

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Cynthia Fernanda Ferreira César

A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo
no contexto de ensino-aprendizagem: uma experiência
em aulas de Língua Inglesa

MESTRADO EM LINGUISTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Cynthia Fernanda Ferreira César

A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo
no contexto de ensino-aprendizagem: uma experiência
em aulas de Língua Inglesa

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como exigência parcial para
obtenção do título de MESTRE em
Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, sob orientação da
Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani.

SÃO PAULO

2008

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

Dedico este trabalho a quatro pessoas muito especiais:

Ao meu pai, por tudo que sempre me ensinou e pela saudade que sinto.

Ao meu marido, José Luiz, meu grande amor e incentivador, pelo apoio incondicional em todos os momentos e por compartilhar comigo essa jornada acadêmica. Foram muitos finais de semana em cima de livros, cada um com sua pesquisa de mestrado. Sem você, amor, ao meu lado eu não teria chegado até aqui.

Aos meus filhos, Gabriel e Luiza, por serem filhos tão especiais e carinhosos e por terem compreendido minha ausência em muitos momentos. Vocês dois são a minha vida.

Agradecimento especial à minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani, por todos os ensinamentos, pela atenção, apoio e cuidado que me guiou nessa jornada.

Agradecimentos

À Prof^a Dr^a Maximina Freire, pelos ensinamentos, pelas valiosas contribuições e pela atenção e carinho ao longo desta pesquisa.

Aos Professores do LAEL, que me proporcionaram inestimáveis oportunidades de construção de conhecimento.

À Prof^a Dr^a Maria Fachin, pelas excelentes contribuições no meu exame de qualificação.

Aos meus colegas de Seminário de Orientação, pela troca de experiências, por me ouvirem e colaborarem com esta pesquisa.

À minha amiga Gemima, pelo apoio e pela tranquilidade que me acolheu sempre que precisei.

À minha amiga Marcia Lygia, por me acolher nessa cidade grande e por ser sempre tão solícita e carinhosa.

À Verônica, querida amiga, pelo amparo, carinho, incentivo e por compartilhar suas impressões sobre meu trabalho.

À minha querida amiga Fátima, pelo apoio, carinho, disponibilidade, pelos ensinamentos e conversas acadêmicas regadas a vinho, pelas contribuições sempre muito pertinentes a este trabalho, pela sua amizade, muito importante para mim e por me dar forças quando mais precisei. Sou-lhe eternamente grata.

À Maria Lúcia e Márcia, pelo carinho e atenção sempre.

À Helena, minha querida amiga, com quem compartilhei as alegrias, angústias e saberes acerca do ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem.

À minha amiga-irmã do coração Regina, por estar ao meu lado sempre e por acreditar em mim.

À minha família, pela força, torcida, paciência e por entender minha ausência ao longo mestrado.

Resumo

O objetivo desta pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno *a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem*, considerando para isso a perspectiva de quem o vivenciou: a professora-pesquisadora e três alunos com diagnóstico de distúrbio do processamento auditivo.

A fundamentação teórica deste estudo está ancorada: (a) na visão de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1930/1998 e 1934/2005); (b) na relação entre afetividade e o processo de ensino-aprendizagem segundo Wallon (1979, 1986 e 1941/2007) e seus seguidores, dentre eles Mahoney (2007), Almeida (1999) e Leite e Tassoni (2002); (c) no conceito de *necessidades educacionais específicas* e a *inclusão escolar* segundo Glat (2004), (2004), Mitler (2003) Gonzáles (2007) e outros; (d) no conceito de *dificuldades de aprendizagem* segundo Garcia (1998), Weiss e Cruz (2007) e outros; (e) nos *tipos de dificuldades de aprendizagem* e no conceito de *distúrbio do processamento auditivo* conforme Smith e Strick (2001), Machado (2003), Pereira (1997) e outros.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola regular da rede privada de Ensino Fundamental e Médio em uma cidade no interior do Estado de São Paulo. A coleta dos registros textuais ocorreu nas aulas de Língua Inglesa desta professora-pesquisadora. Os instrumentos de coleta utilizados foram: notas de campo, entrevistas e questionários. Apoiei-me na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990) para descrever e interpretar o fenômeno em questão, utilizando o processo de tematização sistematizado por Freire (2007), com base na proposta de van Manen (1990).

Minha interpretação dos registros revelou que o fenômeno *a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem* se constitui por quatro temas: *Aspectos da Aprendizagem, Ação Pedagógica, Afetividade e Inter-Relações Pessoais*.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, língua inglesa, distúrbio do processamento auditivo, dificuldades de aprendizagem, necessidades educacionais especiais.

Abstract

The aim of this study is to describe and interpret the phenomenon *the living experience of students with auditory processing disorder in the teaching-learning context*, considering the perspective of the people who lived this experience: the teacher-researcher and three students diagnosed with auditory processing disorder.

The theoretical foundations of this study lie on: (a) Vygotsky's learning and development view (1930/1998 e 1934/2005); (b) the relation between affective aspects and the teaching-learning process according to Wallon (1979, 1986 e 1941/2007) and followers, such as Mahoney (2007), Almeida (1999) Leite e Tassoni (2002); (c) the concept of *special needs* and *inclusion* according to Glat (2004), (2004), Mitler (2003) Gonzáles (2007) and others; (d) the concept of *learning disabilities* according to Garcia (1998), Weiss e Cruz (2007) and others; and (e) *types of learning disabilities* and the concept of *auditory processing disorder* as stated by Smith e Strick (2001), Machado (2003), Pereira (1997) and others.

This study was conducted in a Primary/Secondary Education private regular school in a town in the state of Sao Paulo. The collection of textual registers occurred in the English classes taught by this teacher-researcher. The instruments used were: field notes, interviews and questionnaires. This research was carried out based on the Hermeneutic Phenomenological Approach (van Manen, 1990) to describe and interpret the phenomenon in question, using the process of thematization systematized by Freire (2007), based on the proposal of van Manen (1990).

My interpretation of the textual registers revealed that the phenomenon *the living experience of students with auditory processing disorder in the teaching-learning context* may be seen as consisting of four themes: Aspects of Learning, Educational Action, Affection and Inter-Personal Relationships.

Key-words: teaching-learning, English language, auditory processing disorder, learning disabilities, special needs.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Capítulo 1: Brasil: da Educação Especial à Educação Inclusiva – um breve panorama	06
Capítulo 2: As Necessidades Educacionais Especiais, Inclusão Escolar e Ensino-Aprendizagem	15
2.1 Necessidades educacionais especiais e inclusão escolar	15
2.1.1 Dificuldades de aprendizagem.....	24
2.1.1.1 Tipos de dificuldades de aprendizagem e o distúrbio do processamento auditivo.....	31
2.2 Ensino-aprendizagem – um olhar vygotskyano.....	51
Capítulo 3: A Busca pela Descrição e Interpretação do Fenômeno	67
3.1 A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.....	68
3.2 Os participantes e o cenário.....	73
3.2.1 Os participantes.....	73
3.2.1.1 A professora-pesquisadora e suas histórias.....	74
3.2.1.2 Os alunos: Caíque, Gustavo e Isabel.....	76
3.2.2 O cenário.....	79
3.3 Os instrumentos e procedimentos de coleta.....	82
3.3.1 Os instrumentos.....	82
3.3.2 A coleta.....	82
3.3.2.1 As atividades didáticas realizadas durante a coleta.....	84
3.4 Procedimento de interpretação.....	93
Capítulo 4: A Constituição do Fenômeno	94
4.1 O primeiro tema: Aspectos da Aprendizagem.....	94
4.1.1 Interesse.....	95
4.1.2 Finalidade prática.....	96
4.1.3 Dificuldades.....	97
4.1.3.1 Compreensão oral.....	97
4.1.3.2 Ambiente ruidoso.....	98
4.1.3.3 Trabalho individual.....	99
4.1.3.4 Compreensão de instruções.....	100
4.1.3.5 Memorização de vocabulário.....	100
4.1.3.6 Escrita.....	101

4.1.4 Estratégias.....	102
4.1.4.1 Organização.....	102
4.1.4.2 Atenção.....	102
4.1.4.3 Execução de solicitações.....	103
4.1.4.4 Busca por auxílio.....	103
4.2 O segundo tema: Ação Pedagógica.....	108
4.2.1 Mediação.....	108
4.2.1.1 Professor.....	108
4.2.1.2 Pares.....	110
4.2.1.3 Material Didático.....	114
4.2.2 Intervenção.....	117
4.3 O terceiro tema: Afetividade.....	118
4.3.1 Medo.....	118
4.3.1.1 Exposição.....	118
4.3.1.2 Ridicularização pelo Erro.....	119
4.3.1.3 Exclusão.....	121
4.3.2 Auto-estima.....	122
4.3.2.1 Baixa.....	122
4.3.2.2 Melhora por ação pedagógica.....	123
4.4 O quarto tema: Inter-relações pessoais.....	126
4.4.1 Relacionamento com o grupo.....	126
4.4.2 Relacionamento com o professor.....	128
Considerações Parcialmente Finais.....	138
Referências.....	141
Anexos.....	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: A abrangência dos termos: necessidades educacionais especiais, dificuldades de aprendizagem, distúrbios, transtornos e deficiências.....	16
Figura 2: A constituição do tema <i>Aspectos da Aprendizagem</i>	107
Figura 3: A constituição do tema <i>Ação Pedagógica</i>	117
Figura 4: A constituição do tema <i>Afetividade</i>	125
Figura 5: A constituição do tema <i>Inter-relações Pessoais</i>	130
Figura 6: O fenômeno <i>a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem</i>	132

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição de escolas com educação especial por tipo de atendimento em 2006 (MEC, 2008).....	12
Quadro 2: População com Deficiência no Brasil conforme dados do Censo 2000 (MEC, 2008).....	13
Quadro 3: Categorias do DPA, habilidades auditivas e problemas associados (Pereira, 1997: 57 e 58).....	48
Quadro 4: Etapas do refinamento baseadas na sistematização de Freire (2007).....	73

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Questionário 1.....	148
Anexo 2: Questionário 2.....	149
Anexo 3: Características do DPA.....	150
Anexo 4: Recomendações para pais e professores.....	152
Anexo 5: Artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988).....	154

INTRODUÇÃO

Ao ler dissertações e teses geralmente me deparo com histórias e um porquê de determinada experiência e pesquisa. Esta não será diferente, também tem uma história e um porquê. Melhor dizendo, duas histórias que se cruzaram: uma pessoal e outra profissional.

Após mais de 10 anos atuando como professora de Língua Inglesa em cursos de idiomas, comecei a trabalhar em uma escola regular da rede privada de Ensinos Fundamental e Médio em uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Pela primeira vez estava diante de uma sala de aula com cerca de 30 alunos e dentre eles, alunos com *necessidades educacionais especiais* (doravante NEE). Foi então que várias perguntas surgiram relacionadas ao ensino-aprendizagem de alunos com NEE. Meus questionamentos eram partilhados com vários outros colegas professores que, assim como eu, não sabiam como lidar com os alunos em questão e nem qual caminho seguir. Infelizmente, não encontramos respostas para nossas preocupações.

Pareceu-me que a falta de informações sobre alunos com NEE e sobre como proceder com eles em sala de aula era geral, provocando-me a pesquisar o assunto e a elegê-lo como meu foco de pesquisa no curso de mestrado. Contudo, ao iniciar o curso, percebi que deveria delimitar mais o tema, pois o campo das NEEs é muito amplo.

Ao mesmo tempo, enquanto me decidia sobre como delimitar mais a pesquisa, minha filha, então com 7 anos, começou a apresentar dificuldades de aprendizagem na escola e foi diagnosticada, após vários exames fonoaudiológicos, com *distúrbio do processamento auditivo* (doravante DPA), que é um tipo de *dificuldade de aprendizagem* (doravante DA) e, conseqüentemente, uma NEE. Não posso negar que a curiosidade sobre essa dificuldade de aprendizagem me motivou a pesquisar alunos com esse distúrbio. Nessa época havia dois alunos com o diagnóstico de DPA nas salas em que eu lecionava, o que viabilizou minha escolha.

Após essas explicações preliminares, ficam mais nítidos os motivos pelos quais me decidi pela realização desta pesquisa, cujo objetivo é descrever e interpretar o fenômeno *a vivência do aluno com distúrbio do processamento*

auditivo no contexto de ensino-aprendizagem, durante minhas aulas de Língua Inglesa.

A fim de atingir o objetivo descrito acima, segui as orientações metodológicas da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (doravante AHF), e para me guiar ao longo do processo de descrição e interpretação, formulei a seguinte pergunta de pesquisa:

Qual a constituição do fenômeno *a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem*?

O termo *dificuldades de aprendizagem* (DA) refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho escolar. Dentro desta gama de problemas que compõe o quadro de dificuldades de aprendizagem, encontramos as *deficiências de processamento da linguagem* e relacionado a essas deficiências, o *distúrbio do processamento auditivo* (DPA).

As habilidades de atentar, discriminar, reconhecer, recordar ou compreender informações auditivas são fundamentais para a compreensão do código oral, via canal auditivo, que é pré-requisito para o aprendizado da fala, da leitura e da escrita.

O *distúrbio do processamento auditivo* (DPA) consiste na falta dessas habilidades. Tal inabilidade é verificada apesar da inexistência de comprometimento de habilidade intelectual e de audição.

Apesar de já existirem movimentos relacionados ao tema *dificuldades de aprendizagem* desde 1800 (Garcia, 1998), foi somente a partir da década de 1990 que o campo sofreu uma aceleração significativa, com contribuições de importantes pesquisadores, dentre eles Hammill (1993) e Torgesen (1991). Embora as dificuldades de aprendizagem tenham se tornado o foco de muitas pesquisas nos últimos anos, pouco se sabe sobre elas.

Com base em minha experiência como professora de uma escola regular, compreendo que as informações sobre as DA têm tido uma penetração muito lenta na área educacional, e, conseqüentemente, muitas vezes nós não sabemos como agir em sala de aula e no ambiente escolar. Penso que as pesquisas realizadas acerca desse tema são, em geral, destinadas aos profissionais que atuam fora da sala de aula, como

por exemplo, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, e pouca informação chega aos professores, quem de fato atua com alunos com DPA no dia-a-dia.

Após o levantamento em diversas bibliotecas (PUC-SP, UNICAMP, UNIFESP, USP) e pela internet, constatei a existência de algumas pesquisas que abordam o DPA, mas todas elas estão relacionadas ou aos testes de processamento auditivo ou à terapia de processamento auditivo em consultório de fonoaudiologia ou, ainda aos distúrbios e problemas de aprendizagem de forma geral. Como exemplo, cito os trabalhos de Rivabem (2006), Jorge (2006), Martins e Magalhães Jr. (2006) e Capovilla et al (2004).

Nenhum trabalho, todavia, foi encontrado enfocando a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem, em sala de aula, em escola regular, assim como pretende este trabalho.

Pelo fato dos estudos e pesquisas sobre o DPA serem recentes no Brasil, é possível que no passado muitas crianças que apresentavam baixo rendimento escolar e problemas no processamento da linguagem tivessem esse distúrbio, que devido à falta de conhecimento a seu respeito, tenha passado despercebido por aqueles que estavam envolvidos com ele. Com isso, posso entender que há um indicativo de que o atual crescente número de diagnósticos de DPA, como podemos observar nas pesquisas citadas a seguir, reflita, na verdade, diagnósticos de um distúrbio que já existia no contexto escolar há muito tempo.

Citarei duas pesquisas que ilustram o grande número de diagnósticos de DPA: primeiramente, o estudo realizado por Cruz e Pereira (1997 *apud* Fuberta e Felipe, 2005: 12) com 24 crianças de 8 a 12 anos com problemas de aprendizado, em uma 2ª série do EFI de uma escola pública estadual. Essa pesquisa constatou que 54,16% dessas crianças apresentavam alterações no PA. A segunda pesquisa, realizada por Hidaka et al. (2001 *apud* Fuberta e Felipe, 2005: 13) mostrou que das 21 crianças com dificuldades de aprendizagem, matriculadas na 1ª série de uma escola pública de Campinas, 66,7% dessas crianças apresentavam o DPA.

Embora atualmente crianças com diagnóstico DPA façam parte da realidade escolar, pouca informação é socializada com os professores sobre o ensino-aprendizagem desses alunos. Assim sendo, entendo que esta pesquisa, ao discutir esse problema, irá colaborar com os estudos na área de ensino-aprendizagem, formação de professores e educação continuada.

A finalidade deste estudo é, portanto, a de contribuir com informações sobre a vivência do aluno com DPA no contexto de ensino aprendizagem, de forma que os professores e profissionais ligados à educação possam ter mais subsídios para auxiliar os alunos com esse distúrbio no contexto escolar, proporcionando a esses alunos um ambiente propício para a construção de conhecimento e desenvolvimento. Espero que, com as informações contidas nesta pesquisa, os professores possam tentar encontrar melhores caminhos durante o seu agir pedagógico.

Passarei agora a descrever a organização desta pesquisa, a qual contém quatro capítulos.

No Capítulo 1, traço um breve panorama brasileiro desde a concepção de Educação Especial até a proposta atual de Educação Inclusiva. Para isso, baseio-me em Glat e Blanco (2007), Bueno (2004), estatísticas do Ministério da Educação (MEC) e nas leis e diretrizes que abordam o tema.

No Capítulo 2, apresento a fundamentação teórica que embasa meu trabalho, no qual, a) conceituo com base em Glat (2004), Coll et al (2004), Mittler (2003), Gonzáles (2007) e outros, as *necessidades educacionais específicas* e a *inclusão escolar*; b) defino as *dificuldades de aprendizagem* baseando-me em Garcia (1998), Weiss e Cruz (2007), Fonseca (1995) e outros; c) listo os *tipos de dificuldades de aprendizagem* e conceituo o *distúrbio do processamento auditivo*, expondo sua relação com ao processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Smith e Strick (2001), Weiss e Cruz (2007), Machado (2003), Pereira (1997) e outros ; d) abordo a aprendizagem e o desenvolvimento de acordo com a teoria de Vygotsky (1930/1998, 2005 e 2007), enfatizando os conceitos de ZDP, mediação, internalização, conhecimento espontâneo e conhecimento científico, como também e) o conceito de afetividade e suas implicações no contexto escolar, conforme Wallon (1979, 1986 e 1941/2007) e seus seguidores, dentre eles Mahoney (2007), Almeida (1999) e Leite e Tassoni (2002).

No Capítulo 3, apresento a abordagem metodológica hermenêutico-fenomenológica com base em van Manen (1990), Freire (2007), Gadamer (1976, 1984 e 1999), Ricoeur (2002), Moustakas (1994), Husserl (1992) e Bello (2004), assim como, o cenário e os participantes da pesquisa. Ainda nesse capítulo, exponho os instrumentos de coleta dos registros das experiências utilizados e os procedimentos de interpretação adotados.

No Capítulo 4, compartilho o processo de interpretação dos registros das experiências, apresentando os elementos que, no meu entender, constituem o fenômeno *a vivência do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem*.

Nas Considerações Finais, sintetizo os resultados alcançados e teço comentários acerca das contribuições que este trabalho pode proporcionar, além de expor reflexões que surgiram no decorrer da pesquisa e lançar questionamentos para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1

Brasil: da Educação Especial à Educação Inclusiva – um breve panorama

Pretendo neste capítulo, baseando-me em Glat e Blanco (2007), Bueno (2004), estatísticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e nas leis e diretrizes relacionadas ao tema, traçar um breve panorama da trajetória da Educação Especial à proposta atual de Educação Inclusiva no Brasil. Minha intenção aqui é a de tentar explicar, de forma resumida e geral, os processos e/ou etapas pelos quais a educação especial passou em nosso país até culminar na proposta vigente de Educação Inclusiva. Dessa forma, espero que o leitor possa se orientar acerca do que já foi feito na área e possa concluir o que ainda precisamos conquistar. Espero ainda que as informações aqui colocadas possam servir de pano de fundo para as questões que serão tratadas posteriormente, que são as necessidades educacionais especiais, a inclusão e as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

Conforme apontam Glat e Blanco (2007), a educação especial no Brasil é marcada por algumas etapas, as quais são denominadas de: *modelo médico*, *modelo educacional*, *normalização*, *integração* e *inclusão*.

No *modelo médico*, a maioria das instituições especializadas em educação especial (públicas ou particulares) organizava seus trabalhos com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela medicina. Dentre essas atividades, destacavam-se as terapias relacionadas às áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia e terapia ocupacional. As atividades acadêmicas ocupavam uma pequena fração do horário dos alunos e o trabalho educacional naquelas escolas visava à autonomia dos alunos no cotidiano e não considerava como prioridade a educação escolar. Nos poucos momentos que os alunos tinham contato com atividades acadêmicas, de acordo com Glat e Blanco (2007: 20), essas limitavam-se à “(...) *discriminação de figuras iguais e diferentes das apresentadas e a resolver exercícios de seqüência lógica, com o objetivo de ‘preparar-se’ para a aprendizagem da leitura e da escrita*”.

Os anos de 1970 foram marcados pela institucionalização da educação especial. Existia, nessa época, uma grande preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso dos alunos com deficiências às escolas. Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse órgão implantou subsistemas de educação especial nas diversas redes públicas, por meio da criação de escolas e classes especiais, além de executar projetos de formação docente especializada, em todos os níveis. Vários profissionais nessa época tiveram a oportunidade de se especializar no exterior, por meio de cursos de pós-graduação que foram financiados pelo CENESP (Glat e Blanco, 2007: 20).

Foram esses investimentos na formação docente, as novas metodologias e técnicas de ensino que fomentaram mudanças e trouxeram a possibilidade de adaptação escolar dos alunos com deficiências¹. Segundo Glat e Blanco (2007), nessa época, a palavra de ordem era “o deficiente pode aprender”. Essa alteração na visão do ensino para deficientes gerou uma mudança de paradigma na educação especial. Passamos, do *modelo médico* para o *modelo educacional*.

No *modelo educacional*, a ênfase não estava mais nas deficiências de cada indivíduo, mas sim nas condições do meio em proporcionar recursos adequados a fim de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do deficiente (Glat e Blanco, 2007).

Apesar dos avanços decorrentes dos investimentos apontados acima e da nova visão sobre educação especial, esta continuou funcionando à margem do ensino regular, como um serviço especializado paralelo. Dessa forma, a educação especial tinha currículos, metodologias, organização e recursos humanos próprios.

Na tentativa de combater a marginalização das minorias excluídas e seguindo uma tendência mundial, começou-se a divulgar em nosso país os princípios norteadores da *Normalização* – uma nova concepção de educação especial (Glat e Blanco, 2007).

De acordo com a concepção de *Normalização*, indivíduos com deficiências têm o direito de usufruir de condições de vida normais e comuns dentro de sua comunidade, podendo participar das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que outras pessoas (Glat e Blanco, 2007).

¹ Até então o termo utilizado para designar alunos com necessidades educacionais especiais era “aluno com deficiência ou aluno deficiente”. Somente, mais tarde, com a proposta de inclusão é que o termo foi modificado e estabelecida a distinção entre os termos. Tratarei deste assunto posteriormente.

Glat e Blanco (2007) ressaltam que é importante entender que essa proposta não tinha como objetivo normalizar o deficiente, mas sim as condições de vida para essas pessoas, proporcionando a elas a utilização dos recursos e serviços oferecidos à população de forma geral, da maneira mais normal e natural possível.

Na *Normalização*, a palavra de ordem era “o deficiente pode se integrar à sociedade”. A partir desse modo de pensar, observou-se, em nosso país, um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e das qualidades dos serviços destinados a essas pessoas (Glat e Blanco, 2007).

Seguindo os fundamentos da *Normalização*, surgiu um novo paradigma da educação especial em nosso país denominado *Integração*. A proposta da Integração era oferecer aos alunos com deficiências um ambiente escolar o menos restritivo possível. Assim sendo, os alunos das classes e escolas especiais deveriam ser preparados para entrar nas classes regulares e receberiam, conforme necessário, apoio especial paralelo em salas apropriadas (salas de recursos²). Durante essa etapa, as práticas tradicionais da educação especial começaram a ser questionadas, acarretando busca por alternativas pedagógicas menos excludentes. Isso pode ser observado, por exemplo, no Art. 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988)³, onde há recomendação de inserção de alunos com deficiências “*preferencialmente no sistema regular de ensino*” (Glat e Blanco, 2007).

Com o tempo, a proposta de *Integração* passou a ser criticada, pois exigia a preparação do aluno antes do seu ingresso na sala regular. Somente alunos com condições de acompanhar as atividades rotineiras das classes regulares é que poderiam ser transferidos para essas classes. O problema continuava, portanto, centrado no aluno e não nas práticas educacionais, que continuavam abstraindo as necessidades individuais de cada aluno.

Outro problema da proposta de *Integração*, conforme apontam Glat e Blanco (2007), era a falta de diálogo entre o professor da sala de recursos⁴ e o professor da sala regular. Apesar dos professores especializados da sala de recursos enfatizarem sua função de atuar apenas como suporte no desenvolvimento de atividades específicas relacionadas às deficiências dos alunos, a equipe pedagógica da escola,

² Sala de recurso eram salas especiais e específicas para cada tipo de deficiência. Nessas salas eram realizadas “*atividades especializadas que favorecessem o desenvolvimento de sujeitos com a mesma área de deficiência*” (Glat, 2007: 35)

³ Vide Anexo 5.

⁴ Professor especializado que atendia os alunos com a mesma deficiência em salas apropriadas para que eles desenvolvessem habilidades específicas

assim como os professores das classes regulares, insistiam em delegar exclusivamente aos professores das salas de recursos a responsabilidade pela aprendizagem desses alunos. Assim sendo, os professores das salas regulares não acompanhavam o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiências, pois acreditavam que isso era responsabilidade do professor da sala de recursos, especializado na deficiência do aluno.

