocupada com os alunos em situação de dificuldades na sua escolarização. Como aspecto inicial, entendemos que devemos problematizar a questão tecnicista do papel do professor, abrindo espaço para uma perspectiva que contemple a subjetividade e as relações interpessoais, focalizando os vínculos que permeiam as interações dos professores com seus alunos. A linguagem do olhar, do tom de voz, do movimento corporal, bem como as expectativas que se constroem na relação pedagógica, seguramente, deixam registros na subjetividade de cada um e mobilizam o aparato cognitivo do aluno, interferindo, dessa forma, em seus processos de aprendizagem.

Inversiones millonarias no alcanzarán nunca a formar un solo alumno; pero un solo maestro, responsable de su misión, es capaz de formar a un sin número de ellos. Se necesita dinero; pero la educación del ser humano, de por sí, no es un objetivo que se logre con dinero, sino con personas. No son los medios materiales, sino el entusiasmo y la vocación de los maestros, los que transforman las caducas estructuras de un sistema educativo en piedras vivas de un proceso eficaz de cultura y humanismo. (TIERNO y ESCAJA, 2003, p. 125)

Chaves e Barbosa (1998) e Felden (2008) constataram que os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas cujos professores mantêm uma relação amistosa com eles. Esses docentes os elogiam, procuram incentivá-los, trocam ideias sobre seus deveres, fazem questionamentos sobre suas vidas, demonstram afeição e não são agressivos. A criança, quando sente que é aceita, compreendida, valorizada e respeitada, tem grandes possibilidades de desenvolver melhor seu processo de escolarização. A forma como percebemos e valorizamos a nós mesmos determina em grande medida o modo como nos comportamos, como lidamos com a nossa vida, como nos conduzimos. Essa lógica não é distinta para crianças com problemas emocionais.

Nesse sentido, uma criança que cresce dentro de uma experiência negativa na escola, marcada por dificuldades em seu desempenho, tem maior possibilidade de fracassar na escola. Além disso, acaba afetando sua autoestima como um todo e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento como pessoa. Não podemos esquecer que a escola, além de exercer sua função essencial, que é a de mediação do conhecimento para novas gerações e apropriação da cultura acumulada pela humanidade, deve ser também um espaço no qual o aluno possa vivenciar relações que o ajudem a desenvolver-se como sujeito pleno e que o preparem para a experiência de uma aprendizagem maior que é a vida como um todo. A reflexão sobre a importância de estabelecermos bons vínculos com as crianças com problemas de aprendizagem é, num sentido maior, um trabalho preventivo com relação ao desenvolvimento global de cada uma delas.

Autores como Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa, (1995, 2002), Pérez Gómez (1995), Sacristán (1995), Schon (1995) e Zeichner (1995) têm defendido uma formação que contemple uma prática reflexiva. Eles definem a prática como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, em que não há separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz. Neste sentido, entendemos que é necessário proporcionar uma formação docente para os professores que esteja relacionada com sua experiência prática. Em vista disso, deve haver espaço para que os professores exponham as dificuldades presentes no dia a dia da sua atividade pedagógica. Assim, poderemos instrumentalizá-los para que se sintam capazes de lidar com a sua realidade. A partir dos achados da pesquisa, parece coerente pensarmos em uma proposta de formação que discuta questões afetivo-emocionais, às características que definem as principais dificuldades afetivas na infância e adolescência, para que possamos oferecer orientações gerais sobre como ele poderá lidar com estas dificuldades; também devemos abrir um espaço de reflexão para pensarmos na qualidade da relação professor-aluno.

Destacamos que não se trata de transformar o professor em um profissional da saúde mental, nem tampouco de fazer com que a família deixe de assumir as suas responsabilidades perante um filho que necessita ajuda. Mesmo que essa criança receba atendimento de um psicólogo ou psicopedagogo, ela retornará à sala de aula, e, nesse espaço relacional, compete ao professor aprender a lidar com as dificuldades da criança com o objetivo de contribuir para o seu aprendizado e seu desenvolvimento integral.