Fica clara a visão dicotômica: alunos especiais e alunos normais, assim como professores regulares e professores especializados. Segundo Glat e Nogueira (2002 *apud* Glat e Blanco, 2007: 31) “*essa dicotomia entre ensino ‘especial’ e ‘regular’ é um reflexo da formação clássica do professor que privilegia uma concepção estática do processo ensino-aprendizagem*”.

A partir das críticas à proposta de *Integração* e de acordo com as demandas e expectativas sociais, criou-se a proposta de *Inclusão*, disseminada por órgãos internacionais importantes, como por exemplo, a UNESCO (Glat e Blanco, 2007).

Conforme Glat e Blanco (2007), na proposta atual de *Inclusão Escolar* ou *Educação Inclusiva*, todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, devem ser inseridos em classes comuns. Podemos observar, a seguir, no Art. 5º da resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001: 2) a definição de alunos com necessidades educacionais especiais:

Art. 5º: Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

É interessante notar que somente em 2001, a partir da publicação do referido artigo, os alunos com dificuldades de aprendizagem⁵ foram incluídos na legislação brasileira como sendo alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo dessa inserção foi a de assegurar maior inclusão e permanência dos alunos com

⁵ Abordarei o conceito de dificuldades de aprendizagem no capítulo 2.

dificuldades de aprendizagem nas classes regulares, com utilização de estratégias, adaptações e medidas para favorecer a aprendizagem e sucesso escolar; uma vez que se as limitações físicas ou mentais dos alunos com dificuldades de aprendizagem não fossem evidentes, isso poderia resultar na falta de diagnóstico, e conseqüentemente, no fracasso e na exclusão escolar e social (Glat, 2007).

De acordo com a proposta de Educação Inclusiva, cabe à escola a responsabilidade de se reestruturar e se adaptar, promovendo principalmente adaptações curriculares, com o objetivo de oferecer atendimento educacional adequado a todos os alunos, conforme atesta o Art. 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001: 3):

Art. 8º: As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

Julgo importante mencionar também que é responsabilidade da escola, de acordo com o Art. 6º da resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001: 2), a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais (incluem-se alunos com dificuldades de aprendizagem, como já mencionado), conforme podemos observar abaixo:

Art. 6º: Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

I - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Assim sendo, a fim de se garantir ensino de qualidade a todos, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, além de conscientizar-se da importância da formação dos profissionais que nela atuam e também do apoio, que eles podem necessitar, dos profissionais especializados.

Apesar da existência de leis e diretrizes que regulam a proposta atual de Educação Inclusiva, muitas escolas que se autodenominam inclusivas ainda seguem o modelo antigo de *Integração*, inserindo os alunos com deficiências em classes regulares, na medida em que eles demonstram condições para acompanhar a turma. Concordo com Glat e Blanco (2007: 24), quando afirmam que:

(...) embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

De acordo com dados do MEC⁶, muitas escolas já possuem atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, apesar do número

⁶ Todos os dados do MEC apontados nesta pesquisa foram extraídos do site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/seesp/> Site acessado em 06/07/2008 às 14:12.

de escolas com educação especial e de outras, sem atendimento especializado, ser muito maior.

A seguir, de acordo com os dados do MEC (2008), podemos observar a distribuição das escolas com educação especial, por tipo de atendimento, em 2006.

Escolas Especializadas	2.724
Classes Especiais	4.325
Escolas Comuns com apoio especializado	17.469
Escolas Comuns sem apoio especializado	38.006

Quadro 1 – Distribuição de escolas com educação especial por tipo de atendimento em 2006 – MEC (2008)

Até 2006, conforme estatística do MEC (2008) existiam, no Brasil, 214.188 escolas com Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Dessa forma, comparando o número total de escolas e o número de escolas com atendimento especializado, concluo que somente uma pequena parcela de escolas podia oferecer atendimento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O MEC ainda aponta um aumento no número de professores com formação específica em educação especial: em 2001, o total de professores na Educação Especial com formação específica era de 31.873; em 2006, este total passou para 42.498. Entretanto o total de professores na Educação Básica sem formação específica era em 2002 de 2.497.918 e passou para 2.973.412 em 2006 (MEC, 2008). Fica evidente que o número de professores qualificados para trabalhar com educação especial é muito baixo se compararmos com o número total de professores da Educação Básica.

Conforme ressalta Bueno (2004) devemos estar atentos ao fato de que existem ainda muitos professores sem formação adequada e de que não existe qualquer indicação sobre o tipo de curso destes professores qualificados tampouco a duração deles. Os dados brutos, como são divulgados pelo MEC (2008), nos permitem apenas uma análise geral sobre a quantidade de professores qualificados e não uma avaliação acerca da qualidade dessa formação.

Em seguida, de acordo com dados do MEC (2008) obtidos através do Censo 2000, quando a população total do país era de 169.872.856, pode-se observar a demanda da educação especial:

População com Deficiência	
0 a 4 anos	370.530
5 a 9 anos	707.763
10 a 14 anos	1.083.039
15 a 17 anos	689.272
18 a 24 anos	1.628.760
Total	24.600.256

Quadro 2 – População com deficiência no Brasil conforme dados do Censo 2000 (MEC, 2008).

Podemos verificar que o MEC não incluiu, na estatística acima, todos os indivíduos com necessidades educacionais especiais, mas sim, somente pessoas com deficiências. Dessa forma, concluo que o número de indivíduos que necessitam de atendimento especializado seja muito maior do que o exposto acima.

O MEC apresenta também estatísticas do fluxo de matrículas na educação especial por tipo de necessidade educacional especial. Contudo, os tipos de NEE elencados pelo órgão são: baixa visão, cegueira, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, superdotação, condutas típicas, deficiência mental, síndrome de Down, autismo e deficiências múltiplas. De acordo com a definição de necessidades educacionais especiais do Art. 5 da resolução CNE/CEB nº2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001: 2), já citado anteriormente, podemos constatar a incompletude das estatísticas divulgadas pelo MEC referentes ao fluxo de matrículas na educação especial por tipo de NEE.

Lamentavelmente, muitas mudanças precisam ocorrer para que a proposta de inclusão seja realmente colocada em prática. Órgãos do governo responsáveis pela educação, escolas e professores precisam falar a mesma língua para juntos caminhar em uma jornada de inclusão.

Apesar de existência de leis e diretrizes educacionais estabelecidas em conformidade com uma proposta de *Inclusão*, o sistema educacional continua oferecendo respostas homogêneas às diferentes necessidades educacionais dos alunos, o que pode ser observado pelos altos índices de reprovação e evasão escolar.

No meu entendimento, para que, de fato, a proposta de *Inclusão* se efetive, é necessária uma mudança radical no sistema educacional como um todo, priorizando ações em todos os níveis (da educação infantil aos programas de formação de professores), além de adaptações arquitetônicas dos prédios para acessibilidade, assim como reorganização de recursos e serviços que promovam desenvolvimento pedagógico.

CAPÍTULO 2

As Necessidades Educacionais Especiais, Inclusão Escolar e Ensino-Aprendizagem

Neste capítulo, discuto aspectos teóricos que serviram de base para a descrição e interpretação do fenômeno pesquisado: *a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem: uma experiência com uma professora de língua inglesa.*

Abordarei, portanto, autores que conceituam e discutem temas relacionados ao fenômeno em questão, os quais são: necessidades educacionais especiais, dificuldades de aprendizagem, inclusão e distúrbio do processamento auditivo; além de perspectivas teóricas relevantes para esta pesquisa, que são: ensino-aprendizagem e afetividade.

2.1 Necessidades Educacionais Especiais e Inclusão Escolar

Durante minha experiência como professora de inglês, pude observar que grande parte dos professores não tem clara a definição do termo *necessidades educacionais especiais*. Parece-me que, para alguns professores, este termo refere-se somente aos alunos portadores de deficiências físicas, visuais, auditivas ou intelectuais e a maioria dos professores parece desconhecer o porquê do uso desta terminologia no âmbito escolar.

Acredito que tão importante quanto ter conhecimento sobre quais são os indivíduos que possuem necessidades educacionais especiais, é ter conhecimento sobre o conceito deste termo e quais as suas implicações para a prática do ensino. Dessa forma, nesta seção tentarei esclarecer o conceito de *necessidades educacionais especiais* e sua relação com o contexto escolar.

Esta pesquisa limitou-se ao estudo de alunos com distúrbio do processamento auditivo que, como veremos na seção 2.1.1.1, é um tipo de

dificuldade de aprendizagem que, por sua vez, é uma necessidade educacional especial.

Como o termo *necessidades educacionais especiais* tem uma abrangência muito maior que o termo *dificuldades de aprendizagem*, irei abordá-lo primeiramente. Na próxima seção tratarei das dificuldades de aprendizagem e os distúrbios, transtornos e deficiências relacionados a elas.

Para auxiliar o leitor quanto à amplitude dos termos que serão mencionados nesta pesquisa, elaborei a seguinte ilustração:

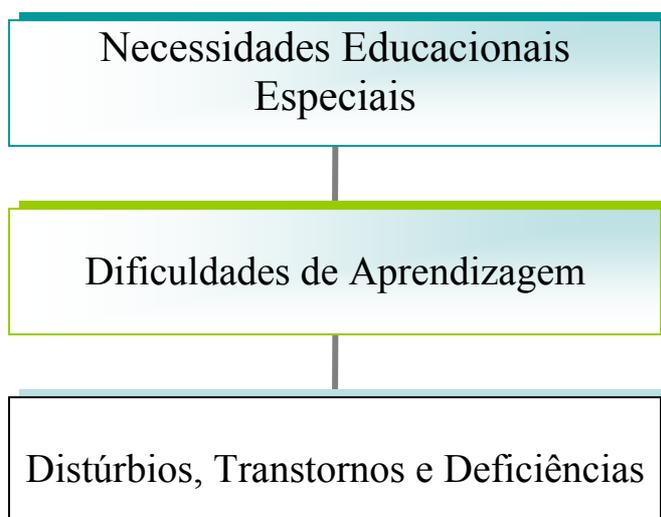


Figura 1 – A abrangência dos termos: necessidades educacionais especiais, dificuldades de aprendizagem, distúrbios, transtornos e deficiências.

De acordo com Coll, Marchesi e Palácios (2004: 19) o termo *necessidades educacionais especiais* começou a ser utilizado na década de 1960 e reflete o fato de que “os alunos com deficiências ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos”. Isto significa que alguns alunos podem manifestar necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização e que alguns deles podem apresentar dificuldades mais permanentes; outros, dificuldades menos permanentes. Segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004: 20) o termo *necessidades educacionais especiais* também reflete um caráter relativo e contextual, ou seja,

(...).a avaliação dos problemas dos alunos não deve centrar-se unicamente neles mesmos, mas levar em conta o contexto no qual se produz a aprendizagem: o funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a

flexibilidade do ensino, a metodologia empregada e os critérios de avaliação utilizados.

Conforme Coll, Marchesi e Palácios (2004: 20), o termo necessidades educacionais especiais também dá ênfase “*a capacidade da escola para adaptar a prática educativa às necessidades desses alunos e oferecer, assim, uma resposta satisfatória.*”

Segundo esses autores (Coll, Marchesi e Palácios, 2004: 20), o conceito de necessidades educacionais especiais remete também “*à provisão de recursos educativos necessários para atender tais necessidades e reduzir as dificuldades de aprendizagem que esses alunos possam apresentar*”. Esses recursos podem ser de vários tipos: professores especializados ou profissionais específicos os quais colaborarão para que esses alunos possam ter acesso adequado ao currículo, materiais curriculares, adaptação dos edifícios e acessos ou qualquer outro meio educativo suplementar.

Conforme Glat e Blanco (2007: 26) ressaltam, necessidade educacional especial não é uma “*característica fixa e homogênea de um grupo*” pertencente a uma das categorias nas quais se distribuem as deficiências ou dificuldades de aprendizagem, e sim uma “*condição individual específica*”; segundo essas autoras, necessidade educacional especial é “*a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida*”.

No Art. 5 da resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001: 2), já citado anteriormente, podemos observar quais são os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Com base na resolução citada acima e nas “Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, série Saberes e Práticas de Inclusão do MEC (Brasil, 2003: 27), reafirmo que, atualmente, as necessidades educacionais especiais não estão vinculadas somente às dificuldades causadas por deficiência, seja ela física, cognitiva, psíquica ou sensorial, conforme podemos constatar no trecho a seguir, do documento citado acima:

A expressão “necessidades educacionais especiais” pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, à

dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada à(s) deficiência(s).

Com relação às dificuldades de aprendizagem, Mittler (2003) ressalta que elas são vistas pela sociedade como um *defeito*. De acordo com esse ponto de vista, os professores precisam avaliar os pontos fracos e fortes do aluno, para fazer então um diagnóstico, quando possível, e planejar um programa de intervenção e apoio baseado nessas análises. Nessa visão não se assume que a escola precise mudar para atender à grande diversidade de alunos existentes, conforme pregam as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001: 33), mas sim que o aluno deva se encaixar no sistema educacional:

(...) em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, definiu-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de 'normalidade' para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

Nesse sentido, ao enfatizar a responsabilidade da escola no atendimento ao aluno com NEE, Mittler (2003:25) afirma que as escolas devem passar por um processo de reestruturação para atender a todos os alunos:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidade educacionais e sociais oferecidas pela escola.

Considero importante abordar aqui a diferença entre os termos *integração* e *inclusão* escolar. Muitos acreditam que estas duas palavras são sinônimas, porém elas são distintas. Segundo Serra (2006), *integrar* um aluno à escola é inseri-lo no ambiente escolar esperando que este aluno se adapte à estrutura vigente, enquanto *incluir* um aluno significa redimensionar as estruturas físicas, atitudes e percepções dos educadores, formular adaptações curriculares, entre outros. Segundo Fogli, Filho e Oliveira (2006: 119),

(...) pensar um caminho para a inclusão significa discutir de forma crítica e dinâmica a escola que temos, ou seja, refletir sobre a construção do projeto político pedagógico, a gestão democrática, a avaliação do processo educativo, a relação teoria e prática, etc.

Neste sentido, para Serra (2006), *incluir* significa quebrar paradigmas e reformular nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência são garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

A Educação Inclusiva é atualmente a política educacional oficial do nosso país, de acordo com a proposta mundial da UNESCO e de outras organizações internacionais.

De acordo com Glat e Blanco (2007: 25):

O estabelecimento da Educação Inclusiva como política educacional do país – tanto para o ensino público quanto privado – coloca em questionamento os pressupostos que consubstanciavam a escola como, tradicionalmente, a conhecemos. Esta agora passa a ser, por princípio, uma instituição social a que todos têm direito de acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para todos⁷ os alunos.

De acordo com Mittler (2003: 236) espera-se, de acordo com a proposta de educação inclusiva, oferecer a todos oportunidades iguais para construir conhecimento, pois:

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a freqüentam regularmente.... A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo deste modo, valorizados.

Apesar da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais já constar nas diretrizes políticas desde 1948, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos; foi somente a partir da década de 1990 que a inclusão passou a evoluir significativamente, com o movimento “Educação para Todos” estabelecido em 1990, em uma conferência na Tailândia, organizada, dentre outros órgãos, pela UNESCO e UNICEF (Serra, 2006).

Outro momento de grande importância na jornada da inclusão se deu com a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em junho de 1994, na Espanha, sob o patrocínio da Unesco e do Governo da Espanha. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994: 3),

⁷ Grifo das autoras.

(...) todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. (...) deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizados (...) as escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente incluindo aquelas que possuam deficiências graves.

Diante da política educacional atual de Educação Inclusiva, os conceitos de *necessidades educacionais* e *necessidades educacionais especiais* precisam estar claros não só a todos os educadores, mas também aos indivíduos da nossa sociedade.

Glat e Blanco (2007) definem o termo *necessidades educacionais* como sendo as necessidades apresentadas pelos indivíduos para aprender o que é adequado a sua faixa etária de acordo com as normas educacionais estabelecidas pela sociedade onde estes indivíduos estão inseridos. As autoras ainda definem *necessidades educacionais especiais (NEE)* como as necessidades exclusivas dos indivíduos que, para aprender o que é adequado a sua faixa etária, precisam de diferentes e variadas práticas pedagógicas além de diferentes metodologias e recursos, adaptações curriculares e ajustes temporais. Neste sentido, de acordo com as Estratégias para Educação de Alunos com Necessidade Educacionais Especiais, Série Saberes e Práticas de Inclusão do MEC (Brasil, 2003: 30):

Identificar as necessidades educacionais de um aluno como sendo especiais implica considerar que essas dificuldades são maiores que as do restante de seus colegas, depois de todos os esforços empreendidos no sentido de superá-las, por meio dos recursos e procedimentos usuais adotados na escola. A concepção de especial está vinculada ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola.

Outro ponto importante acerca do conceito de necessidade educacional especial é o fato de que esta necessidade é individual e específica de um determinado aluno e não uma característica fixa e homogênea de um grupo com uma determinada deficiência. De acordo com Glat e Blanco (2007: 26), necessidade educacional especial é “*a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida*”; ou seja, dois alunos com a mesma deficiência podem requisitar diferentes adaptações metodológicas e didáticas.

Com base nas afirmações acima concluo que o desafio para o professor e para a escola, como um todo, é grande. Dessa forma, Glat (2004), ressalta que a família tem um papel de extrema importância no processo de inclusão escolar. Serra (2006) também afirma que a família constitui o fator determinante para a detonação, manutenção, ou ainda, para o impedimento do processo de integração. De acordo com Serra (2006) é fundamental a parceria entre família e escola, pois os pais são portadores de informações valiosas que podem colaborar bastante com o planejamento das intervenções e adaptações educacionais.

Entretanto, segundo Glat (2004), a reação da família frente a um filho com necessidades educacionais especiais pode variar enormemente, transitando entre sentimentos de aceitação e negação. O choque da descoberta pode ocasionar, a princípio, a negação do diagnóstico; porém, é importante que a família enfrente os medos, frustrações e limitações, buscando apoio profissional adequado, quando necessário. O papel dos profissionais especializados, segundo Glat (2004), é o de promover orientações e esclarecimentos acerca das capacidades e limitações da criança com necessidades educacionais especiais, fornecendo a essas famílias informações precisas e atualizadas sobre a condição da criança.

Infelizmente, muitos pais optam pela via da negação ou do isolamento, acreditando que, dessa forma, estarão protegendo a si próprios e à criança. Contudo, conforme Glat (2004), essa condição de isolamento reforça padrões de superproteção, fazendo com que a condição especial da criança seja hiperdimensionada em detrimento de suas capacidades e aptidões. De acordo com a autora, quando a família age de maneira superprotetora ela dificulta a conquista de autonomia e independência da criança, condições estas, essenciais para o desenvolvimento de suas capacidades.

Podemos concluir que cada família terá uma reação diferente frente à realidade de um filho com necessidades educacionais especiais e que a escola, muitas vezes, pode colaborar com a família ou entrar em conflito com a mesma, se a maneira de agir com a criança for diferente em cada ambiente: escolar e familiar.

Por isso, penso que mudar não é fácil e quando falamos de inclusão considero este, um longo caminho a ser percorrido. De acordo com Mittler (2003), inclusão não é algo que devemos alcançar, um destino; mas sim uma jornada, um processo contínuo e sem fim.

Quando se fala sobre inclusão em educação, torna-se necessário abordar a importância que a formação do professor que exercerá sua função em salas de aula

inclusivas tem no sucesso da inclusão. De acordo com Serra (2006), poucos educadores, até hoje, tinham interesse em Educação Especial, e os que desejavam maior

conhecimento nessa área procuravam a formação específica. No entanto, atualmente há uma grande demanda de educadores com conhecimento em diversos aspectos da educação especial, e infelizmente essa demanda chegou antes da preparação efetiva dos educadores.

A solução encontrada tem sido, segundo Serra (2006), a formação dos educadores em serviço através de programas de formação continuada, já que práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são de extrema importância para o progresso dos alunos.

A formação adequada dos profissionais que atuam na área da educação para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais está prevista em alguns documentos, dentre eles, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001) e o Plano Nacional de Educação Especial (2001: 87), no qual encontramos a seguinte afirmação:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente.

Na realidade, existem professores que tentam adaptar suas práticas de sala de aula e com isso buscam atingir alunos com dificuldades ou necessidades educacionais especiais. O fato é que, em virtude da falta de conhecimento específico e teórico, os professores não se sentem seguros a respeito da eficácia e adequabilidade de suas práticas de ensino. Todos os professores têm o direito de receber apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional, através de cursos de formação e educação continuada, os quais devem abordar o ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (Mittler, 2003).

Quanto às dificuldades encontradas pelos educadores, Serra (2006: 36) ressalta que:

Na história da Educação Especial é possível observar dificuldades por parte dos professores e das equipes pedagógicas e administrativas não só no que se refere à aceitação e à forma da compreensão dos fenômenos de comportamentos manifestos pelas crianças especiais, como também na falta de infra-estrutura material e de pessoal qualificado para orientação e supervisão adequadas.

Podemos observar que é de fundamental importância o apoio aos professores de forma geral, seja através da escola, das leis ou do Estado. Segundo Alves (2006: 104) a formação contínua de todos os professores proporcionaria uma melhor atuação destes em salas inclusivas, pois

(...) sobre a realidade atual das práticas educacionais inclusivas e sobre os desafios necessários às suas implementações ressaltam-se a importância de uma discussão, de uma reflexão e de um posicionamento comprometidos com o acesso de todos às necessidades que cada sujeito demanda. Mas para que essa demanda possa de fato ser atendida, uma formação permanente precisa ser assegurada aos profissionais da educação. A formação deve ser contínua e permanente, porque o educador é visto, aqui, como um sujeito da cultura, e como cultura é um terreno fértil, móvel, dinâmico, não se pode entregar a dogmas e crenças, há que flexibilizar os pensamentos e as práticas na busca por melhorias na qualidade do ensino.

Mittler (2003: 174), comentando sobre a educação no Reino Unido, cita a importância do coordenador de necessidades educacionais especiais: “(...) *toda escola tem, no mínimo um; algumas têm dois (...)*”. No Reino Unido, o coordenador de necessidades educacionais especiais faz parte de alguns dos recursos implantados recentemente para apoiar a inclusão escolar.

Esse fato deveria suscitar reflexão por aqui. Estamos debatendo há décadas sobre a formação do professor que tem que lidar com alunos com necessidades educacionais especiais e mesmo encontrando na lei o respaldo adequado, engatinhamos nessa questão. Um dia talvez chegaremos a ponto de poder contar, também, com pelo menos um coordenador de necessidades educacionais especiais em cada escola no nosso país e deste profissional preparado, obter auxílio adequado neste caminho complexo da inclusão.

Encerro esta seção, expondo ao leitor que durante esta pesquisa e a leitura dos autores que tratam do tema NEE (González, 2007; Garcia, 1998; Smith e Strick, 2001; Fonseca, 1995; Glat e Blanco, 2007, dentre outros), encontrei o termo *necessidades educacionais específicas*, o qual é citado somente por González (2007: 17). De acordo com este autor, essa terminologia é usada atualmente somente na Espanha, para substituir o termo *necessidades educacionais especiais*, devido à Lei Orgânica 10/2002 sobre qualidade de educação. Segundo esta lei, todas as necessidades educacionais são consideradas específicas: alunos que estão em regiões desfavoráveis, incorporação de estrangeiros, atendimento aos superdotados e alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme essa lei, as necessidades educacionais especiais, que agora se

encontram dentro das necessidades educacionais específicas, podem ser temporárias ou permanentes e correspondem aos alunos que possuem incapacidades físicas, psíquicas, sensoriais ou manifestam graves transtornos de personalidade ou de conduta (González, 2007). Aqui no Brasil, pode constatar por meio de vasta pesquisa em livros⁸, documentos oficiais (Brasil, 2001 e 2003) e internet (MEC, 2008), que o termo utilizado é somente *necessidades educacionais especiais*.

Até agora, nesta seção, foi discutido o conceito de inclusão em educação e o que precisa ser feito para que de fato haja escolas inclusivas em nosso país. Discutiu-se também o conceito de necessidades educacionais especiais com o intuito de esclarecer quem são os sujeitos relacionados a essa terminologia assim como as implicações do uso do termo citado no contexto escolar. A partir da definição do termo NEE, entendemos que as dificuldades de aprendizagem, as quais cada vez mais aparecem nas salas de aula, fazem parte das NEEs. Assim sendo, a seguir abordarei o conceito de dificuldades de aprendizagem (doravante DA) e os tipos existentes.

2.1.1 Dificuldades de Aprendizagem

O início do estudo sobre as dificuldades de aprendizagem se deu por volta de 1800 (García, 1998). Contudo, somente em 1963 a denominação *dificuldades de aprendizagem* foi utilizada pela primeira vez por Samuel Kirk na conferência da Fund for Perceptually Handicapped Children (García, 1998: 7). Desde então o estudo das dificuldades de aprendizagem foi evoluindo gradativamente.

Após várias definições, ao menos 11 no período de 1963 a 1988, conforme Garcia (1998), o termo *dificuldades de aprendizagem* foi definido pelo National Joint Committee on Learning Disabilities em 1988 (NJCLD, 1988 *apud* García, 1998: 32) como:

(...) 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,

⁸ Livros de autores especializados no tema de necessidades educacionais especiais e citados nesta pesquisa.

transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são resultado dessas condições ou influência.

Esta é a definição mais consensual e usada internacionalmente sobre dificuldades de aprendizagem (Garcia, 1998), tendo sido apoiada pela maioria das organizações profissionais e científicas envolvidas nos temas de educação especial na América do Norte; como a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA), o *Council for Learning Disabilities* (CLD), a *Division for Children with Communication Disorders* (DCCD), a *Division for Learning Disabilities* (DLD), a *International Reading Association* (IRA), a *Learning Disabilities Association of America* (LDA), a *National Association of School Psychologists* (NASP) e a *Orton Dyslexia Society* (ODS), compostas por mais de 225.000 membros (Garcia, 1998).