## Considerações finais

A partir dos resultados da pesquisa realizada com crianças que manifestaram dificuldades de aprendizagem, detectamos uma associação importante com dificuldades emocionais. Diante dessa constatação, pensamos que se torna importante o estabelecimento de uma visão mais ampla diante do não aprender, em que haja o reconhecimento da pluricausalidade do fenômeno. Nessa perspectiva, a complexidade do ser humano e as suas vicissitudes requerem, sempre que possível, que profissionais de diferentes áreas possam atuar na compreensão e na construção de possibilidades de intervenção que façam com que criança desenvolva todo o seu potencial para aprender. Assim sendo, professores, psicólogos, pedagogos entre outros, necessitam trabalhar com seus diferentes saberes, visando à construção de uma estratégia que permita à criança reverter a lógica do não aprender.

Por outro lado, é importante ressaltar que, devido à metodologia de trabalho utilizada nesta investigação, contamos com a análise dos documentos dos sujeitos que foram atendidos no NEPAPI. Nesse sentido, a especificidade e o número dos participantes é uma das limitações deste trabalho, uma vez que dificulta a generalização dos resultados.

A complexidade do tema exige a continuidade de estudos. No entanto, com base na análise do trabalho que é feito no serviço de atendimento psicopedagógico, entendemos ser necessário uma constante reflexão sobre a prática realizada. Acreditamos ser importante uma maior implicação de pais e professores no decorrer do atendimento bem como no processo de escolarização como um todo.

No caso dos professores, a formação continuada poderá oportunizar um espaço de compreensão sobre os múltiplos fatores que corroboram para que a criança manifeste dificuldades na escola e, conseqüentemente, reforçará a necessidade de terem uma visão sistêmica do fenômeno do não aprender. Trata-se de uma perspectiva essencial para a elaboração de alternativas de ações pedagógicas quando um aluno se encontra com dificuldades em sua aprendizagem.

Nessa formação, pensamos que temas como o papel das emoções e a sua relação com a cognição são bastante importantes. Acreditamos que deve haver espaço para que sejam feitos relatos acerca das experiências dos professores com alunos com dificuldades emocionais, e também para que sejam apresentadas possibilidades de intervenções pedagógicas e ações diante de uma realidade que está muito presente no dia a dia desses profissionais. Entendemos que a aproximação com esses professores permitirá a reflexão sobre uma prática pedagógica que não seja meramente técnica, mas que abra espaço para a subjetividade e para a instauração de uma relação com a criança, que seja capaz de transformar a experiência do aluno em sala de aula, interferindo positivamente na sua construção subjetiva e mobilizando nele novos processos de aprendizagem.

Também pensamos ser fundamental uma formação que respeite a prática diária do professor, que considere seu saber vivencial, o qual é construído na própria construção da sua história enquanto professor. Para Angelucci et al

(2004), a formação é mais do que o domínio de conhecimentos em determinado campo disciplinar e aprendizagem de métodos e técnicas de ensino ou de pesquisa; sem negar a relevância destes, a autora insiste que formação é, sobretudo, um exercício permanente de presença viva no mundo; tem de ser pensada dentro da perspectiva do compromisso ético.

Catani et al. (1997) destacam em suas pesquisas a importância da narrativa dos professores no sentido de redimensionar a experiência de formação e das trajetórias profissionais na busca de novos modos de conduzir o fazer pedagógico, considerando os diferentes processos de aprendizagem e de ensino.

Partindo das considerações abordadas neste trabalho, percebemos a emergência de uma postura pedagógica que defenda uma concepção de ser no mundo em constante relação, uma construção sócio-histórica. O aprender implica uma relação dinâmica do sujeito no contexto social; toda aprendizagem está vinculada a significações muito particulares para cada sujeito, inscritas na subjetividade de cada um por meio dos movimentos do tempo e da história. Dessa troca com o contexto surgem os afetos, as emoções e também os problemas emocionais. Estes interagem com a cognição, interferem na relação com o professor, com a família e podem gerar um bloqueio na aprendizagem. Portanto, o não aprender exige da instituição escolar, assim como dos profissionais envolvidos na escolarização um movimento de reflexão e de intervenção em suas bases; exige um aprender sobre as suas próprias práticas (ROZEK, 2010).