O NJCLD foi criado em 1975 nos EUA e é um tipo de confederação funcional que tem a finalidade de coordenar a atuação das diversas organizações relacionadas ao campo das dificuldades de aprendizagem, proporcionar reuniões interdisciplinares e esclarecer problemas relacionados ao tema (Garcia, 1998). Segundo Hammill (1993 *apud* Garcia 1998:21), o NJCLD “*constitui-se como o braço profissional e político do movimento das dificuldades de aprendizagem*”, composto por representantes de oito das mais importantes organizações nacionais dos EUA implicadas no tema de dificuldades de aprendizagem. Essa definição foi apoiada. Essas organizações, criadas para tratar de questões sobre dificuldades de aprendizagem, impulsionaram a publicação de várias revistas e periódicos, organização de congressos, reuniões, redes de profissionais, etc. Com base em Garcia (1998: 21) cito algumas das principais organizações:

- *Orton Dyslexia Society, Inc* (ODS), constituída em 1949;
- *Learning Disabilities Association of America* (LDA), que de 1963 a 1989 denominava-se *Association for Children with Learning Disabilities*;
- *Council for Excepcional Children* (CEC), criada em 1968;
- *Division for Learning Disabilities* (DLD), estabelecida em 1982 e o
- *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) criado em 1975.

Segundo Garcia (1998), a partir de 1990 até os dias de hoje, o campo das dificuldades de aprendizagem sofreu uma aceleração significativa com várias contribuições, pesquisas, desenvolvimento de métodos de avaliação e de intervenção. As dificuldades de aprendizagem podem afetar todo o ciclo vital de uma pessoa e por este motivo é de extrema importância que sejam desenvolvidos serviços e redes de apoio a essas pessoas. A fim de exemplificar a magnitude do problema, cito o levantamento do Departamento de Educação dos EUA, de 1987, o qual relata que 43% de todas as crianças em idade escolar, no período de 1985-1986, apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem (Garcia, 1998). Não encontrei este tipo de dado sobre o Brasil. O MEC oferece gráficos com a porcentagem de pessoas com deficiências (visuais, auditivas, mentais e múltiplas) no Brasil, não mencionando pessoas com dificuldades de aprendizagem. Apesar das dificuldades de aprendizagem fazerem parte das necessidades educacionais especiais, como já visto anteriormente, o próprio MEC considera como necessidades educacionais especiais somente as deficiências visual, auditiva, mental e múltipla, não incluindo as dificuldades de aprendizagem.

Julgo importante esclarecer que, conforme já visto na resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, crianças com dificuldades de aprendizagem fazem parte do grupo de crianças que têm necessidades educacionais especiais, porém crianças com necessidades educacionais especiais não fazem parte, necessariamente, do rol de crianças com dificuldades de aprendizagem.

É provável que sempre tenha havido pessoas com dificuldades de aprendizagem, contudo, segundo Silver (1989 *apud* Garcia 1998: 68) a ausência da existência do termo acima fez com que pessoas com dificuldades de aprendizagem fossem classificadas como “*retardados mentais*”, “*transtornados emocionalmente*” ou, ainda, “*desvantajados culturais*”.

Um estudo realizado por Aaron, Phillips e Larsen (1988 *apud* Garcia 1988: 68) baseado em informações biográficas de pessoas famosas levantou aspectos cognitivos, biológicos e neuropsicológicos das dificuldades de aprendizagem e a partir desses dados levantou a hipótese, com base nos critérios atuais, de forma experimental, e nas características compatíveis com a presença de dificuldades de aprendizagem de leitura, de que quatro homens famosos tenham tido dificuldades de aprendizagem: Thomas Alva Edison, Woodrow Wilson, Hans Christian Andersen e

Leonardo da Vinci. Essa pesquisa reforça a afirmativa de Smith e Strick (2001: 15, 26) de que:

Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem têm inteligência na faixa de média a superior, e o que em geral é mais óbvio nelas é que são capazes (mesmo que excepcionalmente) em algumas áreas (...) crianças cujos cérebros desenvolvem-se desigualmente, às vezes, desenvolvem qualidades e talentos incomuns (...) pais e educadores especiais observam que as crianças com problemas de aprendizagem são, com frequência, excepcionalmente criativas. Já que as soluções tradicionais nem sempre funcionam para elas, tornam-se inventivas na elaboração de suas próprias soluções.

De acordo com Smith e Strick (2001), professores tendem a não desenvolver outras qualidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Por este motivo, muitos desses alunos não desenvolvem seus potenciais e talentos, mesmo que estes sejam em áreas nas quais a escrita ou a matemática não sejam requisitos principais. Verificamos, portanto, mais uma vez, a importância da formação de educadores e profissionais ligados à educação, no sentido de prepará-los para atender todos os alunos, na nova realidade de escolas inclusivas.

Durante esta pesquisa, pude observar que não há um consenso acerca da definição de alguns termos relacionados às necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, procurando compreender os termos: *dificuldade de aprendizagem, distúrbio, deficiência, transtorno, disfunção, desordem, déficit e incapacidade*, para então defini-los em minha pesquisa, deparei-me com vários usos e definições e até documentos nos quais alguns deles são utilizados de maneiras distintas. Como exemplos, cito Silver (1989 *apud* Garcia 1998), o qual utiliza os termos *dificuldades de aprendizagem* e *transtornos de aprendizagem* como sinônimos; e o MEC que em seu próprio site⁹ divulga gráficos com dados sobre a Educação Especial no Brasil e não inclui as dificuldades de aprendizagem no rol das necessidades educacionais especiais, contrariando o que afirma a resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), já citada anteriormente.

Dessa forma, diante da variação de definições, proponho-me a expor, de forma sucinta, algumas diferentes visões e posteriormente, assumo a definição desses termos nesta pesquisa.

⁹ O site do MEC foi acessado em 06/07/2008 às 14:12: <http://portal.mec.gov.br/seesp/>

Weiss e Cruz (2007) fazem uma distinção entre os termos: *dificuldades de aprendizagem*, *distúrbios de aprendizagem* e *transtornos de aprendizagem*. Para elas, as *dificuldades de aprendizagem* têm caráter provisório e são provenientes de desarticulações no processo de aprendizagem do indivíduo. Segundo Weiss e Cruz (2007), o processo de aprendizagem envolve a articulação equilibrada das condições externas e internas do sujeito. Segundo as autoras, a aprendizagem é consequência de diferentes dimensões que incluem as possibilidades e limitações orgânicas, o desenvolvimento psico-cognitivo e psico-afetivo e, por fim, o meio sociocultural do qual faz parte. Já os *distúrbios* ou, como elas também denominam, os *transtornos de aprendizagem*, decorrem do funcionamento orgânico do indivíduo, ou seja, condições intrínsecas.

De forma diferente, Smith e Strick (2001) definem o termo *dificuldade de aprendizagem* como uma gama de *distúrbios e deficiências*¹⁰ que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Para elas, os distúrbios de aprendizagem e deficiências estão dentro do rol das dificuldades de aprendizagem.

De maneira semelhante a *Learning Disabilities Association of America* (LDA, 2008)¹¹ - Associação Americana para Distúrbios de Aprendizagem – não faz a distinção entre dificuldade e distúrbio. Segundo a LDA (2008) uma dificuldade de aprendizagem é um distúrbio neurológico e, portanto, conclui que estes dois termos possam ser usados como sinônimos. Para a LDA (2008), o termo *dificuldades de aprendizagem* é um grande *guarda-chuvas* onde podemos encontrar várias outras dificuldades ou distúrbios de aprendizagem específicos, como, por exemplo, a dislexia, a disgrafia e o distúrbio do processamento auditivo. Segundo a LDA (2008), uma dificuldade de aprendizagem é:

(...) a neurological disorder that affects one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using spoken or written language. The disability may manifest itself in an imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell or to do mathematical calculations.

Nesta pesquisa, me apoiarei nas definições de Smith e Strick (2001), ou seja, os distúrbios e deficiências encontram-se dentro das dificuldades de aprendizagem, as quais seriam, conforme a LDA, um grande *guarda-chuvas*.

¹⁰ Smith e Strick (2001) utilizam o termo deficiência para indicar deficiência: motora fina, de processamento da linguagem e da percepção visual.

¹¹ Informação obtida a partir do site: <http://www.ldanatl.org/aboutld/teachers/understanding/ld.asp> Site acessado em 09/08/2008 às 20:15.

Para esta pesquisadora, nesta pesquisa, os termos: *distúrbio, transtorno, dificuldades e deficiência*¹² serão utilizados como sinônimos, já que me basearei em Smith e Strick (2001). Contudo, sei que o termo *deficiência* é utilizado por alguns autores brasileiros (por exemplo, Glat e Blanco, 2007) e por documentos do governo (por exemplo, MEC, 2008) como um termo que se refere somente às deficiências auditivas, visuais, motoras e mentais.

Com base em Smith e Strick (2001) e de acordo com a resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), esta pesquisa, inclui em *necessidades educacionais especiais as dificuldades de aprendizagem* que, por sua vez, abarcam os *distúrbios, os transtornos* e as *deficiências: motoras finas, de processamento da linguagem e da percepção visual*.

Acredito que fique um pouco confuso fazer a distinção entre *distúrbio* e *dificuldade de aprendizagem*, já que alunos com distúrbios terão dificuldades de aprendizagem. Com base no argumento de Weiss e Cruz (2007), formulo os seguintes questionamentos: por que não utilizar um só termo para dificuldades intrínsecas e extrínsecas? Até que ponto se pode afirmar com certeza que as desarticulações no processo de aprendizagem não decorrem de algum distúrbio no aparelho biológico? Essas questões me levam a concluir que as necessidades educacionais especiais são muito complexas, assim como suas definições, e que muitas discussões acerca deste tema devem emergir para que, no futuro, possamos elaborar uma concepção mais refinada; pois, assim poderemos assegurar aos indivíduos que se caracterizam com necessidades educacionais especiais o direito de receber uma ação pedagógica condizente, ou seja, o usufruto de seus direitos como aluno e cidadão.

Além dos termos *dificuldades* e *distúrbios* outros termos, como: *disfunção, desordem, déficit* e *incapacidade* também aparecem nos textos dos autores lidos e citados nesta pesquisa, contudo esses termos não são definidos pelos autores. Procurando definir estes termos para esta pesquisa, recorri ao dicionário para tentar encontrar semelhanças ou diferenças entre eles.

Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss¹³ o termo *dificuldade* significa “aquilo que é difícil ou torna uma coisa difícil, custosa, penosa, árdua” ou “o que é

¹² Neste caso, quando o termo deficiência for utilizado tendo como referência Smith e Strick.

¹³ Dicionário acessado pelo site: www.houaiss.uol.com.br, acessado em 14/08/2008 às 18:20.

difícil de entender”; a palavra *distúrbio* significa: “*mau funcionamento de (órgão, função orgânica, etc.)*” e *disfunção* significa “*distúrbio da função de um órgão*”. Concluo, com base nessas definições, que *distúrbio* e *disfunção* são sinônimos e que um *distúrbio* ou uma *disfunção* causa dificuldades, ou seja, torna o aprendizado, por exemplo, uma tarefa difícil, penosa.

De acordo com o mesmo dicionário citado acima, o termo *déficit* significa “*deficiência que se pode medir, quantitativa ou qualitativamente*”. Como a palavra *deficiência* foi usada nesta definição, procurei, em seguida, seu significado. Segundo o Dicionário Houaiss, *deficiência* é a “*insuficiência ou ausência de funcionamento de um órgão*” ou “*a insuficiência de uma função psíquica ou intelectual*”. Apoiando-me nessas definições, concluo que os termos: *distúrbio*, *disfunção*, *déficit* e *deficiência* são palavras muito próximas e nesta pesquisa serão tratadas como sinônimos.

Pesquisei também nesse mesmo dicionário citado, o termo *incapacidade*, o qual significa “*falta de capacidade física ou intelectual*”. O termo *capacidade* por sua vez significa, de acordo com o mesmo dicionário, “*qualidade ou condição de capaz*” ou “*habilidade física ou mental de um indivíduo*”. A palavra *capaz*, segundo o Dicionário Houaiss, significa “*que possui qualidades necessárias ao desempenho (diz-se de pessoa)*”. Com base nas definições de *incapacidade*, *capacidade* e *capaz* acima, concordo com a definição de Fonseca (1995), na qual ele afirma que o conceito de *incapacidade* está vinculado a perturbações de personalidade, inteligência ou qualquer anomalia auditiva, visual, tátilquinestésica ou motora.

Fonseca (1995) faz uma distinção entre os termos *incapacidade* e *dificuldade* pois, segundo ele, o conceito de *dificuldade* está vinculado a um potencial de aprendizagem íntegro e intacto. Crianças com dificuldades de aprendizagem não são, portanto, deficientes mentais, emocionais, visuais, auditivos ou motores e nem devem ser confundidas com crianças desfavorecidas ou privadas culturalmente. Estas crianças, apesar de possuírem inteligência adequada, visão, audição e motricidade adequadas, bem como uma estabilidade emocional adequada, não aprendem normalmente.

Nesta pesquisa, portanto, me apoiarei no conceito de *incapacidade* de Fonseca (1995).

Vimos neste item como o conceito de *dificuldades de aprendizagem* é definido por alguns autores e qual a definição utilizada por mim neste estudo. Vimos

também as definições de outros termos relacionados às dificuldades de aprendizagem e como eles serão utilizados nesta pesquisa.

2.1.1.1 Tipos de Dificuldades de Aprendizagem e o Distúrbio do Processamento Auditivo

A maioria das pessoas apresenta, na trajetória escolar, pontos fracos e fortes diante de diferentes matérias e conteúdos. Dentre alguns problemas comuns cito: dificuldades para memorizar nomes/datas nas aulas de história e para redigir uma redação ou problemas com a coordenação motora, nas aulas de Educação Física. Contudo, segundo Smith e Strick (2001), pessoas com dificuldades desse tipo conseguem aprender e se desenvolver normalmente no ambiente escolar. Isto é possível pelo fato de essas fraquezas estarem em áreas que não interferem seriamente no progresso escolar do indivíduo ou por elas não serem suficientemente graves para impedir o sucesso escolar.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, entretanto, não só apresentam pontos fracos mais acentuados que o normal, como estes estão também em áreas que mais tendem a interferir na aquisição de habilidades básicas em leitura, matemática e escrita (Smith e Strick, 2001). Conseqüentemente, seu progresso na escola é seriamente prejudicado.

De acordo com Smith e Strick (2001), apesar de alunos com dificuldades de aprendizagem serem, na grande maioria, criativos e talentosos em outras áreas (por exemplo música ou artes), eles acabam se sentindo diminuídos e definem-se pelos seus fracassos, já que têm baixo desempenho nas áreas mais valorizadas em nossa sociedade. Diante do fracasso em outras áreas, os talentos dos alunos com dificuldades de aprendizagem acabam sendo desvalorizados ou muitas vezes nem considerados. Essa desvalorização somada ao baixo desempenho escolar contribui para que o aluno construa uma auto-imagem negativa, intitulando-se uma pessoa pouco capaz e estúpida. Além disso, Smith e Strick (2001: 109) ressaltam que crianças com dificuldades de aprendizagem, às vezes, apresentam problemas para formar e manter relacionamentos sociais e que *“a rejeição social pode ter um impacto ainda maior sobre a auto-estima das crianças que o fracasso escolar”*. As autoras afirmam também que *“crianças com boas habilidades interpessoais*

relacionam-se positivamente com os professores e com seus colegas” (Smith e Strick, 2001: 109).

Segundo Smith e Strick (2001), as quatro áreas básicas que os alunos com dificuldades de aprendizagem têm que lutar para obter o processamento adequado da informação são: atenção, percepção social, processamento da linguagem ou coordenação muscular. Segundo as autoras, até mesmo um leve déficit nestas áreas pode ocasionar grandes obstáculos à aprendizagem.

A fim de ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem a superar suas dificuldades, é extremamente importante que os pais, os alunos e os professores, saibam em quais dessas áreas se encontram os déficits. Essa avaliação deve ser realizada por profissionais especializados e competentes, assim que alguma dificuldade for observada pela família ou pelos professores.

Vários autores, dentre eles, Fonseca (1995), Smith e Strick (2001) enfatizam a importância do diagnóstico precoce. Segundo Fonseca (1995: 371):

Quanto mais cedo se identificarem os problemas de aprendizagem, melhor, na medida em que se pode modificar o envolvimento familiar, social e educacional, facilitando à criança apropriação precoce de aquisições básicas de aprendizagem. De igual modo, quanto mais cedo for a intervenção, maior é a mobilização do potencial de desenvolvimento.

Smith e Strick (2001) salientam que os pais e professores não devem “esperar para ver” se o aluno melhora ou passa a acompanhar a turma depois de certo tempo; ou ainda tentar meios tradicionais que são os “auxílios extras” - aulas ou reforços extras sem abordagem específica à dificuldade de aprendizagem do aluno - quando percebem que a criança apresenta dificuldades muito maiores que seus colegas de classe. A rapidez na investigação e diagnóstico da dificuldade de aprendizagem é muito importante. De acordo com as autoras (Smith e Strick, 2001: 63):

Quanto mais tempo uma dificuldade de aprendizagem permanece sem reconhecimento, mais provável é que os problemas de um aluno comecem a aumentar. A frustração e o embaraço por causa do fraco desempenho começam a destruir a motivação e a autoconfiança da criança. As expectativas são reduzidas, e o entusiasmo pela educação é perdido.

A identificação precisa dos problemas de aprendizagem do indivíduo auxilia, não só os professores, quando estes precisam avaliar o programa educacional e determinar as mudanças necessárias para cada caso, mas também os pais e

principalmente os próprios alunos, os quais, segundo Smith e Strick (2001: 37), poderão entender melhor o que se passa com eles, estando mais propensos “*para aceitarem a si mesmos, a defenderem o que é melhor para seu caso e a planejarem estratégias que minimizem suas deficiências e maximizem suas habilidades e talentos*”.

Antes de tratar dos tipos de dificuldades de aprendizagem, gostaria de citar, baseando-me em Smith e Strick (2001: 37), três pontos que as autoras consideram como básicos para todas as pessoas envolvidas com crianças com dificuldades de aprendizagem:

- 1- *As crianças com dificuldades de aprendizagem frequentemente têm problemas em mais de uma área.* Uma criança pode ter problemas com a compreensão da linguagem, mas também problemas de concentração e estar atrasada no desenvolvimento da coordenação fina. Nesses casos, é preciso entender todas as deficiências e como cada uma delas pode agravar as outras. Além disso, é necessário abordar todas as deficiências nas medidas que serão tomadas com a criança.
- 2- *As dificuldades de aprendizagem não desaparecem quando a criança volta para casa depois da escola.* Essas dificuldades afetam o modo como a criança percebe o mundo, influenciando não só o desempenho escolar, mas também o modo de agir em casa e os relacionamentos sociais e com familiares.
- 3- *As dificuldades de aprendizagem podem produzir conseqüências emocionais.* Crianças com dificuldades de aprendizagem se esforçam, dia após dia, para tentar resolver ou fazer algo e repetidas vezes não conseguem atingir o objetivo. Isto causa irritabilidade, frustração, ansiedade. Esse problema se agrava quando as crianças com dificuldades de aprendizagem, incluídas geralmente em salas de aula com mais de 25 alunos, percebem que seus colegas já terminaram o

que elas ainda tentam começar. Os professores ficam impacientes e, muitas vezes, demonstram não entender o porquê de tanta dificuldade para resolver algo simples e que todos os outros colegas resolvem sem problemas e rapidamente. Situações assim colaboram para que o aluno com dificuldades de aprendizagem desenvolva problemas emocionais.

Vários autores como Fonseca (1995), Garcia (1998), Weiss e Cruz (2007) e Smith e Strick (2001) abordam as dificuldades de aprendizagem de modos distintos.

Fonseca (1995) descreve as dificuldades de aprendizagem de maneira muito ampla, não pontuando os tipos existentes. Já Garcia (1998) subdivide as dificuldades de aprendizagem em quatro tipos: dificuldades de aprendizagem da linguagem, dificuldades de aprendizagem da leitura, dificuldades de aprendizagem da escrita e dificuldades de aprendizagem da matemática.

Weiss e Cruz (2007) descrevem os tipos mais comuns e freqüentes de dificuldades de aprendizagem: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e transtorno do processamento auditivo central.

Por fim, Smith e Strick (2001) citam os tipos básicos de dificuldades de aprendizagem: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, deficiência da percepção visual, deficiência motora fina e deficiência de processamento da linguagem. Dentro de cada tipo básico de dificuldade de aprendizagem encontram-se dificuldades mais específicas como, por exemplo, as apontadas por Weiss e Cruz (2007).

Nesta pesquisa apoiar-me-ei nas descrições de Smith e Strick por considerar que essas autoras descrevem de maneira mais completa e clara as dificuldades de aprendizagem.

Citarei brevemente as descrições dos três primeiros autores e, em seguida, abordarei mais detalhadamente as descrições de Smith e Strick (2001), por considerar que essas autoras descrevem de maneira mais completa, clara e objetiva as dificuldades de aprendizagem.

Fonseca (1995: 84) destacou nove “*elementos conceituais*” das dificuldades de aprendizagem, com base nos estudos de Hammil (1990 *apud* Fonseca 1995) no

qual este comparou as definições propostas por relevantes estudiosos e instituições¹⁴.

Com base em Fonseca (1995: 84) listo abaixo as características comuns a esses estudos, o que Fonseca denomina de “*elementos conceituais*” das dificuldades de aprendizagem:

- Baixo aproveitamento escolar;
- Disfunção do sistema nervoso central;
- Disfunções do processamento das informações;
- Perpetuação das dificuldades de aprendizagem ao longo da vida;
- Problemas de linguagem falada como indutoras das dificuldades de aprendizagem;
- Problemas escolares, envolvendo as aprendizagens primárias e suas repercussões nas disciplinas subseqüentes;
- Problemas conceituais, envolvendo processos de raciocínio, evidência lógica, pensamento hipotético, etc;
- Outras condições envolvendo dificuldades interacionais, hiperatividade, etc;
- Coexistência de outros problemas: deficiência mental, sensorial, motoras, etc.

Entretanto, segundo Fonseca (1995: 84):

Desses nove elementos, nem todos apresentam semelhança conceitual ou concordância total de seus definidores, porém todos convergem para a noção consensual de que as dificuldades de aprendizagem evidenciam desordens básicas no processo de aprendizagem que impedem muitas crianças e jovens de atingir um rendimento escolar satisfatório.

Para Garcia (1998), as dificuldades de aprendizagem se dividem em: dificuldades de aprendizagem da linguagem (transtorno de linguagem e fala), da leitura (dislexia), da escrita (disgrafias) e da matemática (discalculia)¹⁵.

¹⁴ Como por exemplo: Kirk, (1962); Wepman, (1975); Instituto de Estudos Avançados de Dificuldades de Aprendizagem da Universidade de Northwestern e o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte.

¹⁵ Estes termos - dislexia, disgrafia e discalculia - serão tratados em seguida quando cito a descrição das dificuldades de aprendizagem de Weiss e Cruz (2007).

Com base em Weiss e Cruz (2007: 70) descrevo, a seguir, os distúrbios de aprendizagem mais freqüentemente diagnosticados:

- Dislexia: a dislexia implica, basicamente, em dificuldades no aprendizado de leitura e escrita. Entretanto outros sintomas também fazem parte do quadro de dislexia: dificuldades para memorizar seqüências, dificuldades para distinguir direita e esquerda e dificuldade em organização espaço-temporal.
- Disgrafia: ou transtorno da expressão escrita, afeta a ortografia e/ou a caligrafia. Verifica-se um nível muito abaixo do esperado para a idade cronológica, escolaridade e inteligência. Pode estar associado ou não à dificuldade de leitura.
- Disortografia: muitas vezes diagnosticado como disgrafia, esta dificuldade de escrita persiste após a 2ª série do Ensino Fundamental e refere-se a trocas de algumas letras (ch por x, s por z e vice-versa), aglutinações (de repente = derrepente, tem que = temque), fragmentações (em baraçar), inversões (in = ni) e omissões (beijo = bejo). Estes erros acontecem com freqüência e com vocabulário conhecido do aluno.
- Discalculia: ou transtorno da matemática, é a dificuldade para fazer cálculos, lidar com números e quantidades, prejudicando as atividades diárias que envolvem estas habilidades e conceitos. Essa dificuldade é observada em crianças com desempenho matemático abaixo da média esperada para a idade cronológica, capacidade intelectual e escolaridade.
- Transtorno do processamento auditivo central: não deve ser confundido com déficits quantitativos de audição. Esta dificuldade de aprendizagem refere-se a habilidades de: localizar fonte sonora, memorizar, discriminar, associar ou prestar atenção a sons. Crianças com esse transtorno apresentam atenção prejudicada pela dificuldade de escutar e compreender informações em ambientes ruidosos. Essas crianças são, geralmente, ou muito agitadas

ou muito quietas. Podem também apresentar problemas de fala, trocando fonemas como o /ch/ e o /s/ e problemas de leitura e escrita.

Passarei agora à descrição de Smith e Strick (2001: 38-60), a qual foi utilizada como referência para esta pesquisa. Com base nessas autoras, descrevo a seguir os 4 tipos básicos de dificuldades de aprendizagem, o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, deficiência da percepção visual, deficiência motora fina e deficiência de processamento da linguagem:

1- Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: pesquisas realizadas nos EUA indicam que de 3 a 5% das crianças em idade escolar sofrem de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Muitos sintomas desse transtorno podem ser observados desde muito cedo na criança, porém eles se tornam mais evidentes em situações que exigem a atividade mental prolongada. Por este motivo, muitos diagnósticos de TDAH só são feitos quando a criança entra na escola, pois é nela que os problemas parecem aumentar: os professores reclamam que a criança interrompe a aula, não pára quieta, não fica sentada por muito tempo, não presta atenção, não termina as atividades e atrapalha os colegas. As crianças com TDAH são incapazes de planejar e se concentrar em uma atividade até o fim. A consequência disto é a queda no desempenho escolar.

2- Deficiência da Percepção Visual: crianças com essa deficiência têm problemas para entender o que vêem. A deficiência da percepção visual está relacionada com o modo como o cérebro processa a informação visual. Indivíduos com essa deficiência têm dificuldade para reconhecer, organizar, interpretar e/ou recordar imagens. Dessa forma, eles têm problemas para compreender símbolos escritos (letras, palavras e números) e também mapas, gráficos, diagramas e tabelas. Essa deficiência é muito sutil e, geralmente, passa a ser detectada somente quando a criança entra na escola e começa a apresentar problemas em quase todas as matérias. Isto ocorre porque as habilidades de percepção visual incluem a capacidade para reconhecer imagens e atribuir-lhes um significado, discriminar palavras e letras similares, separar figuras significativas de detalhes de segundo plano (identificar as vogais em uma palavra, por exemplo) e reconhecer um mesmo símbolo escrito de diferentes

formas (cores, tamanhos ou fontes diferentes). Outra importante habilidade da percepção visual é o reconhecimento de seqüências como, por exemplo, diferenciar as palavras: preto e perto/ lama e mala. Até mesmo em cópias essas crianças erram e têm normalmente dificuldades com a memória visual e a visualização e problemas para recordar regras ortográficas.

3- Deficiências motoras finas: crianças com esta deficiência não conseguem controlar plenamente os músculos de suas mãos e, por este motivo, não conseguem escrever bem, independente da quantidade de vezes que tentem fazê-lo. Esta deficiência não tem impacto sobre a capacidade mental, entretanto interfere no desempenho escolar. De acordo com Smith e Strick (2001), crianças com deficiências motoras finas não conseguem se comunicar pela escrita e sua caligrafia é ilegível, a ponto delas não conseguirem saber se as palavras estão escritas corretamente ou não.

Como esses alunos precisam dispor de muito tempo e atenção para tentar escrever de maneira aceitável, resta-lhes pouca energia para considerações de conteúdo. De acordo com Smith e Strick (2001), eles em geral detestam escrever e evitam a escrita sempre que possível. Suas produções normalmente resultam em textos curtos e desleixados, as quais não são bem avaliadas. Assim sendo, alunos com essa deficiência acabam tendo notas baixas e muitas vezes são considerados preguiçosos ou pouco inteligentes pelos professores.

4- Deficiências de processamento da linguagem: segundo Smith e Strick (2001), esse é o tipo de dificuldade de aprendizagem que mais afeta os alunos. Segundo Smith e Strick (2001: 48), *“essas crianças podem ter problemas com qualquer aspecto da linguagem: ouvir as palavras corretamente, entender seu significado, recordar materiais verbais e comunicar-se claramente”*.

As dificuldades começam com a linguagem oral e posteriormente interferem na leitura e/ou na escrita quando a criança inicia na escola. O grau dessa deficiência varia de leve a muito profunda e somente um teste específico feito por um profissional capacitado poderá indicar o grau em cada pessoa. Já em casa, os pais freqüentemente observam que algo está errado com seus filhos: esses são mais lentos que os outros filhos e crianças na aprendizagem da fala,

usam sentenças mais curtas, vocabulário menor e mais simples, além de uma gramática mais pobre em relação a outras crianças da mesma idade.

Além desses fatores, crianças com essa dificuldade de aprendizagem nem sempre compreendem o que lhes é dito e não conseguem seguir instruções com várias informações. Nestes casos, é melhor que as instruções sejam divididas em etapas, uma por vez, até que a criança tenha completado a tarefa proposta. Smith e Strick (2001: 48) exemplificam esse problema, citando que a criança com essa deficiência consegue lidar sem dificuldade com o seguinte pedido, por exemplo: *“traga-me a mistura de bolo”*; entretanto, essa mesma criança pode sentir-se completamente confusa quando lhe for solicitado, por exemplo: *“por favor, tire as compras da sacola e traga a mistura de bolo depois de guardar o leite no refrigerador”*. São muitos comandos de uma só vez e a criança com essa dificuldade sente-se perdida e confusa.

A dificuldade para entender e seguir instruções é muitas vezes interpretada pelos professores como falta de atenção, preguiça e até mesmo desobediência (Smith e Strick, 2001). Isso gera, nas crianças com essa deficiência, uma frustração cada vez maior, pois se sentem mal compreendidas e injustiçadas. De acordo com Smith e Strick (1997: 53):

(...) os professores precisam estar informados sobre a importância de falar lenta e claramente com esses alunos e estar conscientes do quanto é difícil para essas crianças processarem palavras, se existir outra “confusão de sons”.

Segundo as autoras, muitas crianças que têm dificuldades para entender a linguagem oral usam referências visuais para compensarem suas dificuldades. Essas crianças prestam atenção na linguagem corporal e na expressão facial como estratégias para entender o que lhes é falado. Além disso, muitas também falam de maneira confusa, trocando as sílabas e letras. Esses erros permanecem muito tempo depois da idade para a qual eles seriam considerados normais.

Além desse problema de organização dos sons que ouvem, crianças com essa dificuldade de aprendizagem também apresentam problemas de consciência gramatical conforme apontam Smith e Strick (2001: 48):

Essas crianças também são fracas na consciência gramatical e têm problemas com a seqüência das palavras: por exemplo, elas podem não entender que existe uma diferença entre as sentenças “bloquear um golpe” e “golpear um bloco”. É comum confundirem palavras com som similar: elas podem dizer que uma resposta é “oblíqua”, quando “óbvia” é o que pretendem dizer, ou afirmar alguém é “vegetariano”, quando pretendem “sagitariano”.

Essas dificuldades causam muitos embaraços e constrangimentos, ocasionando uma grande aversão por falar perante grupos ou pessoas que representam autoridade (Smith e Strick, 2001).

Outra característica é a falta de vocabulário. Isto faz com que haja dificuldade para contar algum evento e, por isso, usam mecanismos de adiamento verbal a fim de darem a si mesmas um tempo maior para encontrar as palavras. Smith e Strick (2001: 50) citam, como exemplo, a seguinte fala: “*Sally perdeu... hmm, você sabe... aquela coisa...*”. Nessas situações de falta de vocabulário, algumas crianças tendem a frustrar-se e optam pelo silêncio, outras persistem, esforçando-se muito para encontrar a palavra que estão procurando.

Segundo as autoras, em muitos momentos as crianças com deficiência de processamento da linguagem tentam usar as habilidades visuais com o intuito de auxiliar a compreensão; são, contudo, na maioria das vezes, incompreendidas pelos professores. Em momentos de prova ou de atividades individuais, por exemplo, elas, muitas vezes, olham a folha dos colegas em busca de um entendimento maior para o que está sendo pedido no exercício, na atividade ou prova. Isto acontece porque, como já mencionado, elas não conseguem, em boa parte das vezes, compreender as instruções de atividades ou o vocabulário utilizado e buscam, por meio de exemplos dos colegas uma melhor compreensão.

Outro ponto importante, também salientado pelas autoras, é que padrões problemáticos de fala (pronúncia errada das palavras, trocas de letras e fraca consciência gramatical) podem não ficar evidentes em sala de aula, uma vez que nesse ambiente espera-se, geralmente, que o aluno fique em silêncio e as crianças com essa dificuldade de aprendizagem (por razões já explicitadas) são também crianças mais quietas. Todavia, dificuldades para ler e escrever chamam a atenção dos professores. As habilidades de leitura e escrita refletem, de acordo com Smith e Strick (2001) os problemas que elas têm para o processamento da linguagem falada. Com base em Smith e Strick (2001, cito alguns exemplos desses problemas:

- Crianças com deficiências no processamento de sons apresentam dificuldade para associar as letras com os sons e para dividir as palavras em seqüência de unidades sonoras. Elas têm dificuldade para dominar o processo de pronúncia das palavras e cometem erros pouco comuns de ortografia, os quais refletem

o modo desordenado com que seus cérebros processam as informações que escutam;

- Crianças com essa deficiência podem decodificar satisfatoriamente as palavras, contudo, o que elas lêem não faz mais sentido do que o que elas escutam. Apresentam dificuldade para associar palavras e seus significados, além de não compreenderem bem as regras e as estruturas da linguagem. Estes problemas resultam na não compreensão das combinações de palavras. Dessa forma, quanto maior e complexo for o texto, maiores dificuldades terão. Segundo Smith e Strick (2001: 51), *“esses jovens tipicamente têm um vocabulário pequeno, problemas para dominar o básico da gramática e usam palavras inapropriadas ao escrever”*;
- Elas não conseguem memorizar quando não entendem o que foi lido e têm problemas para encontrar palavras quando se expressam oralmente ou através da escrita. Mesmo quando a criança conhece muito bem o assunto em questão e o vocabulário sobre ele é grande, sente muita dificuldade para produzir as palavras que precisa.
- Até crianças que lêem bastante sentem grande dificuldade para falar e escrever e essas dificuldades repercutem na participação em salas de aula onde os alunos são geralmente avaliados, primeiramente, pelas discussões e textos produzidos. As dificuldades de expressão fazem com que os alunos com essa dificuldade de aprendizagem prefiram questões de múltipla escolha ao invés das questões dissertativas.

Os alunos com deficiência no processamento da linguagem processam as informações mais lentamente e isto faz com que hesitem em participar das aulas, pois precisam de um tempo maior para encontrar as palavras que desejam usar, assim como para usá-las correta e coerentemente. Geralmente, os professores exigem respostas rápidas e não os esperam, chamando outros para responder. Esse tipo de atitude somada a todas as outras conseqüências dos problemas que esses alunos com deficiência de processamento da linguagem enfrentam (e todos os alunos com outras dificuldades de aprendizagem) gera baixa auto-estima e faz com que eles percam o entusiasmo natural para a aprendizagem (Smith e Strick, 2001).

As deficiências de processamento da linguagem, segundo Smith e Strick (2001: 52) podem influenciar o modo como os alunos pensam, pois “*grande parte da nossa capacidade para recordar e organizar informações depende de nossa habilidade de dar nomes e descrever as coisas, e precisamos da linguagem para fazer isso*”.

O processo de memorização também é afetado pelas deficiências de processamento da linguagem (Smith e Strick, 2001: 52):

As pesquisas mostram que, quanto maior o comando que os estudantes têm da linguagem, melhor eles são na recordação de informações, na organização de suas idéias, na formação de associações entre fatos e conceitos e no manejo de abstrações. Os estudantes com deficiências de linguagem, com frequência descobrem-se lutando em todas essas áreas.

Devido às dificuldades para entender palavras e aos erros que são cometidos quando se expressam oralmente, crianças com deficiência do processamento da linguagem podem apresentar dois comportamentos sociais distintos: ou tornam-se reservadas e tímidas, ou vão ao extremo oposto, agredindo colegas e professores com provocações, como uma reação à sua dificuldade para compreender a informação (Smith e Strick, 2001).

As autoras acrescentam que as crianças com essa dificuldade de aprendizagem têm dificuldades para fazer amizades e que muitas preferem ficar com crianças mais novas, cujo vocabulário é mais simples e fácil de entender.

O processamento da linguagem se dá com o funcionamento simultâneo de muitas áreas do cérebro. As deficiências são resultado, portanto, de colapsos em diversos pontos diferentes do sistema. Segundo Smith e Strick (2001: 52), áreas do córtex esquerdo são responsáveis pela habilidade de uso e compreensão da linguagem:

A dificuldade com o uso e a compreensão geralmente está ligada a áreas com hipofuncionamento no córtex cerebral esquerdo. Os estudantes com graves problemas de compreensão mostram, ocasionalmente, evidências de outras fraquezas no “cérebro esquerdo”, como dificuldade para arranjar fatos ou idéias em seqüências lógicas.

Os alunos com deficiência do processamento da linguagem necessitam aprender estratégias específicas para organização e memorização de materiais escritos ou verbais. Com o apoio adequado eles podem obter sucesso escolar. Contudo, de acordo com Smith e Strick (2001: 53) alunos cujas deficiências são

muito graves talvez nunca ultrapassem o nível mínimo exigido e assim sendo necessitam encontrar *“modos alternativos de aprender e comunicar-se de modo a poderem desenvolver seus outros recursos e talentos”*. De qualquer forma, é muito importante que alunos com essa deficiência permaneçam motivados, pois assim a dificuldade com a leitura e a escrita não será obstáculo para atingirem seus objetivos.

Embora as deficiências de processamento da linguagem sejam problemas permanentes, algumas vezes, as crianças apresentam avanços no desenvolvimento e isso faz com que elas tenham melhoras significativas. De acordo com Smith e Strick (2001), o cérebro continua formando novas conexões até o início da fase adulta e, em alguns casos, os circuitos ligados à leitura se completam na adolescência ou depois. Cada indivíduo é único e, conforme afirmam Smith e Strick (2001: 55), como não podemos ter certeza de quando o cérebro termina de se formar, é muito importante insistir no ensino de habilidades de leitura, pois *“é necessário deixar as portas da educação abertas por tanto tempo quanto possível, para que aqueles que amadurecem tarde tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial*.

É importante ressaltar que todos os tipos de dificuldades de aprendizagem podem variar muito sua gravidade: algumas interferem globalmente no aprendizado do aluno e outras são mais sutis, específicas e interferem somente em algumas atividades do aprendizado. De acordo com Smith e Strick (2001: 57), as dificuldades de aprendizagem podem se sobrepor ou existir concomitantemente com outros transtornos ou deficiências e, dessa forma, produzem características diferentes a cada sobreposição, o que conseqüentemente pode dificultar o diagnóstico. Como exemplo disso, as autoras afirmam que um aluno com TDAH e também com deficiência de processamento da linguagem pode apresentar características muito diferentes das de outro aluno com deficiência de processamento da linguagem e também com déficits motores finos. Isto torna complexo o processo de identificação das dificuldades de aprendizagem e as intervenções que o professor deve realizar, um desafio.

Ainda segundo as autoras, embora as dificuldades de aprendizagem possam apresentar uma melhora com o tempo, elas não podem ser superadas ou curadas.

Isto me leva a concluir que todos os educadores devem estar atentos a todo tipo de adaptação, intervenção e apoio em sala de aula, buscando constantemente o progresso e sucesso de todo e qualquer aluno em sala de aula; e acima de tudo mostrando a todos os alunos que eles são capazes, cada um no seu ritmo, pois devemos preservar e respeitar sempre a individualidade de cada um. Acreditar no aluno e mostrar a ele este sentimento, assim como incentivá-lo a conquistar seus objetivos, oferecendo meios para isso é o modo como todo educador, no meu entendimento, deve agir.

Apesar de Smith e Strick (2001) descreverem os quatro tipos básicos de dificuldades de aprendizagem e não nomearem seus subtipos, concluo, com base nas características listadas pelas autoras, que o *distúrbio do processamento auditivo (DPA)* é uma *deficiência de processamento da linguagem*, que por sua vez, é um tipo de *dificuldade de aprendizagem*. Já Weiss e Cruz (2007) não descrevem os tipos básicos, mas definem o distúrbio do processamento auditivo como uma dificuldade de aprendizagem.

O DPA é frequentemente confundido com surdez devido à falta de informações sobre esta dificuldade de aprendizagem. Pude observar durante minha prática docente que, de forma geral, as informações acerca das dificuldades de aprendizagem são pouco difundidas e os educadores, na maioria das vezes, não sabem as características e conseqüências de cada uma delas. Entretanto, há um indicativo de que o DPA seja uma das dificuldades de aprendizagem menos conhecidas entre os educadores, mesmo se tornando cada vez mais diagnosticada no meio escolar. Dessa falta de informações e do crescente número de diagnósticos, surge a urgência de, como educadores, conhecermos mais sobre esta dificuldade com o objetivo de auxiliar corretamente os alunos com esse distúrbio no progresso escolar.

Conforme aponta Felipe (2002), a literatura nacional sobre processamento auditivo, assim como sua avaliação e intervenção terapêutica, é recente. No Brasil, os estudos sobre o processamento auditivo tiveram início na década de 1990, mas somente no final dessa década é que se tornaram mais intensos. Dessa forma, muito ainda deve ser estudado e pesquisado sobre o processamento auditivo e sua relação com problemas de comunicação, além de aprimorar formas de interpretação dos dados obtidos nos testes de processamento auditivo.

O que já se sabe, de acordo com Felipe (2002: 101), é que:

Desordens do processamento auditivo estão intimamente relacionadas às dificuldades na linguagem oral e escrita (Musiek, 1989; Northen & Dows, 1989), pois a audição é a principal via de entrada para a aquisição da linguagem oral e, embora a linguagem escrita tenha suas peculiaridades, é baseada na linguagem oral, na escrita alfabética (Mann e Brady, 1988), sendo que ambos (sistema escrito e oral) se interpenetram.

Esta estreita relação entre linguagem oral e escrita fica evidente em estudos, como por exemplo, o por Ingram, Mason & Blackburn (1970, *apud* Felipe, 2002), os quais encontraram (comparando crianças com e sem problema de fala e linguagem) um aumento de seis vezes na probabilidade de crianças com atraso de fala e linguagem terem dificuldades na leitura e escrita.

O processamento auditivo (PA) refere-se, segundo a *American Speech and Hearing Association*¹⁶ (ASHA, 2005), à eficiência e eficácia com a qual o sistema nervoso central utiliza a informação auditiva. De acordo com Souza e Souza (2002: 130), o “*processamento auditivo é o modo como lidamos com as informações auditivas que recebemos*”. Para Katz & Wilde (1999 *apud* Souza e Souza, 2002: 130) “*é a construção que fazemos em cima do sinal auditivo para tornar a informação funcionalmente útil*”.

Segundo Alvarez (2005: 14) o processamento auditivo (PA) pode ser definido como:

Um conjunto de habilidades específicas das quais o indivíduo depende para dar significado ao que ouve. É uma atividade mental, isto é, uma função cerebral e, assim sendo, não pode ser visto e estudado como um fenômeno unitário, mas sim como uma resposta multidimensional aos estímulos recebidos por meio do sentido da audição.

Conforme Machado (2003: 83) o processamento auditivo ou percepção auditiva “*é por um lado, a organização neural das sensações acústicas e por outro, a sinalização que o indivíduo faz de algo que apreende no mundo exterior*”.

De acordo com Machado (2003), a capacidade de percepção auditiva reflete as relações entre os sinais e suas funções dentro de um contexto, proporcionando um contato semiótico com o mundo. Para a autora, o distúrbio do processamento auditivo (DPA) caracteriza-se pelas dificuldades das

¹⁶ Esta organização é um dos membros do NJCLD, mencionado no item 1.1.1.

habilidades auditivas em um indivíduo com a capacidade auditiva normal; ou seja, *o indivíduo com DPA ouve, mas não processa a informação adequadamente*. A autora ressalta os efeitos do DPA para o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, a interferência do DPA no desenvolvimento das habilidades escolares.

Para melhor compreender a interferência do DPA no desenvolvimento escolar, considero importante entender cada uma das habilidades auditivas; entretanto, elas são nomeadas por alguns autores de forma diferente.

Apoiar-me-ei na classificação das habilidades auditivas de Machado (2003). A autora divide as habilidades em atenção, identificação e integração. A habilidade de atenção envolve a localização da fonte sonora, ou seja, saber de onde vem o som: se da direita, esquerda, de cima ou de baixo; envolve o destaque da figura-fundo, que significa dirigir a atenção para um som específico, focal e também o fechamento, que é predição mediante algumas pistas. A habilidade de identificação refere-se ao reconhecimento do contexto, o qual determina a discriminação entre os sinais semelhantes, sendo estes auxiliados pela função da memória e, por último, a habilidade de integração, que envolve a associação de informações, tornando o processamento organizado e funcional.

De acordo com a American Speech and Hearing Association (ASHA, 1995), o DPA caracteriza-se pela dificuldade em uma ou mais habilidades citadas acima. Testes de avaliação do processamento auditivo (PA) identificam alterações nas habilidades acima, as quais podem estar interferindo no desempenho social, educacional e na comunicação (Souza e Souza, 2002).

A avaliação do PA é realizada por fonoaudiólogos ou audiólogos e deve ser precedida por testes básicos audiológicos (audiometria tonal, índice de reconhecimento da fala e medidas de imitância acústica). Os testes de avaliação do PA são compostos por testes monóticos, dicóticos e dióticos. Não descreverei cada teste, por fugir do escopo da pesquisa, contudo o leitor que desejar poderá encontrar mais informações em Bellis (1997 *apud* Souza e Souza, 2002).

São candidatos para realizar a avaliação do PA, segundo Souza e Souza (2002), os indivíduos que apresentarem determinadas características. Essas características estão listadas no Anexo 3.

É importante lembrar que, na maioria das vezes, indivíduos com DPA, apresentam resultados normais nos testes de audição convencionais. É por esta razão, que foram desenvolvidos os testes de avaliação de PA, como meio de esclarecer manifestações auditivas que os testes convencionais não conseguiam explicar.

Quanto ao tipo de distúrbio do PA, a categorização é feita associando-se os diferentes resultados dos diversos testes, buscando fatores em comum ou conforme aponta Souza e Souza (2002), conforme a tendência de erros. Desta forma, de acordo com Pereira (1997), chega-se a três categorias: decodificação, codificação e organização.

A decodificação refere-se à inabilidade de atribuir significado aos estímulos sonoros. Bellis (1997 *apud* Souza e Souza, 2002) acrescenta que pode ocorrer redução da capacidade de representação, discriminação e retenção dos fonemas, o que freqüentemente ocasiona dificuldades de leitura, escrita e ortografia.

A codificação refere-se à inabilidade de integrar as informações auditivas com outras informações sensoriais. Segundo Bellis (1997 *apud* Souza e Souza, 2002) o indivíduo que possui esse tipo de distúrbio do PA apresenta dificuldades em perceber prosódia, compreender mensagens faladas, compreender ditado, cantar e tocar instrumento musical.

A organização refere-se às dificuldades de dar seqüência, planejar e organizar eventos sonoros no tempo (Bellis, 1997 *apud* Souza e Souza, 2002). Já Souza e Souza (2002) acrescentam que essa categoria está relacionada à memória audioverbal.

De acordo com Mendonça (2002), uma grande parcela dos indivíduos com dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita possui DPA.

Com base em Pereira (1997: 57 e 58), relaciono a seguir, no Quadro 3, as categorias do DPA às habilidades auditivas prejudicadas e problemas associados:

<u><i>Categorias</i></u>	<u><i>Habilidades auditivas prejudicadas</i></u>	<u><i>Problemas associados</i></u>
<i>Decodificação</i>	<i>Atenção seletiva para sílabas e dissílabas</i> <i>Localização sonora</i>	<i>Problemas de fala (/r/ e /l/)</i> <i>Problemas na escrita (trocas grafêmicas e de orientação direita/esquerda)</i> <i>Dificuldade de ouvir (ouve televisão em volume alto).</i> <i>Dificuldade de compreender em ambiente ruidoso</i> <i>Lentidão para aprender</i>
<i>Codificação</i>	<i>Atenção seletiva para sílabas, palavras e frases</i>	<i>Linguagem expressiva</i> <i>Dificuldade de compreensão (oral e escrita)</i> <i>Distração</i> <i>Disgrafias</i> <i>Problemas comportamentais</i>
<i>Organização</i>	<i>Memória seqüencial</i> <i>Escuta direcionada à orelha direita e à esquerda</i> <i>Fechamento (fala filtrada)</i>	<i>Quando entretido não responde</i> <i>Desorganização na escola e no lar</i> <i>Inversões na fala e na escrita</i>

Quadro 3 - Categorias do DPA, habilidades auditivas prejudicadas e problemas associados (Pereira, 1997: 57 e 58)

A possibilidade de diagnosticar o DPA de forma mais efetiva e estabelecer o tipo de DPA conforme as categorias classificadas fez com que a

escolha dos procedimentos de estimulação das habilidades afetadas se tornasse mais adequada.

Esses procedimentos de estimulação devem ser selecionados conforme o grau (severo, leve, moderado) e tipo de DPA (decodificação, codificação e organização), encontrados na avaliação e nos testes realizados (Mendonça, 2002).

O papel do fonoaudiólogo é, portanto, fundamental desde a aplicação dos testes e avaliações, até a escolha adequada dos procedimentos de estimulação e intervenção realizados em clínica durante a terapia fonoaudiológica.

Um indivíduo com DPA deve, por meio de uma terapia adequada com um profissional competente, aprender estratégias que permitam seu desenvolvimento intelectual e social.

Segundo Machado (2003), a aprendizagem e o desenvolvimento são processos interdependentes, interligados, e a aquisição de novas formas de comportamentos depende do desenvolvimento orgânico do sistema nervoso. Conforme Vygotsky (2007: 28-29) *“o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e o faz avançar até certo grau”*.

Mendonça (2002) afirma que é também de extrema importância que pais e professores recebam orientações sobre os aspectos que envolvem o DPA e sua relação com o desenvolvimento das linguagens oral e escrita. Assim sendo, pais e professores devem receber instruções, do fonoaudiólogo, sobre como agir com a criança com DPA.

Baseando-me em Mendonça (2002) cito no Anexo 4 alguns cuidados e instruções para pais e professores.

Até aqui foi visto que o distúrbio do processamento auditivo não é uma deficiência auditiva, mas uma dificuldade em compreender adequadamente a mensagem auditiva. Vimos também que esse distúrbio está relacionado a dificuldades de linguagens oral e escrita, acarretando problemas no desenvolvimento das habilidades escolares. Além disso, foi visto que o distúrbio do processamento auditivo é uma deficiência de processamento da linguagem, logo, uma dificuldade de aprendizagem que, por sua vez, é uma necessidade educacional especial.