## Referências

- ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 51-72, jan.-abr. 2004. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa. Portugal: Edições 70, 2013.
- BARKLEY, Russell A. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment. 3. ed. New York: Guilford Press, 2006.
- BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino Fernandes; MARIN RUEDA, Fabián Javier. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, jan.-abr. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 1999.
- CATANI, Denice Barbara et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CHAVES, Antonio Marcos; BARBOSA, Márcio Ferreira. Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 29-40, set.-dez. 1998.

- COLL, César et al. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, D.; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das relações interpessoais:** vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ELBAUM, Batya; VAUGHN, Sharon. School-Based Interventions to Enhance the Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. **Elementary School Journal**, v. 101, n. 3, p. 303-329, Jan. 2001. <<http://dx.doi.org/10.1086/499670>>.
- FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.
- FELDEN, E. L. Universo escolar: o lugar da afetividade no processo de ensinar e aprender. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008.
- FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1985.
- GREENBAUM, Paul et al. National Adolescent and Child Treatment Study (NACTS): Outcomes for children with serious emotional and behavioral disturbance. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, Virginia, v. 4, n. 3, p. 130-146, July 1996.
- HANDWERK, Michael L.; MARSHALL, Richard M. Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance, or both conditions. **Journal of Learning Disabilities**, Thousand Oaks, v. 31, n. 4, p. 327-338, July/Aug. 1998. <<http://dx.doi.org/10.1177/002221949803100402>>.
- HINSHAW, Stephen P. Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Washington, v. 60, n. 6, p. 893-903, Dec. 1992a. <<http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.60.6.893>>.
- HINSHAW, Stephen P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence. **Psychological bulletin**, Washington, v. 111, n. 1, p. 127-155, Jan. 1992b.
- MACHADO, Vera Lúcia Sobral. Dificuldades de aprendizagem e a relação interpessoal na prática pedagógica. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 3, p. 16-25, ago. 1992.
- MATTISON, Richard E.; HOOPER, Stephen R.; GLASSBERG, Leslie A. Three-year course of learning disorders in special education students classified as behavioral disorder. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, New York, v. 41, n. 12, p. 1454-1461, Dec. 2002. <<http://dx.doi.org/10.1097/00004583-200212000-00017>>.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2002. p.111-140.
- MORENO, Montserrat et al. **Falemos de sentimentos:** a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.



- NÓVOA, António. Os professores e sua formação. 2. ed. Instituto de Inovação educacional, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho-Araújo. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas. v. 27, n. 1, p. 99-108, jan.-mar. 2010. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>>.
- Pérez GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 39-45, jan.-mar. 2006.
- ROCK, Elana E.; FESSLER, Marjorie A.; CHURCH, R. P. The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: A conceptual model. **Journal of Learning Disabilities**, Thousand Oaks, v. 30, n. 3, p. 245-263, May/June 1997. <<http://dx.doi.org/10.1177/002221949703000302>>.
- ROZEK, Marlene. **Subjetividade, formação e educação especial**: histórias de vida de professoras. 2010. 174f. + Anexo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- RUTTER, Michael et al. **Rutter's child and adolescent psychiatry**. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2008.
- RUTTER, Michael. Emotional disorder and educational underachievement. **Archives of Disease in Childhood**, Londres, v. 49, n. 4, p. 249-256, Apr. 1974. <<http://dx.doi.org/10.1136/adc.49.4.249>>.
- Sacristán, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
- SISTO, Fermino Fernandes et al. (Org.). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.
- STEVANATO, Indira Siqueira et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan.-jun. 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- TFOUNDI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.
- TIERNO, Bernarbé; ESCAJA, Antonio. **Saber educar**. Madrid: Temas de Hoy, 2003.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ASSIS, Orly Zuccatto Mantovani. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, jan./abr. 2006. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100004>>.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ZEICHNER, Keneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

**Endereço para correspondência:**

Rodrigo Giacobbo Serra  
Av. Ipiranga, 668 – Prédio 15  
90619-900 Porto Alegre, RS, Brasil  
<[rodrigo.serra@pucri.br](mailto:rodrigo.serra@pucri.br)>

Recebido em: julho/2014

Aceito em: dezembro/2014