Nesse sentido, os alunos com necessidade educacional especial têm direito, dentre outras coisas, a professores subsidiados com conhecimento e preparados para

lidar com as necessidades dos alunos. Cabe à escola prover flexibilizações e adaptações curriculares, quando e se necessário, conforme atesta o Art. 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), já citado anteriormente.

Por fim, com base nas características do distúrbio do processamento auditivo mencionadas nesta seção, arrisco dizer que o aluno com DPA necessita do auxílio de outra pessoa durante o processo de desenvolvimento escolar. Dessa forma, entendo que os conceitos de mediação e ZPD de Vygotsky poderão me auxiliar na compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado neste estudo. Assim sendo, abordarei, a seguir, tais conceitos.

2.2 Ensino-aprendizagem – um olhar vygotskyano

Como o objetivo desta pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno “*a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem*”, foi necessário o apoio de uma teoria que abordasse o tema ensino-aprendizagem.

Dentre diversas teorias existentes acerca desse assunto, considerei a teoria de Lev Semyonovitch Vygotsky a mais pertinente para compreender o ensino-aprendizagem dos alunos com DPA, já que as características explicitadas na seção 2.1.1.1 me levam a supor que alunos com essa dificuldade de aprendizagem necessitam de auxílio no processo de construção do conhecimento. A visão vygotskyana de ensino-aprendizagem é, a meu ver, muito pertinente nesta pesquisa, uma vez que de acordo com essa teoria, o conhecimento é construído socialmente e com a participação do outro.

A importância da interação social também é ressaltada por Azevedo e Pereira (1997: 69), quando elas, se referindo às crianças com DPA, afirmam:

Experiências têm demonstrado que as crianças aprendem as habilidades auditivas e lingüísticas mais fácil e rapidamente quando estão ativamente engajadas em interações espontâneas com familiares durante os cuidados rotineiros diários.

Gielow (1997: 78) também aborda a relevância da participação de pessoas envolvidas com a criança com DPA durante seu desenvolvimento e a terapia fonoaudiológica:

Pais, professores e demais adultos envolvidos com a criança com DPA devem ser conscientizados quanto ao que é o processamento auditivo, qual a desordem¹⁷ apresentada pela criança, como estimular seu desenvolvimento e quais os objetivos da estimulação.

Os conceitos da teoria de Vygotsky (1930/1998 e 1987, 1934/2005) em que me apoio e que constituem o eixo teórico principal desta pesquisa são: os conceitos científicos e espontâneos e os conceitos de Mediação, ZDP e Internalização.

Alunos com distúrbio do processamento auditivo apresentam, dentre outras, dificuldade em interpretar signos, entender significados e dar sentido a esses

¹⁷ Desordem nesse contexto é o mesmo que distúrbio, conforme já discutido na seção 2.1.1.

significados (Machado, 2003). Esse distúrbio altera funções neuropsicológicas como a atenção, memória e cognição (Machado, 2003 e Pereira, 1996). Enunciados de exercícios, por exemplo, são dificilmente compreendidos por esses alunos que, na maioria das vezes, necessitam de ajuda para poder entender o que está sendo pedido.

Verifica-se, portanto, a importância do outro no processo de ensino-aprendizagem e, por esse motivo, recorro ao conceito de *Mediação* de Vygotsky (1930/1998), já que alunos com DPA precisam de mediação constante e também da utilização de instrumentos que possam favorecer o desenvolvimento de seu aprendizado.

É importante ressaltar que a mediação, segundo Vygotsky (1930/1998: 110), parte do levantamento dos conceitos espontâneos do aluno, pois:

(...) o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.

Este conhecimento, que é construído desde o primeiro dia de vida de uma criança, é denominado *conhecimento (ou conceito) espontâneo*. Este conhecimento é aquele que é construído no e pelo social e será sempre diferente em cada indivíduo, pois depende da história e vivência individual de cada um. É a partir dos *conceitos espontâneos* que o aluno irá construir os *conhecimentos (ou conceitos) científicos*, que são os conceitos desenvolvidos no ambiente escolar (Vygotsky, 1930/1998).

Sobre o processo de formação de conceitos, Vygotsky (1930/1998: 104) define *conceito* como:

(...) um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário.

Segundo Vygotsky (1930/1998), experiências mostram que o ensino direto de conceitos é impossível, pois, precisamos, no processo de ensino-aprendizagem, partir do conhecimento espontâneo do aluno para que o aluno possa apropriar-se de um conceito científico. No entanto, o que se observa ainda hoje em dia nas escolas, é o professor que tenta *transmitir conceitos* a seus alunos, acarretando um “*verbalismo vazio*” (Vygotsky, 1930/1998: 104) ou a mera repetição de palavras pelos alunos como se estes fossem “*papagaios*” (Vygotsky, 1930/1998: 104).

Vygotsky, fazendo uso das palavras de Tolstói (1903, Vygotsky, 1930/1998: 105), afirma que a criança precisa de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras por meio do contexto lingüístico:

Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela sentirá a necessidade de usar a palavra – e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem mas transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio.

Dessa maneira, posso assim concluir que no processo de ensino-aprendizagem, a mediação deve, além de partir do conhecimento cotidiano do aluno, também privilegiar a contextualização dos conceitos e novos conteúdos que serão ensinados para que, desta maneira, o aluno possa internalizá-los e não somente repeti-los, simulando o conhecimento dos conceitos e conteúdos correspondentes, ocultando um vácuo.

Vygotsky (1930/1998) ressalta a importância da mediação feita por um par mais experiente no processo de desenvolvimento mental da criança. Wertsch (1985: 344) discute essa questão e ressalta a importância da mediação feita também por colegas no ambiente escolar, pois devido às limitações e à rigidez na interação entre o adulto, nesse caso o professor, e a criança, esta se sente mais à vontade com outro colega da mesma idade:

(...) although such peer interactions take place in home and community as well as at school, they may be specially important in school because of limitations and rigidities characteristics of adult-child interactions in that institutional setting.

Segundo Wertsch (1985), no contexto de ensino-aprendizagem os professores dão instruções e as crianças as seguem, frequentemente respondendo com uma palavra ou frase. Para ele, mais importante que isso é a falta de diálogo entre professor-aluno, já que parece não haver freqüente interação entre a criança e o professor. Como exemplo disso, Wertsch (1985) comenta que a criança não dá instruções ao professor, ou seja, nessa relação o professor dá os comandos e direcionamentos e à criança compete acatar sem questionamentos, conforme Wertsch afirma (1985: 344):

Children never give directions to teachers, and questions addressed to teachers are rare except for asking permission. The only context in which children can reverse interactional roles with the same intellectual content, giving directions as well as following them, and asking questions as well as answering them, is with their peers.

A mediação do outro, portanto, exerce um importante papel no desenvolvimento e aprendizado do aluno, pois é por meio dela que o aluno se desenvolve e internaliza conceitos, atividades e processos. Minha experiência em sala de aula mostrou que o aluno com DPA tem mais oportunidades de desenvolver-se tanto com a mediação do adulto (professor) como com a do colega.

Foi mencionado acima que na interação com o outro o aluno se desenvolve e internaliza conceitos, atividades e processos. Essa *Internalização* consiste em uma série de transformações que ocorrem primeiramente no plano interpessoal (ação entre sujeitos) passando depois para o plano intrapessoal (ação do sujeito) (Vygotsky, 1930/1998). A importância do conceito de *Internalização* no processo de ensino-aprendizagem é facilmente verificada, pois é através da reconstrução interna de uma atividade construída externamente com o outro que o aluno progride em seu aprendizado e desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (1930/1998: 75):

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, “entre” pessoas (interpsicológica), e, depois, “no interior da criança” (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Dentre as funções mentais que se originam das relações sociais, Vygotsky (1930/1998) destaca: atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, ação intencional e capacidade de comparar e diferenciar. Como já visto, alunos com DPA possuem falhas em algumas dessas funções mentais. Assim sendo, sugiro que é na interação com o outro e na mediação feita pelo professor ou colega, que o aluno com DPA poderá compreender conceitos e conteúdos que não são possíveis de serem compreendidos sem auxílio, devido às falhas mencionadas acima.

Ao abordar o tema desenvolvimento e aprendizado, Vygotsky (1930/1998) afirma que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, os quais funcionam somente quando a criança interage com outras pessoas ou quando coopera com seus colegas. Depois de internalizados, esses processos tornam-se parte

das aquisições do desenvolvimento da criança. Vygotsky (1930/1998: 118) não iguala aprendizado a desenvolvimento, entretanto:

(...) aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

O autor ressalta o fato de que, o aprendizado deve ser orientado para níveis de desenvolvimento da criança que ainda não foram atingidos. Como exemplo, Vygotsky (1930/1998: 116) cita o ensino de crianças deficientes intelectuais. Com base em estudos, os quais evidenciaram pouca capacidade dessas crianças para ter pensamento abstrato, a escola especial concluiu que todo o ensino dessas crianças deveria ser baseado somente no concreto (Vygotsky, 1930/1998). Ao contrário do esperado, de acordo com Vygotsky (1930/1998), os resultados deste tipo de ensino mostraram que esse sistema de ensino baseado no concreto, além de reforçar as deficiências, acostumando as crianças somente ao pensamento concreto e suprimindo o princípio de qualquer pensamento abstrato, ele também falhava em ajudar estas crianças a superarem as deficiências inatas.

A partir destas conclusões, acredito como já mencionado acima, que alunos com DPA possam compreender conceitos e conteúdos na interação com o outro no processo de ensino-aprendizagem, quando estes são expostos às mesmas atividades que os outros alunos em sala de aula não os privando de determinadas atividades que exigem funções mentais que estes alunos não têm bem desenvolvidas.

Para Vygotsky (1930/1998), a aprendizagem é um processo essencialmente social, que acontece na interação entre os indivíduos, por meio da qual a linguagem exerce papel principal. Nas palavras de Vygotsky (1930/1998: 115):

(...) o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.

Nesse sentido, Vygotsky (1930/1998) ressalta que o aspecto essencial do aprendizado é criar uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Vygotsky (1930/1998: 112), define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como:

(...) 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 da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Por isso, para ele (Vygotsky, 1930/1998: 117):

(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Freqüentemente me questiono se a orientação na resolução de tarefas não possa também ser realizada por um par com o mesmo nível de desenvolvimento que o outro; ou ainda, por um par com desenvolvimento abaixo, pois acredito que ao ensinar o outro, verbalizando e reorganizando conceitos o aluno possa se desenvolver e resolver problemas.

Conforme o conceito de ZDP de Vygotsky (1930/1998), o nível de desenvolvimento real define funções que já amadureceram enquanto que a zona de desenvolvimento proximal define funções que ainda amadurecerão, pois estão em processo de maturação ou ainda, segundo o autor, estão em estado embrionário. Essas funções, segundo Vygotsky (1930/1998: 113) *“poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento”*.

Vygotsky (1930/1998: 113) ainda acrescenta que *“o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.”*

Em outras palavras, o que a criança pode fazer com auxílio de um adulto hoje, ela fará sozinha amanhã. Para Vygotsky (1930/1998), ao contrário de muitos pensadores de sua época, aquilo que a criança consegue fazer com auxílio de outros é muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

O autor acrescenta que a compreensão do conceito de ZDP deve fazer com que o papel da imitação no aprendizado seja reavaliado, pois através da imitação em uma atividade coletiva ou sob orientação de um adulto, as crianças podem realizar uma série de ações que vão muito além dos limites de suas capacidades. Segundo

Vygotsky (1930/1998), esse fato tem grande importância, pois demanda uma alteração radical na maneira de compreender a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Para Vygotsky (1930/1998: 117), a noção de ZDP “(...) *capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.*” Julgo importante ressaltar que para a teoria vygotskyana a aprendizagem gera desenvolvimento; fator, este, fundamental para refletirmos sobre o papel da escola, do professor, enfim, da educação como um todo na vida das crianças.

A mediação (seja pelo outro ou por instrumentos) faz com que o aluno se desenvolva por meio da ZDP, que é um estágio cíclico e contínuo da aprendizagem, e internalize conceitos novos (transformação de um processo interpessoal em intrapessoal).

A partir do entendimento do processo da ZDP e sua relação com o aprendizado e desenvolvimento, fica claro que o desenvolvimento não é uma acumulação gradual de mudanças isoladas, mas sim, de acordo com Vygotsky (1930/1998: 96-97):

(...) um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Até aqui, vimos a relevância da mediação e da ZDP no desenvolvimento da criança no contexto de ensino-aprendizagem. Assim sendo, em função do exposto, a teoria vygotskyana tomada em sua concepção de aprendizagem e desenvolvimento, mostra-se uma alternativa mais adequada para a questão da educação de alunos com DPA, uma vez que, conforme já mencionado antes, o aluno com essa dificuldade de aprendizagem aprende habilidades lingüísticas e auditivas mais rápida e facilmente quando interage com outros adultos e colegas de classe.

As palavras de Rubinstein (2004: 131) corroboram minhas colocações. A autora, baseando-se em Feuerstein (1970) assevera que a aprendizagem é fundamentalmente construída na relação com um mediador humano, embora, segundo ressalta a autora, seja possível também aprender diretamente da interação com o estímulo. Ainda com base em Feuerstein (1970), a autora acrescenta que a

qualidade da relação do mediador (pais e outros adultos) com o aprendiz, é “*a responsável direta pela capacidade de aprendizagem e de flexibilidade a mudanças*”.

Contudo, Rubinstein (2004) faz uma ressalva no que tange à responsabilidade do mediador e afirma que não podemos sempre responsabilizar a ação mediadora do adulto, pois existem situações nas quais o aluno, por suas próprias características e singularidade, não consegue se beneficiar dessa mediação.

Retornando a Vygotsky, na maioria das vezes, a mediação acontece por meio da interação na sala de aula com o outro. Esse outro é, geralmente, o professor ou o colega. Julgo assim particularmente importante que se leve em consideração questões relativas aos aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de alunos com DPA, já que esses alunos possuem características diferentes de aprendizagem e essa *diferença* pode provocar reações afetivas no contexto de sala de aula. Para tratar desse assunto, me apoiarei em Wallon (1979, 1986 e 1941/2007) e em seus seguidores que dissertam sobre a afetividade e sua importância na educação.

Julgo necessário, primeiramente, definir o termo *afetividade* para Wallon, e contrastá-la com os tipos de relações afetivas também definidas pelo autor, que são: *sentimento, emoção e paixão*.

Segundo Wallon (1941/2007), *afetividade* constitui um domínio muito importante para o desenvolvimento do ser humano. Para o autor, a afetividade é um termo abrangente que inclui os sentimentos, as emoções e as paixões. De acordo com ele, o *sentimento* é psicológico, uma reação pensada e revela um estado mais permanente. Já a *emoção* é a manifestação de um estado subjetivo, revela um estado fisiológico e é instantânea, ocasional e direta. Conforme Wallon (1941/2007: 124), “*as emoções, que são a exteriorização da afetividade, ensejam assim mudanças que tendem a reduzi-las*”. A *paixão*, segundo Wallon (1941/2007: 126), conta com o raciocínio e:

Pode ser intensa e profunda na criança. Mas com ela aparece a capacidade de tornar a emoção silenciosa. Portanto, para se desenvolver, pressupõe o autocontrole da pessoa (...)

A afetividade, de acordo com Wallon (1941/2007), exerce grande influência no processo de ensino-aprendizagem. Para ele, no processo de constituição da pessoa, aspectos motores, afetivos e cognitivos estão tão imbricados que não é

possível, em nenhum momento do processo, a existência isolada de um destes aspectos entre os outros.

Segundo Wallon (1941/2007: 122):

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico.

A dimensão afetiva, portanto, para Wallon (1941/2007), ocupa um lugar central tanto na constituição da pessoa quanto na construção do conhecimento. Segundo ele, a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é também a fase mais antiga do desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, de acordo com Wallon (1979: 162), o convívio social é indispensável ao ser vivo e nessa interação “*não há apropriação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e o seu meio. As suas relações são de transformação mútua (...)*”

Para Wallon (1979), não é a constituição biológica do indivíduo, por si só, que estabelece seu futuro, mas sim, o meio social em que este vive; o qual, determinará o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Nas palavras de Wallon (1979: 163):

Não é menos verdade que a sociedade coloca o homem em presença de novos ambientes, de novas necessidades e de novos meios que aumentam as suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança no nascimento não será a lei única do seu destino posterior. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência de onde a opção pessoal não está ausente.

Desde o início da vida, afetividade e inteligência, segundo Wallon (1941/2007), apresentam-se fundidas, com o predomínio da primeira. Conforme vão se desenvolvendo, estas duas dimensões (afetividade e inteligência) repercutem uma na outra permanentemente. Assim sendo, a constituição da pessoa se dá por uma sucessão de momentos predominantemente afetivos ou cognitivos, não paralelos, mas integrados. Segundo Dantas (1992), cada novo momento incorporará aquisições da outra dimensão, e isso significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas da dimensão da inteligência, e vice versa.

Sobre a integração entre aspectos afetivos e cognitivos na constituição da pessoa, Vygotsky (1934/2005: 9) afirma que a separação entre intelecto e afeto:

(...) enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam por si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

Com base nas afirmações de Wallon e de Vygotsky, concluo que para ambos os processos afetivos e cognitivos se unem, assim como esses processos possuem uma estreita relação com o social, se inter-relacionando e se influenciando numa relação dialética.

Verifica-se, portanto, a importância do contexto social em relação à afetividade e aprendizagem, pois conforme ressalta Vygotsky (1934/2005), a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e, dessa forma, os processos psicológicos afetivos e cognitivos são determinados pelo ambiente cultural e social em que vive.

De acordo com Mahoney (2007), o motor, o afetivo, o cognitivo e a pessoa, embora diferentes, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Segundo Mahoney (2007: 15):

Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

Wallon (1941/2007) defende que durante o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade ocupa um papel fundamental, pois ela tem, desde o nascimento do ser humano, a função de comunicação, manifestando-se através de impulsos emocionais, permitindo o contato da criança com o mundo. Dessa forma, segundo Wallon (1941/2007), é através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo, e mantém contato social, dando origem à atividade cognitiva e possibilitando seu avanço.

Nesse sentido, Werebe e Nadel-Brulfert (1986: 26) ressaltam que são as relações afetivas com o meio humano que começam a dominar o comportamento

desde o início da vida, e que a criança depende desse meio para poder desenvolver aspectos afetivos, sociais e intelectuais.

Da mesma maneira que a afetividade está presente nas interações sociais além de influenciar continuamente o desenvolvimento cognitivo, pressupõe-se que as interações no ambiente escolar também sejam marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Além disso, conforme afirmam Leite e Tassoni (2002), pressupõe-se também que a afetividade exerce grande influência na determinação da natureza das relações entre os sujeitos e entre os objetos de conhecimento, além da disposição dos alunos na execução de atividades que são propostas pelo professor.

Segundo Almeida (1999: 107), na escola:

(...) as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente.

É importante ressaltar que, para Wallon, a afetividade evolui e não se limita apenas às manifestações de carinho físico, mas também a uma ação mais cognitiva da afetividade, o que pode ser exemplificado pelos atos de adequar tarefas às possibilidades do aluno, demonstrar atenção às suas dificuldades, elogiar seu trabalho, reconhecer seu esforço e falar da capacidade do aluno (Leite e Tassoni, 2002).

No meu entender, a teoria de Wallon é pertinente aos alunos de forma geral; contudo, penso que ela é especialmente importante para alunos com DPA, pois devido às dificuldades desses alunos e a necessidade de adaptações e mediação constantes, o professor que aliar a teoria walloniana à sua prática de ensino, neste caso conforme já mencionado, baseada na teoria vygotskyana, poderá proporcionar ao aluno com DPA melhores condições para o seu desenvolvimento.

Conforme já mencionado, para Wallon (1941/2007), a relação da afetividade com o aprendizado está estabelecida desde o início da vida do ser humano e é por meio do vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança, no âmbito familiar que, segundo o autor, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e vai conquistando avanços significativos na dimensão cognitiva.

Dessa forma, com base em Wallon (1986), penso que o papel do vínculo afetivo na relação de ensino e aprendizagem é fundamental e importante para a

criança, que no ambiente escolar, transfere, muitas vezes, este vínculo, até então familiar, para a figura do professor.

Alguns estudos recentes, de acordo com Leite e Tassoni (2002), tentaram delimitar o possível papel da afetividade no processo de mediação do professor. Leite e Tassoni (2002) citam Tassoni, Silva e Negro (2000, 2001, 2001 *apud* Leite e Tassoni, 2002) e ressaltam que tais estudos focaram as relações professor-aluno que se desenvolvem em sala de aula. Segundo Tassoni (2000 *apud* Leite e Tassoni, 2002), por exemplo, os alunos (de 6 anos) destacaram como mais valorizados os seguintes aspectos: proximidade do professor, referindo-se a presença física do professor mais perto dos alunos; receptividade, referindo-se à postura de dirigir atenção a eles e ouvi-los; verbalizações dos professores que encorajam os alunos a avançarem na execução de atividades; auxílio diante de dúvidas e dificuldades dos alunos e elogios e incentivos, interpretados pelos alunos como forma de encorajá-los a enfrentarem suas dificuldades.

Os resultados obtidos por Silva e Negro (2001 e 2001 *apud* Leite e Tassoni, 2002) foram muito similares e com isso observa-se que os alunos relacionam o comportamento do professor com a afetividade no contexto de ensino-aprendizagem; evidenciando, portanto, a teoria de Wallon, de que a aprendizagem caminha junto com a afetividade, ou seja, a dimensão cognitiva está intimamente relacionada com a dimensão afetiva.

Apesar dos estudos citados terem enfatizado a afetividade na relação professor-aluno, é possível afirmar que a afetividade está presente em todas as etapas do trabalho pedagógico realizado pelo professor (Leite e Tassoni, 2002).

Para que a afetividade esteja presente nestas etapas pedagógicas, de maneira a propiciar o aprendizado e o desenvolvimento do aluno, o professor precisa estar atento a alguns fatores, conforme citarei a seguir, com base em Leite e Tassoni (2002: 130-131):

- 1- Condições oferecidas pelo professor para que se estabeleçam vínculos entre o aluno e o objeto (conteúdo escolar);
- 2- Qualidade da mediação vivenciada pelo aluno, na relação com o objeto. Esta relação refere-se às condições de mediação desenvolvidas principalmente pelo professor, mas também por outros mediadores como, livros, textos, colegas, material didático.

- 3- Importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem, assumindo que esta mediação é de natureza afetiva.
- 4- Condições de ensino, incluindo a relação professor-aluno devem ser pensadas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos. Ou seja, o processo ensino-aprendizagem não se restringe somente à dimensão cognitiva, mas também à dimensão afetiva (Leite e Tassoni, 2002).

De acordo com Leite e Tassoni (2002), durante atividades pedagógicas, a mediação realizada pelo professor deve ser sempre permeada por sentimentos de simpatia, respeito, acolhimento, apreciação, compreensão, aceitação e valorização, pois estes sentimentos além de marcarem a relação do aluno com o objeto de conhecimento, também afetam a sua auto-imagem, fortalecendo sua autoconfiança.

De acordo com Mahoney (1993: 68 *apud* Leite e Tassoni, 2002: 137):

(...) a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser.

Visto que as emoções e sentimentos influenciam o desenvolvimento da criança, Wallon (1979: 210-211) afirma que o professor precisa estar atento a situações de não-aceitação e discriminação no ambiente escolar, facilitando a participação de todos no grupo:

A criança pode querer entrar num grupo, ou recusar entrar, mas o grupo pode querer igualmente aceitar a criança ou não a escolher. Existe, portanto, a ação do grupo perante o indivíduo (...) Assiste-se aqui a uma forma de socialização extremamente nítida: socialização que se traduz pela cooperação, que se traduz igualmente pela exclusão, que se traduz pela rivalidade (...) A estas manifestações diversas é preciso saber dar uma boa direção. É aqui que pode intervir o mestre.

Amaral (2004) também ressalta que no trabalho em grupo há riscos de uma determinada criança, por várias razões, como timidez, insegurança ou rigidez, ser obrigada pelo grupo a desempenhar determinado papel repetidas vezes. Segundo a autora, esse grupo poderá destacar um traço nessa criança: o que tem notas baixas, o

que repetiu de ano, o menino lento, o que não sabe nada etc., e esta restrição de papéis vai delimitar as ações desta criança, limitando suas relações, e conseqüentemente, restringindo sua autonomia para se aventurar em novas experiências.

Acredito que seja papel do professor estar atento a estas situações e organizar intencionalmente atividades que promovam o desenvolvimento dos alunos criando condições para que eles se desenvolvam e aprendam em um ambiente propício. Wallon (1979: 212) afirma:

Há outras maneiras de tirar proveito dessa etapa de sociabilidade: desenvolver, não o espírito de rivalidade, o espírito de antagonismo, mas o de cooperação.

Conforme Wallon (1979), é no grupo que se constroem identidades, se desenvolvem personalidades e onde cada um descobre qual é o seu lugar. É nele que a criança se percebe e compara suas semelhanças e diferenças com os outros. Essa experiência também a leva a tomar consciência de si mesma e a saber distinguir e classificar-se em relação aos demais. O trecho abaixo ilustra as afirmações acima (Wallon, 1979: 172):

O grupo é indispensável à criança não somente para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros permite-lhe constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas.

Ainda de acordo com Wallon (1979), é no grupo que o indivíduo toma consciência das suas capacidades e é pelo convívio com esse grupo que ele passa a compreender a si próprio, por meio da comparação com outros indivíduos, conforme podemos observar no trecho abaixo (Wallon, 1979: 173-174):

(...) para o indivíduo não há conhecimento objetivo de si sem grupos de referência (...) é indispensável à criança, não só para a aquisição de certas disciplinas, mas para tomar consciência das suas próprias capacidades, dos seus próprios sentimentos (...) aprende também a compreender-se a si mesmo(...)

Ainda com relação aos grupos e suas implicações no desenvolvimento e identidade do indivíduo, Gulassa (2004) enfatiza a importância do professor em estar atento aos processos de acolhimento ou de exclusão que as crianças fazem

entre si. Segundo a autora, um professor atento deve instruir seus alunos a promoverem a inclusão e a participação de todos no grupo. De acordo com Gulassa (2004: 116), *“o grupo na escola é muito importante para o aluno. Se o aluno se sente só, se está sendo excluído ou isolado, ele não tem motivação para ir à escola ou para aprender.*

Gulassa (2004: 112) ainda acrescenta que na fase dos 12 anos *“o grupo de pares é imprescindível. O jovem sem grupo está isolado, infeliz, solitário. Ele precisa de parceiros, uma vez que todo o processo da adolescência é vivido em grupo.*

Wallon (1941/2007) ressalta que conforme a atividade em questão, as crianças escolhem seus amigos e dependendo do tipo da atividade ou brincadeira, suas escolhas mudarão. Segundo Wallon (1941/2007:197):

A emulação na realização de um trabalho é o meio que têm de se avaliarem uns aos outros. O campo de suas rivalidades é o de suas ocupações. Disso resulta uma diversidade de relações de todos com todos, da qual cada um tira a noção de sua própria diversidade conforme as circunstâncias e, ao mesmo tempo, de sua unidade através da diversidade das situações.

Dentro da teoria walloniana, o professor desempenha um papel ativo e fundamental na constituição da pessoa do aluno. Como a teoria enfatiza as dimensões afetiva, cognitiva e motora, influenciando-se reciprocamente, o professor deve basear sua atuação em sala de aula, levando em consideração que aquilo que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa.

Retornando a Rubinstein (2004), a capacidade de aprendizagem do aluno pode variar conforme a qualidade da mediação humana, a qual deve envolver, segundo a autora, critérios relacionados a aspectos afetivos e cognitivos. Em outras palavras, é muito importante que o professor esteja atento não só ao conteúdo que está sendo ensinado, mas também às questões afetivas que, segundo os autores aqui discutidos, exercem um papel fundamental no processo de construção do conhecimento do aluno em sala de aula.

É importante a adoção de um agir pedagógico baseado na abordagem de Wallon e de Vygotsky para alunos com DPA, pois oferecer melhores encaminhamentos para ações didáticas e pedagógicas que, possivelmente, auxiliarão mais efetivamente alunos com esse tipo de dificuldade de aprendizagem.

Neste capítulo, discutimos os conceitos vygotskyanos de ZDP, mediação, internalização, conhecimento espontâneo e científico, além do conceito walloniano de afetividade. Discutimos também o papel fundamental da mediação no desenvolvimento do aluno no contexto de ensino-aprendizagem e vimos que essa mediação é geralmente realizada por um adulto (professor) ou por um par. Ressaltamos a pertinência dessa mediação para o desenvolvimento do aluno com DPA. A partir da interação aluno-mediador, destacamos o importante papel da afetividade na vida escolar da criança, já que, conforme nos apontou Wallon, aspectos motores, cognitivos e afetivos estão imbricados no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 3

A Busca pela Descrição e Interpretação do Fenômeno

Quando se aborda um tema pouco pesquisado e se tem como cenário uma sala de aula de Língua Inglesa composta por crianças, ou quase adolescentes, muita coisa pode passar despercebida ou ser mal interpretada. Quando decidi fazer uma pesquisa sobre *dificuldades de aprendizagem* tive consciência de que muitas atitudes e posturas dos alunos que as possuem podiam ter como fundamento questões pouco evidentes e muitas vezes involuntárias. Desta maneira, precisava de uma metodologia que fosse sensível a estas questões e que levasse em consideração a voz dos participantes e suas experiências de vida, assim como toda a subjetividade envolvida. Para isso busquei, através de muitas leituras a respeito de métodos e abordagens de pesquisa qualitativa, uma que correspondesse às expectativas acima.

Foi através do texto de van Manen (1990) que tive o primeiro contato com a abordagem hermenêutico-fenomenológica (doravante AHF). A importância que a AHF dá à experiência vivida, aos textos, à procura de significados e à busca de sentido, fizeram-me ter a certeza de que essa abordagem me auxiliaria a responder à minha questão de pesquisa. Além disso, a abertura que a AHF dá tanto à pesquisa em si, não criando delimitações e regras que determinem o rumo desta, quanto às diferentes interpretações que podem ocorrer sobre um mesmo fenômeno, condiz com minha visão de fazer pesquisa.

Esta pesquisa tem, portanto, como orientação metodológica a abordagem hermenêutico-fenomenológica. Essa abordagem tem como objetivo descrever e interpretar o fenômeno em questão a partir das experiências vividas pelos alunos e por esta professora-pesquisadora durante as aulas de Língua Inglesa.

Para isso formulei a seguinte pergunta de pesquisa:

Qual a constituição do fenômeno *a vivência do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem?*

Segundo Gadamer (1999), a pergunta na AHF deve ser aberta, e essa abertura consiste na não fixação da resposta. Dessa forma, o pesquisador poderá encontrar tanto aspectos positivos quanto negativos, proporcionando a ele oportunidades e caminhos diversos de reflexão. Para Gadamer (1999: 535):

(...) perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura do perguntado consiste em que não está fixada a resposta. O perguntado tem que pairar no ar frente a qualquer sentença constatadora e decisória. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto o perguntado em sua questionabilidade.

Para Freire (1998), a pergunta aberta evita o estreitamento do foco de pesquisa, promovendo uma melhor descrição do fenômeno da maneira como ele se apresentou, como os participantes a experienciaram e a interpretaram.

3.1 A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica

A abordagem hermenêutico-fenomenológica deriva de dois termos filosóficos: *hermenêutica*, termo originalmente teológico e que, no século XIX, Dilthey vinculou à sua filosofia da “compreensão vital”¹⁸ e *fenomenologia*, termo criado pelo filósofo Lambert, no século XVIII, designando o estudo puramente descritivo do fenômeno tal qual este se apresenta à nossa experiência (Japiassú e Marcondes, 2006).

A corrente filosófica *fenomenologia* foi fundada por Husserl no início do século XX, e visava estabelecer um método de fundamentação da ciência e de constituição da filosofia como ciência rigorosa (Japiassú e Marcondes, 2006).

Já a hermenêutica, segundo Hermann (2002: 15), deriva da tradição humanística relacionada à interpretação de textos bíblicos, à jurisprudência e à filosofia clássica. Conforme a autora, com base em Palmer (1989) o uso mais remoto desse termo é provavelmente o ano de 1654. De acordo Hermann (2002) a hermenêutica começou a aparecer nos estudos de Dilthey e foi reformulada por Martin Heidegger, discípulo do Husserl, e por Hans-Georg Gadamer.

¹⁸ As formas da cultura, no curso da história, devem ser apreendidas através da experiência íntima de um sujeito.

Tanto a hermenêutica quanto a fenomenologia influenciaram os trabalhos de Heidegger e Gadamer, assim como de outros filósofos como, por exemplo, Ricoeur e van Manen, os quais serão citados posteriormente.

A hermenêutica busca a interpretação de experiências humanas (fenômenos), por meio da linguagem textualizada. Segundo Moustakas (1994), a hermenêutica envolve a arte de ler *textos*¹⁹, os quais são registros escritos dos discursos, dos gestos ou de qualquer manifestação que contenha uma mensagem, de maneira que o significado e a intenção oculta das palavras sejam compreendidos. Conforme Moustakas (1994: 10), “*interpretation unmasks what is hidden behind the objective phenomena*”. Para Gadamer (1976, *apud* Moustakas, 1994: 10) devemos deixar os preconceitos de lado e escutar “*what the text says to us*” e, para isso, devemos conhecer as pessoas que vivem o fenômeno, suas histórias e suas experiências, a fim de chegarmos à constituição do fenômeno pesquisado. Van Manen (1990: 5) denomina este conhecimento profundo do ser de “*caring act*”, o que pode, de acordo com a perspectiva do autor, ser interpretado por uma atitude de tentar compreender e conhecer o outro, de procurar saber o que o outro pensa, quais foram suas experiências etc. Dessa forma, “*caring act*” significa, portanto, *se importar com o outro*.

A fenomenologia, por sua vez, busca a compreensão da essência das experiências humanas (fenômenos) por meio da descrição dessas experiências.

Com base em Bello (2004) farei uma breve explicação etimológica da palavra *essência*, com o intuito de indicar o significado que esta tem para a fenomenologia. A palavra *essência* deriva do latim e corresponde à palavra grega *eidos*, de onde deriva a palavra *idéia*. Em grego, *idéia* é o que conseguimos captar através do pensamento. Em latim, *idéia* é que podemos captar do sentido das coisas, da sua essência (Bello, 2004). Para Husserl (1992 *apud* Bello, 2004: 81), nós conseguimos captar, apreender a *essência* das coisas de onde deriva a *idéia* que temos delas.

Baseado em Husserl (1982), van Manen (1990: 10) define essência como “*(...) that which makes a some- “thing” what it is – and without which it could not be what it is*”.

¹⁹ Abordarei adiante a definição de *textos* mais detalhadamente.

Também baseado em Husserl, Mora (2001) afirma que se chega à essência de um fenômeno por meio de uma série de reduções²⁰ e que o que resulta dessa redução, ou seja, o seu resíduo são as *essências*. Existe, portanto, segundo o autor, *essências*. Dessa forma, uma vez que o fenômeno se constitui por essências e essas são os resíduos da redução das unidades de significado, concluo, portanto, que as *essências* são os *temas*. Em outras palavras, os *temas* representam os resíduos decorrentes das reduções. Todavia, devo esclarecer que os temas são compostos por outros elementos constitutivos do fenômeno, que são os subtemas e as subdivisões dos subtemas.

A hermenêutica busca a interpretação, enquanto que a fenomenologia busca a descrição e a compreensão dos fenômenos humanos. Dessa forma, van Manen afirma que a junção da hermenêutica com a fenomenologia, formando a AHF, abre caminhos para a compreensão da essência do fenômeno pesquisado a partir da sua descrição e posterior interpretação. Nas palavras de van Manen (1990: 180):

Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretive (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena.

O objetivo da abordagem hermenêutico-fenomenológica é, portanto, compreender a essência do fenômeno da experiência humana por meio de sua descrição e da interpretação, a partir da perspectiva de quem os vive.

É importante ressaltar que a AHF busca a essência desses fenômenos sem a pretensão de encontrar a verdade única e sua completude, pois conforme afirma Gadamer (1984 *apud* Moutakas, 1994: 9):

(...) hermeneutics is the ability to avoid misunderstanding, because, as a matter of fact, that is the mystery of individuality. We can never be sure, and we have no proofs, of rightly understanding the individual utterance of another."

van Manen (1990: 18) também ressalta este aspecto:

²⁰ No meu entender, reduções eidéticas são para Husserl o mesmo que agrupamentos das unidades de significado (Freire, 2007), os quais são realizados durante o processo de tematização o qual será explicado a seguir.

To do hermeneutic phenomenology is to attempt to accomplish the impossible: to construct a full interpretive description of some aspect of the lifeworld, and yet to remain aware that lived life is always more complex than any explication of meaning can reveal. The phenomenological reduction teaches us that complete reduction is impossible, that full or final descriptions are unattainable.

Na AHF, a descrição e a interpretação são realizadas a partir de *textos*, ou seja, da *textualização* das experiências vividas. Esses *textos* são denominados também de registros das experiências e são coletados nos contextos onde elas ocorrem. Na abordagem hermenêutico-fenomenológica, a escrita é considerada o ponto chave da pesquisa. Segundo Ricoeur (2002: 127) “*Llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura*”. Segundo o autor, um *texto* é o registro escrito do discurso, é tudo que é expresso e que tenha sentido às pessoas, sejam gestos ou qualquer manifestação que tenha uma mensagem e que possa ser compreendida.

Ricoeur (2002) cita ainda a importância de ser fiel ao discurso no momento de transformá-lo em texto escrito. Segundo Ricoeur (2002: 128):

(...) el texto es un discurso fijado por la escritura (...) la fijación por la escritura se produce en el lugar mismo del habla, es decir, en el lugar donde el habla habría podido aparecer. Nos podemos preguntar entonces si el texto no es verdaderamente texto cuando no se limita a transcribir un habla anterior, sino cuando inscribe directamente en la letra lo que quiere decir el discurso.

Conforme, mencionado anteriormente, é por meio dos *textos* que descrevemos e interpretamos um fenômeno. Nesse sentido, para Ricoeur (2002: 144), “*interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse em ruta hacia el oriente del texto*”.

A interpretação é, portanto, a busca de significados e sentidos que se manifestam por meio de palavras, ou seja, pela escrita. Dessa forma, fica evidente a importância da textualização na abordagem hermenêutico-fenomenológica, uma vez que a textualização da experiência permite que o pesquisador possa voltar e reler o que foi registrado sempre que necessário. Além disso, esse *revisitar* permite que o pesquisador busque por recorrências e confirmações acerca de suas interpretações. Isto é o que van Manen (1990: 27) chama de *ciclo de validação*:

(...) a good phenomenological description is collected by lived experience and recollects lived experience – is validated by lived experience and it validates lived experience. This is sometimes termed the validating circle of inquiry.

Por meio do ciclo de validação, o pesquisador pode retornar aos textos sempre que necessário, sem se basear somente em lembranças. Isso permite orientação da interpretação para que o pesquisador ele possa se aproximar o melhor possível dos sentidos dados pelos participantes, legitimando as interpretações e proporcionando um entendimento maior sobre o fenômeno e sua essência.

O ciclo de validação é um processo que acontece durante e após o *processo de tematização* o qual busca a essência, a constituição do fenômeno (van Manen 1990).

No *processo de tematização*, o pesquisador busca identificar as *unidades de significado* que emergem dos textos a fim de apreender, segundo van Manen (1990), o significado do texto. Com base em van Manen (1990), Freire (2007) propõe a *sistematização* desse processo, por meio da qual as unidades de significado que emergem devem passar por etapas de refinamento, as quais envolvem várias leituras e releituras do texto original e das unidades que emergiram, de forma a reagrupá-las, sempre que possível, por similaridade, sintetizando assim seus significados. O agrupamento cada vez mais refinado e definido por um número reduzido de palavras leva o pesquisador aos *temas* que constituem o fenômeno, ou seja, à suas essências. van Manen (1990: 79) ao definir *temas*, afirma que:

Phenomenological themes may be understood as the structures of experience. So when we analyze a phenomenon, we are trying to determine what the themes are, the experiential structures that make up that experience.

Nesse sentido, é importante que, ao chegar aos temas, o pesquisador retorne ao texto original para verificar se as relações e agrupamentos realizados ao longo do processo são pertinentes, e se a interpretação é condizente.

O quadro a seguir, baseado na sistematização proposta por Freire (2007), ilustra o processo de tematização:

1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa	6ª etapa	7ª etapa	8ª etapa
Leitura do texto original	Identificação das unidades de significado	Retorno ao texto original	Agrupamento das unidades de significado conforme suas similaridades	Retorno ao texto original e verificação das etapas 2 e 4	Redução das unidades de significado em unidades menores	Retorno ao texto original e verificação das etapas 2, 4 e 6	Identificação dos temas, retorno ao texto original e verificação das etapas 2, 4 e 6

Quadro 4 – Etapas do refinamento baseadas na sistematização de Freire (2007).

O constante retorno ao texto original permite a manutenção de um fio condutor durante o processo de interpretação do pesquisador.

Julgo importante ressaltar que na AHF a interpretação que se pode chegar acerca de um determinado fenômeno é, segundo van Manen (1990), somente uma possibilidade dentre tantas outras, pois conforme o autor, cada participante e leitor têm sua historicidade e cada contexto sua especificidade, de modo que, cada experiência é única e não se reproduz nunca da mesma forma. Nesse sentido, van Manen (1990: 31) ressalta:

A phenomenological description is always one interpretation, and no single interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially richer or deeper description.

Podemos encontrar algumas semelhanças entre fenômenos afins, porém precisamos ter a clareza de que eles nunca serão completamente iguais, pois conforme afirma Ifa (2006: 59) com base em van Manen (1990), temas “*são únicos, singulares e pertinentes a um fenômeno específico da experiência humana*”.

3.2 Os participantes e o cenário

3.2.1 Os participantes

Os participantes desta pesquisa são: três alunos com diagnóstico de DPA e esta professora-pesquisadora. Descrevo a seguir cada um deles.

3.2.1.1 A professora-pesquisadora e suas histórias

Quando decidi começar meu curso de mestrado, já era professora de Língua Inglesa nessa escola há 3 anos e essa representava minha primeira experiência em uma escola da rede privada, pois até 2003 só havia trabalhado em cursos de idiomas para adultos e adolescentes ou ministrado aulas particulares para alunos de empresas da região. Minha formação foi em Secretário Executivo Bilíngüe e, em seguida, me especializei (pós-graduação *lato sensu*) em Língua Inglesa. Apesar de não ter tido formação em Letras, desde 1992, lecionava inglês em cursos e aulas particulares conforme citado acima. Quando entrei nessa escola, me deparei com outra realidade de ensino de línguas: salas mais numerosas e alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Foi então que várias perguntas surgiram: quais as características de determinadas dificuldades de aprendizagem? No que diferem as NEE e as dificuldades de aprendizagem? Qual a origem dessas dificuldades e necessidades? Como ensinar esses alunos? Como atendê-los em salas numerosas? Quais as suas maiores dificuldades? Quais atividades desenvolvem com mais facilidade? Como ajudá-los?

Essas foram algumas das perguntas que surgiram quando comecei a me deparar com a angústia de não saber o que fazer com os alunos com NEE em sala de aula. Os mesmos questionamentos eram levantados por outros colegas professores de Línguas e de outras disciplinas, que também procuravam por respostas. Evidenciou-se que a falta de informações era geral no meio educacional provocando-me a pesquisar o assunto.

Um fato relevante, para mim, ocorreu concomitantemente com a escolha do tema de pesquisa. Era maio de 2006, e eu estava passando pelo processo seletivo do curso de pós-graduação (*strictu sensu*) em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC. Como parte do processo de seleção deste curso, os candidatos deveriam encaminhar à instituição um pré-projeto de pesquisa de mestrado. Meu pré-projeto focava no ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), já que este perfil de aluno também compunha o quadro das salas em que eu lecionava.

Nesta mesma época, minha filha, então com 7 anos e no início da 1ª série (atual 2º ano) do Ensino Fundamental I, apresentava um ritmo de aprendizagem

diferente de seus colegas, o que já vinha acontecendo desde o ano anterior: estava desmotivada para ler e executar as atividades que eram enviadas para casa. Pude observar, ainda no Pré, que ela apresentava dificuldades na escrita e na leitura: enquanto os coleguinhas já escreviam com letra cursiva, ela ainda utilizava letra bastão e no momento da leitura tinha muita dificuldade para reconhecer as letras, sílabas e seus sons. A leitura era muito vagarosa: ela verbalizava a junção das letras para formar as sílabas, o que dificultava o entendimento das palavras.

Na 1ª série a situação se agravou. Minha filha se comparava com os amiguinhos da sala e percebia que algo estava errado com seu próprio desenvolvimento. Muitas vezes, retornava da escola triste porque não havia entendido algo ou não tinha conseguido fazer alguma atividade. Em casa, eu tentava ajudá-la nas lições de casa, mas sua aprendizagem era muito lenta e confusa. Ela não compreendia os enunciados dos exercícios, cometia trocas silábicas e a leitura continuava muito lenta e fragmentada. Confesso que em vários momentos não sabia como agir. Decidi investigar. Foi então, que após vários exames fonoaudiológicos, minha filha foi diagnosticada com distúrbio do processamento auditivo (DPA).

Durante esse processo de investigação e diagnóstico de minha filha, recebi a confirmação da minha aprovação na seleção do curso de mestrado da PUC/SP e passei, então, a reformular meu projeto de mestrado. Percebi que deveria delimitar mais o tema e motivada pelo recente diagnóstico de DPA da minha filha, decidi especificar meu estudo nesse distúrbio. Nessa época, eu tinha 2 alunos com DPA e poderia iniciar a coleta de dados; contudo, optei por começar no ano seguinte, a fim de obter os registros num espaço maior de tempo.

Assim sendo, no segundo trimestre de 2007, comecei minha coleta de dados com três alunos (dois meninos e uma menina) com diagnóstico de distúrbio do processamento auditivo (DPA); dos quais, dois eram alunos novos (Caíque e Gustavo) e a menina (Isabel) já havia sido minha aluna no ano anterior. Os três estudavam desde a pré-escola na mesma instituição. Os dois alunos novos (Caíque e Gustavo²¹) estavam no 6º ano, em salas diferentes, e a outra aluna (Isabel²²) estava no 7º ano.

²¹ Nomes fictícios

²² Nome fictício

3.2.1.2 Os alunos: Caíque, Gustavo e Isabel

Gostaria de contar, a seguir, um pouco da história dos alunos, além de como eles se comportaram durante as aulas de língua inglesa, como reagiram durante a coleta dos registros e como foi a reação de suas famílias frente a esta pesquisa.

Quanto ao comportamento dos três alunos durante as aulas, pude registrar as seguintes informações: Gustavo se mostrava tímido, mas muito aplicado e interessado, assim como bem entrosado na turma. Apesar da timidez, gostava de participar das aulas e correções e chegava a pedir, diversas vezes, para falar. Caíque parecia sentir medo durante as aulas, apesar de se interessar pelo idioma, e arriscava-se muito pouco durante as correções e atividades, pedindo, muitas vezes, no início da coleta, para não participar. Já Isabel era a mais tímida do trio e a que menos se relacionava com os colegas em sala de aula. Mostrava-se interessada, mas não queria participar das atividades e correções coletivas, pedindo, muitas vezes, para que eu não a chamasse. Percebi também que ela era, dos três, a que mais apresentava dificuldade durante as aulas.

Quando eles foram questionados sobre o que achavam a respeito de aprender inglês, os três responderam que consideram interessante, importante e “legal”. Isabel já havia frequentado curso de inglês em uma escola de idiomas, Caíque iria se matricular em breve (o que de fato aconteceu) e Gustavo ainda não havia feito nenhum curso de inglês fora da escola, mas comentou várias vezes que a mãe estudava com ele em casa, fazendo exercícios e “provinhas” para ele estudar. Entretanto, Caíque relatou, numa breve conversa comigo durante a aula (não gravada), que nos anos anteriores suas notas eram muito ruins e os colegas já o chamavam de “burro” quando ele errava. Segundo Caíque *“isso era normal”*. Mesmo assim, ele se mostrava interessado em aprender inglês.

Um aspecto que pareceu-me ser muito importante, diz respeito à relevância do aprender inglês para estes alunos. Caíque e Gustavo já viam relevância no aprendizado de inglês. Para eles, a finalidade em saber o idioma era para jogar videogame ou falar com parentes que moram nos EUA. Além disso, acreditavam que o aprendizado da língua permitiria que eles se comunicassem com tranquilidade em viagens ao exterior (a passeio ou profissionais). Já Isabel não via relevância no aprendizado de inglês em sua vida e comentou só ver utilidade na língua para viajar

a negócios quando tiver um emprego no futuro. Quanto à postura destes alunos em sala, eles se mostraram muito interessados em aprender o idioma.

Para poder iniciar a coleta no mês de maio de 2007, procurei a família deles com o intuito de explicar minha pesquisa e de obter a autorização para coletar os registros das experiências. Não houve retorno após o primeiro contato, realizado por meio de carta, entregue aos pais pelos próprios alunos. Tentei, logo após, um segundo contato, anexando juntamente com a carta (que explicava minha pesquisa em detalhes) os documentos de autorização, os quais deveriam ser preenchidos e assinados. Desta vez o retorno foi positivo e obtive todas as autorizações. Um fato bastante relevante, entretanto, deve ser mencionado. Fui procurada pela mãe de Isabel que me pediu para que não enviasse, por meio da filha, mais nenhuma comunicação ou documento referente à minha pesquisa e que também não comentasse em classe e nem com a própria Isabel a questão. A mãe da menina solicitou-me também para deixar na recepção da escola, qualquer documentação necessária relacionada à pesquisa, e que a avisasse antecipadamente, por telefone, para que ela pudesse retirar. Garanti à mãe de Isabel que não enviaria mais documentos/autorizações por ela e que não comentaria nada com os outros alunos ou com ela própria.

Concluí, então, que talvez Isabel não soubesse de sua dificuldade de aprendizagem, ou que esse assunto fosse delicado e não mencionado em sua casa. Concluí também, com base na atitude da mãe de Isabel, que talvez seus pais quisessem preservá-la de qualquer exposição a respeito de sua dificuldade de aprendizagem, achando que, com isso, estariam fazendo o melhor para sua filha.

É possível que Isabel nem imagine o que se passa com ela e o porquê de várias dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na escola. Penso que ela deva imaginar coisas até piores do que a dificuldade de aprendizagem que ela apresenta (DPA), e que, talvez, este seja o motivo de tanta timidez, vergonha, reclusão e isolamento. É possível também que ela não tenha desconfiado, durante a coleta dos registros, do real motivo dos questionários ou das entrevistas.

Já os outros pais, de Caíque e de Gustavo, me pediram apenas que os filhos não fossem expostos em sala de aula perante os colegas, ou seja, que não fosse mencionada a dificuldade de aprendizagem que eles apresentavam e nem que minha pesquisa os tinha como foco.

As atitudes de Gustavo e de Caíque na devolução das autorizações e durante a coleta dos registros me levaram a pensar que a família desses alunos talvez lidasse de maneira diferente a questão da dificuldade de aprendizagem. Para exemplificar minha observação cito, a seguir, a fala de Gustavo, ao me devolver, no início de uma das aulas, a primeira autorização: *“esse papel que minha mãe assinou é sobre o problema que eu tenho, né?!”* e algumas semanas depois, no momento em que eu distribuía o questionário 1 para os alunos da classe, ele comentou: *“ah...esse questionário é por causa daquele papel que minha mãe mandou!”* e virou para outro colega e falou: *“é uma pesquisa que ela tá fazendo por causa do meu problema para aprender... que eu faço fono.”*

Pelo modo dele agir, falando sem reservas sobre sua dificuldade de aprendizagem comigo e com os colegas, pude concluir que Gustavo sabia qual é sua dificuldade e isso me levou a pensar também que talvez ele conversasse com os pais a respeito. Outro fato significativo é que mandei o envelope lacrado por Gustavo e ele me devolveu aberto, sem lacre algum, tirando da mochila assim que chegou à sala de aula (naquele dia, a primeira aula deles era a minha). De forma que ele não abriu na escola escondido dos pais antes de me entregar, ele já veio aberto de casa. O que para mim significa que os pais não escondem o assunto do filho.

Caíque teve uma atitude muito parecida com a de Gustavo. Ele também entendeu que o questionário e as entrevistas eram relacionados à sua dificuldade e não se importou com o fato, comentando com alguns colegas que era uma pesquisa que eu estava fazendo. Percebi também, pelos comentários que ele fazia em sala de aula e pela conversa que tive com a mãe (na porta da escola) sobre esta pesquisa, que a família conversa com ele sobre o assunto e sabia o que acontecia com ele. Contudo, com base nos comentários de Caíque, nos quais afirmava que estudava, refazia os exercícios e elaborava o roteiro²³ sozinho, conclui que, talvez, a família de Caíque não tivesse a mesma participação em casa que a família de Gustavo.

Apesar de estarem na mesma série, Caíque e Gustavo estudavam em horários diferentes, e, portanto, não tinham contato na escola, e nem fora dela, já que não eram amigos.

De acordo com os registros, os três alunos faziam acompanhamento com fonoaudióloga, semanalmente, desde que receberam o diagnóstico do distúrbio.

²³ O roteiro será explicado na seção 3.3.

Caíque e Gustavo foram diagnosticados em 2005, quando estavam cursando o 4^a ano e Isabel em 2007, quando já estava no 7^o ano. Apesar de Isabel só ter sido diagnosticada em 2007, ela já apresentava sérias dificuldades na escola nos anos anteriores. A orientação pedagógica da escola procurou a família, no decorrer desses anos, e indicou o encaminhamento de Isabel a profissionais especializados a fim de investigar as causas do baixo desempenho. Contudo, os pais não achavam que ela tivesse algum problema de aprendizagem e, portanto, não procuraram ajuda especializada.

No final de 2006, durante a última reunião do conselho de classe da escola, na qual eu estava presente, determinou-se que, devido ao baixo desempenho de Isabel também no 6^o ano, a orientação pedagógica da escola deveria procurar os pais da aluna e pedir, de maneira mais enfática, uma investigação sobre possíveis problemas de aprendizagem. Foi então que no início das aulas em 2007, recebemos (os professores) a informação de que Isabel havia sido diagnosticada com DPA. A partir daí que Isabel, já com 12 anos, passou a iniciar a terapia com fonoaudióloga e os professores tiveram conhecimento sobre a dificuldade de aprendizagem dela.

De acordo com os registros, Caíque tem grau moderado de DPA, afetando os processos de codificação e decodificação, e Gustavo tem grau severo, afetando também os processos de decodificação e codificação. Já Isabel foi diagnosticada com grau severo e todos os processos foram afetados: decodificação, codificação e organização.

3.2.2 O cenário

O cenário desta pesquisa são três salas de aula (duas de 6^o ano e uma de 7^o ano do Ensino Fundamental II) compostas, em média, por 30 crianças na faixa dos 10 a 12 anos. Esta pesquisa aconteceu nas aulas de Língua Inglesa as quais eram realizadas duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada, em uma escola regular da rede privada de Ensino Fundamental e Médio no interior do Estado de São Paulo.

As aulas aconteciam tanto na sala de aula dos alunos, quanto em uma sala temática, destinada ao ensino de Línguas na própria escola. Geralmente, o uso das salas era intercalado durante a semana. Na sala temática, o professor dispunha de

aparelho de DVD com telão, som com CD e caixas acústicas localizadas nos cantos da sala, quadros com informações sobre países de língua inglesa e painel para fixação de trabalhos. Na sala de aula, havia o quadro negro e um painel para fixação de trabalhos de todas as disciplinas.

Descreverei, a seguir as aulas, a fim de contextualizar as atividades²⁴ que foram desenvolvidas no decorrer da coleta de registros das experiências.

Primeiramente, havia um acordo, desde o primeiro dia de aula, entre mim e os alunos, de nos cumprimentarmos em inglês sempre que eu entrasse na sala de aula. No meu entender, esse combinado era uma maneira de fazê-los compreender que daquele ponto em diante a Língua usada para comunicação seria outra, o inglês. Sempre que necessário, entretanto, os alunos sabiam que a língua materna poderia ser usada. Julgo importante dizer que todos os alunos eram tratados de forma igual, ou seja, eu me comunicava com todos os alunos em inglês e cobrava deles o mesmo. Dessa forma, os alunos com DPA não eram tratados de forma diferenciada. As atividades eram realizadas por todos e os critérios de cada uma delas também eram estabelecidos, igualmente, para todos.

Conforme já mencionado anteriormente, os alunos com DPA sentavam-se nas primeiras carteiras, geralmente, na frente da mesa do professor, marcação essa estabelecida pela orientadora pedagógica da escola, conforme recomendação da fonoaudióloga dos alunos. Esse posicionamento facilitava o monitoramento das atividades e a comunicação entre professor-aluno, além de tentar promover ao aluno uma melhor compreensão acerca das explicações e instruções dos professores, já que, ao ficar próximo do professor, eles poderiam ouvir mais claramente. Como já mencionado antes, na seção 2.1.1.1, alunos com DPA possuem dificuldade em ouvir em ambiente ruidoso e a habilidade de atenção seletiva, a qual permite selecionar e dirigir a atenção a um estímulo (som) específico, é prejudicada.

Ao iniciar uma unidade do livro, eu geralmente seguia essa unidade, apresentando o conteúdo novo através de um texto, o qual era lido pelos alunos. Em seguida, eu geralmente passava o áudio desse texto (que constava no CD do material didático do professor) e todos acompanhavam. Depois, os alunos discutiam comigo e entre eles o significado das palavras novas, conforme o contexto em que eram apresentadas. Na seqüência, eu, na maioria das vezes, abordava o conteúdo

²⁴ Essas atividades serão detalhadas na seção 3.3.

gramatical da unidade, explicando oralmente e escrevendo exemplos no quadro. Discutia com os alunos os exemplos e procurava verificar o entendimento deles acerca do conteúdo gramatical apresentado. Nesse momento, eu pedia que eles me fornecessem novos exemplos, os quais eram escritos no quadro também. Era pedido então, para que todos copiassem os exemplos e a explicação do quadro para que, em seguida, iniciássemos uma das atividades elaboradas.

As atividades e tarefas eram corrigidas, coletivamente e com a participação de todos os alunos, no quadro negro ou oralmente. Contudo, devido à dificuldade de compreensão oral dos alunos com DPA, eu procurava, sempre que possível, escrever as respostas da correção no quadro. Quando isso não era possível, devido à falta de tempo, por exemplo, eu olhava o material dos alunos com DPA, a fim de verificar se eles haviam corrigido corretamente e quais eram suas possíveis dúvidas.

Em quase todas as aulas eu pedia atividades para serem realizadas em casa (tarefas) que eram sempre corrigidas no início da aula seguinte, antes da apresentação de um possível conteúdo novo ou da realização de alguma atividade. As tarefas eram corrigidas também coletivamente, seguindo os mesmos procedimentos de correção mencionados acima. É importante ressaltar que nos momentos de correção coletiva, os alunos eram convidados a participar, socializando suas respostas e dúvidas. Quando algum aluno se recusava, eu insistia dizendo que era importante a participação de todos e que ninguém deveria se preocupar com possíveis erros que aparecessem, pois eles deveriam ser encarados como parte normal do processo de ensino-aprendizagem. Poucos alunos, em algumas correções, se recusavam a se expor e pude notar, conforme discutirei mais adiante, que isso era mais recorrente nos alunos com DPA.

Os projetos, os quais serão detalhados a seguir, eram realizados trimestralmente, em grupos, durante as aulas. Nenhuma etapa de trabalho em grupo desses projetos era realizada fora da escola. Nas aulas em que eram realizados os projetos e as atividades em grupo, os alunos se organizavam e formavam *ilhas* com as carteiras, de modo que o grupo ficasse unido e, cada integrante, de frente um para o outro. Julgo importante dizer que no início do ano eu permitia que os alunos formassem os grupos, deixando-os livres para escolher os colegas que desejassem. Percebi, entretanto, que os alunos com DPA eram excluídos e iam “sobrando” conforme os grupos eram formados. Observei que dois desses alunos com DPA me comunicavam, nesses momentos de formação de grupos, a preferência em realizar

as atividades sozinhos. Passei, então, a formar os grupos durante as atividades e projetos.

3.3 Os instrumentos e procedimentos de coleta

3.3.1 Os instrumentos

O período de coleta dos registros das experiências foi de maio a novembro de 2007. Conforme já mencionado antes, a coleta foi realizada durante as aulas de Língua Inglesa desta professora-pesquisadora, as quais ocorriam duas vezes por semana.

Quanto aos instrumentos de coleta, foram utilizados: dois questionários (Anexos 1 e 2) com cada classe, um questionário com a fonoaudióloga dos alunos com DPA, duas entrevistas com cada um desses três alunos, e notas de campo gerais.

3.3.2 A coleta

Conforme o pedido dos pais, para que seus filhos não fossem expostos nas aulas, os questionários foram respondidos por todos os alunos das 3 turmas (duas turmas de 6ºs anos e uma 7º ano), incluindo os alunos com DPA. Gravei também entrevistas em grupos com os três alunos com DPA e uma entrevista individual com Isabel.

Os questionários (Anexos 1 e 2) foram aplicados por esta professora-pesquisadora, uma vez cada um, após atividades²⁵ em grupo e individuais. Foram realizadas, em média, oito atividades em cada sala, que focavam nas práticas de leitura, de escrita, compreensão oral e auditiva, variando conforme o objetivo da aula. Elas foram preparadas, por mim e tinham por objetivo o ensino-aprendizagem de todos os alunos. Com o conhecimento que pude construir sobre o DPA ao longo desta pesquisa, e com base nas dificuldades que os alunos com esse distúrbio enfrentam, procurei preparar atividades diversificadas e, na grande maioria, em

²⁵ As atividades mencionadas são as descritas a seguir.

grupo ou pares, para favorecê-los, tendo em vista a teoria de Vygotsky (1930/1998), para quem, a interação com o outro e a mediação exercida pelo par são muito importantes no processo de construção do conhecimento.

Quanto aos questionários, neles havia perguntas de alternativas (sim/não/às vezes), perguntas fechadas e abertas. O questionário enviado à fonoaudióloga via e-mail, não foi totalmente respondido. Obtive somente informações sobre o grau do distúrbio de cada aluno, os processos afetados, o período de diagnóstico e o tratamento dos alunos, os quais já foram mencionados anteriormente quando descrevi os participantes da pesquisa.

As entrevistas ocorreram durante e após as atividades, sendo a maioria em grupo e apenas uma (com Isabel) individual, após a aula. Essas entrevistas eram semi-estruturadas, proporcionando negociação de significado entre a pesquisadora e os alunos. Por meio das entrevistas, pude indagar certos pontos que não haviam ficado claros após a aplicação do questionário, como também tive a oportunidade de aprofundar mais respostas dadas pelos alunos, pois eles, algumas vezes, deram respostas curtas demais e/ou sem justificativa nos questionários. Penso que isso seja devido ao fato deles serem crianças de 11 e 12 anos e não possuírem maturidade para se expressar. Além disso, devido às diferenças de aprendizado e da baixa autoestima dos alunos com DPA, eles, geralmente, evitavam comentar suas dificuldades e sentimentos.

As notas de campo foram coletadas durante as aulas ou logo após o término das mesmas. Gostaria de ressaltar que, devido à idade dos alunos e à falta de maturidade deles, recorrerei durante a interpretação do fenômeno, às minhas notas de campo a fim de ilustrar minhas interpretações, em virtude do fato dos alunos se expressarem muitas vezes de modo muito objetivo e sucinto nas entrevistas e nos questionários. Além disso, muitos acontecimentos e observações foram coletados em aulas sem preparação prévia para gravações. Julgo importante dizer que, em minhas notas de campo procurei registrar esses acontecimentos e observações o mais fielmente possível.

Durante o período da coleta, várias atividades foram realizadas em sala de aula, as quais explicarei mais adiante. Essas atividades foram elaboradas por mim para todos os alunos da classe. Com base nas informações obtidas ao longo desta pesquisa sobre o DPA e seus reflexos no ensino-aprendizagem, procurei diversificar as atividades e sempre que foi possível, privilegiar o trabalho em pares ou em grupo.

A seguir, farei uma breve explicação de algumas atividades realizadas nas aulas em que coletei os registros das experiências e, em seguida, descreverei dois projetos realizados também ao longo do período de coleta e que tiveram um retorno muito positivo por parte de todos os alunos, mas principalmente dos alunos com DPA. Farei também uma breve descrição do roteiro que era solicitado aos alunos antes das provas.

3.3.2.1 As atividades didáticas realizadas durante a coleta

Atividades de vocabulário

Várias atividades de vocabulário foram realizadas nos 6º e 7º anos ao longo do ano. Algumas no próprio livro didático do aluno como, por exemplo: cruzadinhas, exercícios para completar os espaços em branco com um banco de palavras, exercícios para ligar figuras/ações com palavras relacionadas. O material didático utilizado era composto por um livro do aluno e um livro de exercícios, no qual os alunos faziam exercícios extras em sala e em casa. Além da utilização dos livros, eu também realizava ditados no caderno, os quais eram utilizados para vários jogos: bingo com palavras, forca e jogo da memória (explicarei cada um deles adiante). Outras atividades eram realizadas durante as aulas, sem vínculo direto com o livro, porém fazendo relações com o conteúdo que já havia sido apresentado pelo livro. As atividades de vocabulário realizadas ao longo do período da coleta foram:

Atividade sobre vestuário (6º ano)

Para esta atividade, a turma foi dividida previamente em grupos de 4 ou 5 alunos. Foi proposto, que cada grupo trouxesse para a aula uma cartolina e revistas. O assunto da atividade era “vestuário”. A grande maioria dos alunos já havia aprendido várias palavras relacionadas a esse assunto nos 3ºs e 4ºs anos e na aula anterior eu havia ensinado novas palavras. O objetivo desta atividade era aumentar o vocabulário dos alunos e fazer com que eles memorizassem as palavras novas que tinham aprendido na aula anterior. Em grupos, os alunos foram orientados a utilizar recortes de vestuário das revistas para ilustrar a cartolina, a qual foi dividida em 4 partes: inverno, verão, roupa para dormir e roupa íntima, todas em inglês. Alguns critérios foram estipulados: todos os alunos do grupo deveriam participar e tentar

conversar em inglês, todos deveriam copiar no caderno o vocabulário que seria usado na atividade, o dicionário poderia ser utilizado para pesquisar palavras novas e no cartaz deveria constar, em cada uma das 4 divisões, a figura da peça do vestuário com seu respectivo nome, em inglês. Pude observar que todos os alunos tiveram participação ativa nessa atividade, dando opiniões, pesquisando palavras novas, decidindo qual figura colar no cartaz, tentando pronunciar corretamente uma palavra nova e pedindo ajuda ao colega. Essa atividade durou três aulas.

Mapa da Cidade (6º ano)

O objetivo dessa atividade era trabalhar com vocabulário referente à cidade, preposições e *there is/there are*. Meu foco, portanto, era vocabulário, mas também prática gramatical também. Como na atividade anterior, a sala foi dividida em grupos de quatro ou cinco alunos, e todos os grupos deveriam trazer uma cartolina na data estipulada pela professora. No dia da atividade, todos os alunos em seus grupos deveriam desenhar um mapa de uma cidade pequena com ruas, edifícios, comércio, instituições públicas, etc. Eles deveriam também escrever o nome dos lugares próximos a eles ou ainda fazer uma legenda que facilitasse sua identificação. Além disso, o grupo deveria escolher um nome para a cidade e colori-la. Após a finalização do cartaz, os grupos trocaram as cartolinas e cada aluno teve que contar para o restante da sala, alguma coisa que havia no cartaz do outro grupo, usando a *there is/there are*. Depois disso, eles deveriam também contar a localização de algo no mapa usando as preposições aprendidas. Pude observar que todos participaram e gostaram de inventar uma cidade, depois trocar o cartaz com outros grupos e verificar o que os outros haviam inventado também.

Atividades sobre Alimentos (7º ano)

Nessa atividade, os alunos, em grupos, deveriam pesquisar em casa e na sala de informática da escola, durante as aulas de inglês, informações sobre alimentos e alimentação. Essa pesquisa deveria incluir informações sobre alimentação saudável e não saudável, a importância de certos alimentos e suas propriedades, curiosidades, pirâmide de alimentos, etc. Para isso, pré-selecionei alguns sites confiáveis e úteis e os indiquei aos alunos. Cada grupo elaborou sua pesquisa na escola, com o auxílio

da Internet, de livros e de material pesquisado previamente em casa e impresso. Após a pesquisa e seleção do conteúdo, os grupos elaboraram um cartaz contendo informações úteis e interessantes sobre os alimentos e alimentação. Depois de pronto, cada grupo apresentou (em inglês) seu cartaz para o restante da sala. Após as apresentações, os cartazes foram expostos no pátio da escola para que outras salas pudessem compartilhar dos resultados da pesquisa.

Atividades de gramática

Algumas atividades de vocabulário (6º e 7º anos) também envolviam gramática, como visto acima; atividades de gramática, porém, se encontravam, na maioria das vezes, no livro didático e no livro de exercícios. O livro apresentava os tópicos gramaticais através de textos e diálogos no início de cada unidade e este tópico gramatical guiava todas as atividades da unidade. Após o primeiro contato dos alunos com a estrutura gramatical nova, eu fazia uma explicação geral com a participação deles. No livro, os alunos também podiam encontrar regras, tabelas e exemplos do tópico gramatical novo. Depois da explicação e leitura das regras, os alunos faziam exercícios do livro. Alguns exemplos de exercícios do livro: completar com verbos, preposições, transformar frases em perguntas, completar perguntas e respostas, mudar o tempo verbal da frase, completar com artigo, advérbio e adjetivo.

Atividade de audição (*listening*)

As atividades de audição (6º e 7º anos) eram realizadas em sala de aula e individualmente. Um CD com diálogos e atividades acompanhava o livro didático e era utilizado pelo menos uma vez por semana. As atividades consistiam em ouvir um diálogo ou história e responder perguntas, relacionar sentenças ou figuras, completar frases ou diálogos e assinalar verdadeiro ou falso de acordo com o que eles tinham escutado.

Outro tipo de atividade que envolvia a prática de *listening* era a atividade de música. Eu preparava a letra de uma música escolhida pela sala (por meio de votação) e, no dia da atividade, distribuía uma folha com a letra da música para cada aluno (geralmente a letra era em forma de exercício como, por exemplo, completar os espaços em branco com palavras que seriam ouvidas e organizar as estrofes).

Depois que eles terminavam o exercício e a correção, eu colocava novamente o CD com a música para eles cantarem ou passava o clip/show em DVD.

Para o 7º ano, elaborei uma atividade extra de música, na qual eles tinham que, em grupos, escolher uma banda ou cantor(a) e criar um cartaz contendo: a biografia da banda/cantor(a), a letra de uma música da banda/cantor(a) e um exercício com a letra – conforme os exercícios preparados pela professora com outras letras de música. Estes exercícios seriam entregues a todos os alunos após o término da atividade. Para isso, providenciei cópias para cada aluno dos exercícios preparados pelos grupos. Os próprios alunos trouxeram os CDs para a atividade.

As atividades de música eram sem dúvida, as preferidas de todos os alunos, dos 6º e 7º anos, conforme pude observar nos registros coletados e na participação em sala de aula.

Outro tipo de atividade de *listening* muito esperada pelos alunos era a elaborada com base em um determinado filme. Essa atividade era realizada na sala temática e muitos alunos a chamavam de *atividade de cinema*, já que o filme era projetado em um telão e, algumas vezes, havia pipoca e guaraná para todos. Para essa atividade eu elaborava um exercício para ser realizado antes do filme e outro para ser realizado depois. Geralmente, eu selecionava o trecho do filme que gostaria que os alunos assistissem, conforme o objetivo do exercício elaborado.

Jogos

Vários jogos foram realizados durante as aulas nos 6º e 7º anos. Esses jogos tinham como objetivo a prática, vivência, memorização e consolidação de estruturas, vocabulário e regras. Destaco os seguintes jogos utilizados: jogo da memória em cartões, jogo da memória no quadro, bingo, forca e mímica, descritos a seguir.

Jogo da memória em cartões

É um jogo parecido com o tradicional jogo de memória. Nesse, havia pequenos cartões com desenhos e palavras. Para cada cartão com um desenho, havia um cartão com a palavra correspondente ao desenho. O objetivo era juntar os pares de cartões, ou seja, a figura e a palavra referente a essa. Para essa atividade, os alunos confeccionavam, em grupos, seus próprios jogos. Cada grupo escolhia as palavras que seriam colocadas no jogo, assim como as figuras correspondentes.

Depois de pronto, cada grupo jogava seu jogo e, em seguida, trocava com outros grupos, de forma que todos pudessem conhecer e jogar todos os jogos elaborados.

Jogo da memória no quadro

Para esse jogo, desenhava no quadro um quadriculado com 5 colunas e 4 linhas, formando um total de 20 quadradinhos. Em cada quadradinho escrevia um número. Antecipadamente, eu preparava uma tabela igual à do quadro, mas preenchida com palavras. Nesse quadro podiam ser escritos, por exemplo, pares de palavras em inglês, adjetivos e seus opostos e palavras em inglês e seus significados. O objetivo deste jogo era descobrir onde estavam as palavras que têm uma relação entre si, seja por significado, igualdade ou oposição. Eu utilizava a tabela preenchida durante o jogo para revelar aos alunos, conforme eles escolhiam os números dos quadradinhos, a localização de cada palavra. Para começar o jogo, eu dividia a classe em dois grandes grupos e pedia para que eles (cada um na sua vez) escolhessem dois números. Escrevia nos quadradinhos escolhidos por eles, as palavras e eles verificavam se o grupo havia acertado ou não. Se estivesse errado, eu apagava as palavras e passava para o próximo grupo. Se estivesse correto, eu deixava as palavras escritas nos respectivos quadradinhos e o jogo continuava, até que o quadro estivesse completo. O grupo que acertava tinha o direito de jogar novamente. Ganhava o jogo, o grupo que tivesse o maior número de acertos.

Bingo

Nesse jogo, eu ditava aos alunos uma lista de palavras, que deveria ser escrita no caderno. Após o ditado, os alunos checavam entre si os possíveis erros e faziam uma pesquisa no livro para verificar os acertos e/ou erros. Em seguida, eu pedia para que cada aluno escolhesse 6 palavras da lista do ditado e as escrevesse uma ao lado da outra, em uma mesma linha, no caderno. Começava, então, o bingo. Eu ditava aleatoriamente as palavras do ditado e cada aluno deveria riscar as palavras que coincidiam com sua lista. O aluno que marcasse primeiro as seis palavras ganhava o jogo.

Forca

Para esse jogo, dividia a sala em dois grupos e escolhia uma palavra que havia sido recentemente ensinada aos alunos. Depois, colocava no quadro somente a

quantidade de letras que a palavra tinha, em forma de riscos. Cada grupo, em sua vez, falava uma letra e, se acertava, eu escrevia a letra no local correto na palavra. Se o grupo errava, eu desenhava partes do corpo, de um homem ou mulher (o/a enforcado/a), começando pela cabeça. Se o desenho ficasse completo antes do grupo adivinhar a palavra, eles perdiam.

Mímica

No 6º ano, eu escolhia algumas frases no imperativo e as escrevia em pequenos papéis. Na sala de aula, colocava os papéis em um saco e comunicava aos alunos que havia escrito frases no imperativo. Pedia, então, para que um aluno escolhesse um dos papéis dobrados (com as frases) e o lesse em silêncio. Depois disso, o aluno tinha que fazer uma mímica que correspondesse à frase escrita, de forma que seus colegas pudessem descobrir qual era. Quando alguém descobria, eu escolhia outro aluno e recomeçava o jogo. No 7º ano, eu escolhi frases no gerúndio.

Atividades de escrita (*writing*)

Nessas atividades, os alunos (6º e 7º anos) deveriam escrever em tiras/folhas de papel, informações sobre si mesmos. Essas informações poderiam ser, por exemplo, sobre preferências, rotina, família e amigos. Depois que todos terminavam de escrever, eu recolhia os papéis. Em seguida, escolhia um, aleatoriamente, e o lia para a classe. Os alunos deveriam tentar adivinhar quem era o autor de cada texto. Essa atividade permitia que os alunos praticassem a escrita e também o *listening* no momento que a professora lia os textos para a classe.

Projetos

Dois projetos tiveram um retorno muito positivo por parte dos alunos: o projeto de jogos de tabuleiro, nos 6º anos, e o projeto de tirinhas, no 7º ano. Abaixo descrevo cada um deles.

Projeto de Tabuleiro (6º ano)

Este projeto foi realizado no 3º trimestre de 2007 e tinha como objetivo a criação de jogos de tabuleiro por grupos (de 4 ou 5 alunos) escolhidos por mim. Foram utilizadas quatro aulas para a confecção dos jogos e mais uma aula para que

os alunos pudessem jogar todos os jogos criados pela turma. O projeto foi dividido nas seguintes etapas:

1. Apresentei o projeto e expliquei que este seria dividido em quatro etapas. Expus também os critérios de avaliação do projeto (limpeza, organização, participação, colaboração, criatividade e uso das estruturas e vocabulários aprendidos durante as aulas). Na 1ª etapa os alunos (em grupos) deveriam elaborar perguntas, as quais deveriam ser respondidas pelos participantes no momento do jogo e frases com dizeres como: volte, ande duas casas, vá para o número 4, etc. As perguntas deveriam estar relacionadas, por exemplo, a preferências, rotina, hobbies e informações pessoais. Tanto as frases quanto as perguntas foram elaboradas coletivamente com meu auxílio, podendo ser posteriormente adaptadas para o jogo de acordo com a preferência de cada grupo. Eu passava nos grupos auxiliando os alunos com dúvidas ou dificuldades e incentivava os alunos a tirarem suas dúvidas com os próprios colegas. As frases e perguntas deveriam ser elaboradas coletivamente, com a participação de todos do grupo e, para assegurar que isso iria ocorrer, eu monitorava também os grupos, questionando como cada um havia contribuído para o jogo. Todos os alunos deveriam também copiar as frases e perguntas em seus cadernos.
2. Após a elaboração das perguntas e frases, os alunos deveriam desenhar o formato do tabuleiro e a trilha. Para isso todos os grupos trouxeram para a aula um pedaço de papelão, cartolina colorida, canetinhas coloridas, cola, régua e tesoura. Mostrei para os alunos alguns modelos de tabuleiro e trilha.
3. Os alunos deveriam escrever na trilha as perguntas e frases, assim como a numeração das casas da trilha, se necessário. Depois, deveriam criar um nome para o jogo. Muitos grupos trouxeram ou criaram peões para serem utilizados nos jogos e alguns preferiram criar cartas com as perguntas e frases, ou invés de escrevê-las no próprio tabuleiro.

Projeto de tirinha (7º ano)

Este projeto foi executado no 3º trimestre de 2007 e consistia na pesquisa, leitura e criação de tirinhas em inglês de vários personagens conhecidos dos alunos

(por exemplo: Garfield, Mafalda, Snoopy, Calvin, etc). A sala foi dividida em grupos de cinco alunos e o projeto foi dividido em quatro etapas:

1. Dividi a sala em grupos de cinco alunos e apresentei o projeto, explicando que ele seria dividido em quatro etapas. Expus também os critérios de avaliação do projeto (limpeza, organização, participação, colaboração, criatividade e uso das estruturas e vocabulários aprendidos durante o projeto). Em seguida, pedi (como tarefa) uma pesquisa pela Internet ou na biblioteca sobre tirinhas em inglês. Como sugestão, indiquei os personagens citados acima e também alguns sites da internet para facilitar a busca dos alunos.
2. Na aula seguinte, os alunos (em grupos) leram as tirinhas que trouxeram para a aula (após a pesquisa como tarefa) e discutiram em grupos o que cada tirinha queria dizer para eles, ou o quê eles tinham entendido de cada uma delas. Eu também levei várias tirinhas em inglês, que foram distribuídas nos grupos. Num primeiro momento, não permiti o uso de dicionário e pedi que os alunos observassem as ilustrações e tentassem inferir o significado das palavras desconhecidas. Nesse momento, os integrantes de cada grupo discutiram e negociaram significado de algumas palavras e expressões. Eu circulei pelos grupos, auxiliando quando necessário. Após a discussão sobre tirinhas nos grupos, pedi que os alunos listassem as palavras que não tinham conseguido entender e depois as checassem no dicionário, verificando um significado que melhor se adequava a tirinha. Auxiliei os alunos, novamente, quando precisaram.
3. Na aula seguinte, entreguei tirinhas (algumas iguais as que eu havia levado) em português dos mesmos personagens indicados previamente e pedi que os grupos lessem e discutissem cada uma delas. Usei essa atividade como outra estratégia para tentar auxiliar os alunos que não tinham conseguido entender o tipo de piada, mensagem ou contexto de cada personagem nas tirinhas em inglês. Após a leitura de várias tirinhas em português, pedi que os alunos

lessem novamente as tirinhas em inglês (trazidas na aula anterior) e tirassem possíveis dúvidas com o grupo ou comigo. Circulei pelos grupos auxiliando os alunos e, em seguida, discuti com os alunos o perfil de cada personagem, suas preferências, estilo de humor e assunto que cada um abordava. Cada grupo anotou as características de cada personagem.

4. Na última etapa, pedi que cada grupo escolhesse duas tirinhas (deixei várias à disposição dos alunos em cima da minha mesa) e criasse uma história para cada uma (eu havia feito cópias das tirinhas de todos os personagens discutidos, sem o texto dos balões), escrevendo-a nos balões. Os alunos puderam consultar todo o material usado nas aulas anteriores (tirinhas, anotações, vocabulário, dicionário). Passei em todos os grupos, auxiliando os alunos em caso de dúvidas e/ou dificuldades.

Após o término, os grupos colaram as tirinhas em um grande mural na sala de aula. Todos puderam, então, ler as tirinhas dos outros grupos.

Roteiro

O era um grande resumo do conteúdo relacionado, por mim, para a prova, com exercícios (os quais eram copiados dos livros e do caderno e refeitos), explicações de cada tópico gramatical, e uma lista com o vocabulário trabalhado em sala de aula, relacionado ao conteúdo da prova. Eu pedia aos alunos que fizessem esse roteiro sempre duas semanas antes da prova. No início do ano, como era algo novo para eles, achei melhor fazer junto com eles. Levei para a sala de aula um exemplo de roteiro, de alunos de outra série, e todos puderam visualizar como seria um roteiro para a prova. A partir desse exemplo cada um fez o seu em casa, como tarefa, e me trouxe para que eu verificasse se estava de acordo ou não. Após analisar cada roteiro, anotei, em cada um deles, os ajustes e correções que deveriam ser feitos e avisei o que estava eventualmente faltando. Eles, então, levavam o roteiro novamente para casa para fazer as correções e ajustes devidos. Ficamos ao longo de 2 semanas nesses ajustes. Os alunos gostaram e comentaram que, fazendo o roteiro, eles já estavam estudando para a prova. Esse era o meu objetivo maior. Os roteiros

eles conseguiram fazer sozinhos, porém continuei checando para verificar se estavam de acordo, pelo menos uma vez, antes da prova.

3.4 Procedimento de interpretação

Após ter coletado todos os registros da experiência por meio de questionários, entrevistas e notas de campo, textualizei os registros que ainda não estavam em formato de texto, ou seja, os questionários com alternativas e as entrevistas, a fim de iniciar os procedimentos metodológicos pertinentes à abordagem hermenêutico-fenomenológica.

A partir da textualização dos registros pude, então, iniciar a interpretação dos registros. Sem categorizar, prejudicar ou criar regras, dei início ao processo de tematização condizente com a AHF, conforme descrito no item 3.1, tendo como guia a pergunta de pesquisa:

Qual a constituição do fenômeno *a vivência do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem?*

Assim sendo, identifiquei as unidades de significado que emergiam dos textos, agrupando-as por similaridade. Depois, verifiquei a recorrência de tais unidades de significado e procurei agrupá-las novamente, associando-as. Observei, também, os significados não recorrentes a fim de compreender sua importância para o fenômeno. Procedi desta forma até chegar aos temas do fenômeno pesquisado, ou seja, suas essências. Durante esse processo, retornei constantemente aos textos para realizar desta forma a validação e confirmação das interpretações operacionalizando o ciclo de validação (van Manen, 1990) também descrito no item 3.1.

CAPÍTULO 4

A Constituição do Fenômeno

Após ter exposto as bases teóricas desta pesquisa, assim como a sua orientação metodológica, farei, neste capítulo, a descrição e interpretação dos registros, buscando a compreensão do fenômeno *a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem*.

Ao seguir o processo de tematização descrito anteriormente, quatro temas foram revelados como constitutivos do fenômeno: aspectos da aprendizagem, ação pedagógica, afetividade e interrelações pessoais. Esses temas são *as essências* do fenômeno pesquisado. Cada tema revelado é, por sua vez, constituído por outros elementos constitutivos do fenômeno, que são os subtemas e as subdivisões destes subtemas.

Todos os temas, subtemas e as subdivisões destes subtemas serão descritos e interpretados a seguir. Ao final de cada tema, apresentarei uma figura que ilustra sua constituição.

Conforme já mencionado anteriormente, a interpretação de um fenômeno dentro da abordagem hermenêutico-fenomenológica pode variar conforme o contexto e a historicidade dos participantes e do leitor. Dessa forma, a interpretação que os leitores acompanharão a seguir é somente uma dentre outras possibilidades.

4.1 O primeiro tema: Aspectos da Aprendizagem

De acordo com os registros coletados, o fenômeno *a vivência do aluno com DPA no contexto do ensino-aprendizagem* é constituído por *aspectos da aprendizagem*. Esses aspectos da aprendizagem estão relacionados ao interesse, à finalidade prática de aprender a Língua Inglesa, às dificuldades e às estratégias de aprendizagem dos alunos com esse tipo de distúrbio. A seguir detalharei cada um desses subtemas e apresentarei as subdivisões destes subtemas quando houver.

4.1.1 Interesse

Os textos coletados mostram que *interesse* é um dos aspectos da aprendizagem dos alunos com DPA. Os registros mostraram que os três alunos tinham *interesse em participar das atividades didáticas*. De acordo com os registros, desde o início das aulas, Gustavo gostava de participar das atividades, pedindo para falar as respostas no momento da correção coletiva ou participando da minha explicação sobre um determinado conteúdo novo, conforme podemos observar nas seguintes notas de campo: “*pede para participar das correções*”, “*gosta de participar*” e “*gosta de dar exemplos*”.

Ele fazia questionamentos sobre o conteúdo ensinado e contava quando já sabia determinado vocabulário ou já havia estudado algum tópico gramatical. Nesses momentos, eu sempre permitia que ele relatasse para os outros alunos sua experiência, pedindo a ele que me ajudasse com a explicação. Como esses alunos estavam no 6º ano (antiga 5ª série) alguns conteúdos já haviam sido ensinados no primário de forma mais sucinta e simplificada. Como Gustavo estudara naquela escola nos anos anteriores, ele se recordava de algumas coisas. Nem todos os alunos da classe haviam cursado o primário naquela escola e, portanto, nem sempre tinham o mesmo conhecimento prévio de Gustavo.

Isabel e Caíque também já haviam estudado naquela escola, porém o comportamento deles, no início da coleta dos registros era diferente. Eles mostravam-se avessos a participar das aulas, chegando a fazer “não” com o dedo quando eu olhava para eles no momento em que ia escolher um aluno para falar a resposta de um exercício, por exemplo. Entretanto, conforme eles foram se desenvolvendo ao longo do ano, melhorando nas provas e atividades didáticas, eles passaram a gostar, chegando, inclusive, a pedir para participar das atividades e correções em quase todas as aulas.

No meu entender, o gostar das aulas e o fato de se sentir bem nas aulas colaboram para o interesse na participação das mesmas. Nesse sentido, exponho a fala de Isabel:

Professora: *Você gosta das aulas?*

Isabel: *Gosto.*

Professora: *Como você se sente nas aulas?*

Isabel: *Bem.*

Não esperava descobrir que alunos com DPA tivessem interesse em participar das atividades didáticas pois devido às dificuldades já listadas, imaginava que eles apresentassem ainda mais dificuldade para aprender outra língua, e, conseqüentemente, não tivessem interesse em participar de atividades didáticas. Apesar das dificuldades que existem, entretanto, mostraram interesse em participar de todas as atividades didáticas. No meu entender isso se deve ao interesse por aprender a língua e à finalidade dessa para eles, a qual abordo a seguir.

4.1.2 Finalidade Prática

Os registros coletados mostram que outro aspecto da aprendizagem desses alunos com DPA está relacionado à *finalidade prática* desse aprendizado, já que para esses alunos aprender a língua inglesa apresenta utilidades como jogar jogos de videogame, fazer viagens internacionais e se comunicar com pessoas de outros países; conforme podemos observar nos trechos a seguir:

Fora da escola eu uso o inglês para *jogar videogame e conversar com meu primo que são americanos e minha tia que mora lá. (trecho extraído do questionário de Caíque)*

Fora da escola eu uso o inglês para *jogar videogame. (trecho extraído do questionário de Gustavo)*

Professora: *Para que serve aprender inglês para você?*

Isabel: *Tipo...quando eu tiver meu emprego ...quando a gente for viajar pra outros países...daí eu falo e dá pra ouvir melhor...*

Professora: *O que você acha de aprender inglês?*

Gustavo: *Eu acho legal ...se for viajar ...às vezes aí...pode precisar falar inglês em outros países.*

De acordo com minha interpretação dos registros, a relevância e a utilidade prática do aprendizado são importantes para eles. Certamente, não posso negar que isto não difere muito dos demais alunos da classe, no entanto, em função da particularidade dos alunos com DPA, poderíamos esperar outra forma, ou até mesmo a inexistência dela.

Todavia, pode-se notar que, para eles, a aprendizagem de uma LE tem uma função social, ou seja, é uma prática na sociedade como assevera os PCN (Brasil, 1998: 38, 40):

(...) o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo (...) Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia (...)

4.1.3 Dificuldades

Dificuldades é o terceiro aspecto da aprendizagem dos alunos com DPA. Neste subtema, os participantes apresentam dificuldades de compreensão oral, dificuldades de compreensão em ambiente ruidoso e dificuldades em atividades didáticas.

4.1.3.1 Compreensão oral

Os participantes apresentavam dificuldade de compreensão oral durante minhas explicações e instruções e durante as atividades de prática auditiva (*listening*).

Os alunos tinham dificuldade em compreender minhas instruções e explicações orais principalmente quando eu não estava de frente para eles ou quando falava mais rapidamente ou de maneira pouco articulada. Mendonça (2002) nas instruções para pais e professores²⁶ ressalta a importância de estar atento a estes aspectos. Conforme já mencionado no Capítulo 2, Smith e Strick (2001) afirmam que crianças com deficiência do processamento da linguagem apresentam problemas de consciência gramatical, confundindo frequentemente palavras com sons semelhantes. Como estratégia de compensação, essas crianças, segundo os autores, prestam atenção na linguagem corporal e na expressão facial, na tentativa de melhor compreender o que é falado.

Eles também apresentavam grande dificuldade durante as atividades de compreensão auditiva (*listening*), quando não conseguiam compreender o que era falado para que pudessem responder as perguntas do livro ou os exercícios

²⁶ Vide Anexo 4.

relacionados ao *listening* de maneira adequada, conforme podemos observar nos seguintes trechos:

Gustavo: ... *Eu não consigo pegar muito quando fala no som, no rádio.*

Professora: *No listening?*

Gustavo: *É...eu não consigo pegar muito .*

Professora: *E quando você ouve e acompanha?*

Gustavo: *Ah,...ai fica mais fácil.*

Caíque: ...*Eu não gosto muito de ouvir e escrever assim... (exercício de listening que tem que ouvir e responder ou anotar algo que ouviu)*

Professora: *De ouvir e escrever?*

Caíque: *É.*

Se a compreensão na língua materna, mais comum para eles, já é difícil devido ao distúrbio, a compreensão auditiva da língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, demonstra ser muito mais difícil para eles.

4.1.3.2 Ambiente ruidoso

Durante minha presença em sala de aula, pude observar que os alunos com DPA apresentaram dificuldade de compreensão e concentração em ambiente ruidoso, dificuldade essa já apontada anteriormente por Pereira (1997: 57-58). Segundo a autora, isso está relacionado ao processo de decodificação do DPA e é resultado da falha na habilidade de atenção e localização (Machado, 2003: 85 e Pereira, 1997: 57-58). Conforme pude observar e registrar em notas de campo, os três alunos tiveram, em vários momentos, dificuldades em compreender minhas explicações e instruções durante a aula. Observei que vários tipos de barulho (colegas conversando, sinal tocando, telefone, alguém conversando no corredor) atrapalhavam o entendimento do que era falado e também a concentração deles durante a execução de atividades. Conforme ressaltam Smith e Strick (1997: 53) esses alunos apresentam grande dificuldade de processar palavras se existir outra “*confusão de sons*”.

Apesar das autoras acima não citarem também a concentração como resultado da falha nas habilidades mencionadas, os registros me mostraram que ela era também afetada quando havia ruídos na sala. Algumas notas abaixo ilustram essa dificuldade:

Professora: O barulho atrapalha durante a execução do exercício?

Gustavo: Sim.

Caíque: Sim.

Professora: O que você acha do barulho na sala de aula?

Gustavo: Você não consegue se concentrar... daí você não consegue entender as coisas...

Professora: O que você menos gosta na aula?

Caíque: Quando as pessoas ficam falando e a gente não entende nada do que você fala....

4.1.3.3 Trabalho individual

Os registros me mostraram que os alunos com DPA apresentaram grande dificuldade em trabalhar individualmente. Devido aos problemas de consciência gramatical, dificuldade em associar palavras e seus significados, compreender regras e estruturas da linguagem, e outras já mencionadas no Capítulo 2 (Smith e Strick, 2001), podemos concluir que esses alunos necessitam, na maioria das atividades, da mediação do professor ou de um colega. A constatação foi possível, uma vez que em sala de aula observei a grande dificuldade que eles apresentavam ao executar alguma atividade individualmente, como também pelas palavras dos próprios alunos. Cito abaixo alguns trechos dos registros que ilustram essa dificuldade e demonstram a opinião deles sobre o trabalho individual:

Professora: Fazer exercícios e atividades sozinho é....

Gustavo: Chato.

Professora: Fazer exercício sozinho é...

Caíque: Mais difícil.

Professora: Você gosta de fazer exercício sozinho?

Isabel: Não.

Em minhas notas de campo constam os seguintes registros: “fica tentando olhar no caderno/livro do colega, que senta ao lado, quando faz atividades sozinho”, “pede para fazer em dupla e diz que é porque “fica mais fácil””.

Conforme Vygotsky (1930/1998: 115) afirma, é na interação com o outro que o aluno se desenvolve e internaliza conceitos, atividades e processos. Segundo o autor, a aprendizagem é, portanto, um processo social que acontece na interação

com o outro, por meio da linguagem. Dessa forma, o aluno com DPA pode ter melhores oportunidades de desenvolvimento quando interage com colegas, pois esses colegas poderão auxiliá-los na compreensão dos conteúdos e atividades.

4.1.3.4 Compreensão de instruções

Os registros me mostraram que os participantes apresentaram dificuldade em compreender enunciados de exercícios e provas. Conforme destacam Pereira (1997) e Hall e Mueller (1997 *apud* Souza e Souza, 2002) crianças com DPA apresentam dificuldade em memorizar instruções e dificuldade de compreensão escrita. Os trechos abaixo mostram os alunos verbalizando esta dificuldade:

Professora: Você sempre consegue entender o enunciado do exercício?

Caíque: Não, mas daí quando eu não consigo entender direito eu leio o exemplo porque o exemplo ajuda... também ...quando eu não consigo, eu não entendo eu vejo o exemplo.

Conforme já mencionado anteriormente, nestes momentos a mediação se fez necessária, proporcionando a estes alunos a oportunidade de se desenvolverem, participando das atividades.

4.1.3.5 Memorização de vocabulário

A dificuldade em memorizar e compreender vocabulário, conforme já ressaltado por Smith e Strick (2001), ficou bastante evidente no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos participantes. Conforme Pereira (1997) e Souza e Souza (2002), essa dificuldade está relacionada ao processo de organização do DPA, a qual se refere à memória áudio-verbal. No trecho abaixo Caíque verbaliza essa dificuldade:

Professora: Aprender vocabulário é mais fácil?

Caíque: Não. É mais difícil.

Todavia, pude observar que os alunos com DPA apresentavam menos dificuldade de compreender vocabulário novo quando este estava inserido em textos ou diálogos, ou seja, contextualizado.

Outro ponto importante sobre a dificuldade de memorização e compreensão de vocabulário pôde ser observada, na falta de compreensão que os alunos revelavam acerca dos enunciados de exercícios e provas, quando eram a eles expostos. No trecho abaixo, Gustavo menciona que precisa compreender palavras para compreender um enunciado.

Professora: *E para entender o enunciado do exercício? O que é que tem que fazer?*

Gustavo: *Tem que entender a palavra.*

Porém, como eles apresentam dificuldade na compreensão e memorização de palavras, logo, entendo que terão dificuldade na compreensão dos enunciados, pois, o entendimento da palavra abre um universo de significações, isto é, de compreensão do texto escrito. Em outras palavras, a partir do momento em que a criança com DPA não tem a facilidade de retenção de memória da palavra anteriormente ensinada, sua compreensão da mensagem textual fica comprometida.

4.1.3.6 Escrita

Os alunos com DPA apresentaram dificuldade na escrita das palavras, o que comprova a afirmação de Hall e Mueller (1997, *apud* Souza e Souza, 2002) e Pereira (1997), de que alunos com DPA possuem dificuldades em ortografia; em diferenciar palavras parecidas; em associar letras do alfabeto com os respectivos sons; problemas de escrita e inversões na escrita. Dessa forma, conforme mostram os dados, a dificuldade que estes alunos já apresentam na língua materna se intensifica na língua estrangeira. No trecho abaixo Caíque nos permite entender essa questão:

Professora: *O que você tem mais dificuldade?*

Caíque: *Na escrita.*

Professora: *Por que a escrita Caíque?*

Caíque: *Porque tem muito erro.*

Cabe ressaltar que o aluno ao dizer “tem muito erro”, ele está nos dizendo que faz uma relação direta com a “presença do erro” em seus trabalhos. A presença do erro o leva a entender a sua própria dificuldade na escrita.

4.1.4 Estratégias

Durante as aulas de Língua Inglesa, todos os participantes (Caíque, Gustavo e Isabel) apresentaram, segundo minha interpretação dos atos que eu vivenciava e registrei em meus textos, algumas estratégias de aprendizagem. Dentre elas, estão as estratégias de *organização, atenção e execução de atividades didáticas*. Conforme mostram os registros, os três alunos se mostraram muito organizados, atentos e realizaram, sempre, todas as atividades propostas.

4.1.4.1 Organização

Durante minha observação em sala de aula, constatei que os participantes mantinham sempre seus materiais extremamente organizados sobre a mesa, seus cadernos e livros estavam sempre muito caprichados e com letra legível. As seguintes notas de campo comprovam essas informações: “*mantém o caderno organizado*”, “*letra caprichada e bonita*”, “*caderno caprichado*”. A organização dos alunos me chamou a atenção, principalmente ao compará-los com os demais alunos da sala.

Vale lembrar que Isabel foi diagnosticada com deficiência no processo de organização, a qual, segundo Pereira (1997) gera problemas associados à desorganização na escola e no lar. Interessantemente os registros de minha observação me mostraram o contrário. Os três alunos negam esta assertiva de Pereira (1997). Nesse sentido, entendo que isso mereça uma investigação mais pormenorizada, o que escapa ao escopo do presente trabalho, devido às suas limitações. Mas deixo em aberto para novas pesquisas.

4.1.4.2 Atenção

No que tange à atenção, os participantes estavam sempre muito atentos às minhas explicações, às correções coletivas e às atividades. Os trechos a seguir, extraídos de minhas notas de campo, referentes às minhas observações em campo, ilustram as afirmações: *“atento durante as aulas”, “presta muita atenção na aula, anota tudo com muito cuidado e capricho” “mesmo em atividade em grupo está sempre muito atento às explicações e à atividade” “abrem o livro de texto ou de exercícios prontamente e sempre na página correta”*

Dessa forma, a questão da atenção também difere da teoria exposta por Pereira (1997), pois conforme ilustram as notas de campo, os alunos com DPA estavam atentos em todas as aulas, distraíndo-se o mínimo, como qualquer outro aluno sem dificuldades. Como o subtema anterior, este é também um assunto a ser aprofundado.

4.1.4.3 Execução de solicitações

Os registros me mostraram que os participantes tinham como estratégia de aprendizagem executar sempre tudo que lhes era solicitado. De acordo com os registros, eles faziam todas as anotações solicitadas, copiavam o quadro sempre que necessário e executavam todas as atividades didáticas, as quais incluíam, dentre outras, as tarefas, os exercícios, as pesquisas e o roteiro, que era solicitado sempre antes das provas. Cito, a seguir, alguns registros de notas de campo que ilustram isso: *“faz sempre as tarefas”, “anota tudo sempre”, “faz todos os roteiros”, “faz todas as atividades propostas”*.

4.1.4.4 Busca por auxílio

Outra estratégia de aprendizagem que emergiu dos registros de minhas observações em sala de aula foi a de *busca por auxílio*. De acordo com esses registros, os participantes buscavam auxílio tanto no próprio material (livro, caderno e dicionário) durante as aulas e a execução de atividades, como também nos exemplos dos exercícios e na figura do professor.

Os registros mostram que, quando eles apresentavam dúvidas, recorriam ao material, por conta própria, em busca de explicações ou auxílio, a resposta de Isabel ao questionário 1 corrobora minha asserção:

Professora: *Você consulta o livro ou o caderno quando tem dúvida?*

Isabel: *Sim.*

Esta resposta poderia ser tomada como óbvia para qualquer situação, mas colocando-a no seu contexto de acontecimento – o contexto de ensino-aprendizagem de alunos com DPA – ela adquiriu uma significação particular. Eu ter notado a corrida ao caderno ou a outros instrumentos, para assegurar uma estratégia de aprendizagem, foi elucidado pela resposta da aluna à minha pergunta, que tinha a preocupação de clarificar se o uso de instrumentos escolhidos pelos próprios alunos se articulava com minha percepção de uso de estratégia de aprendizagem. Tudo indica que sim. Em outras palavras, o meu enunciado dialogava com minhas percepções prévias, cuja resposta da aluna as iluminou.

Caíque também afirma buscar no material, conforme podemos observar no seguinte trecho de uma das entrevistas:

Professora: *E os exercícios do livro... quando tem que fazer sozinho em sala....cada um faz o quê?*

Caíque: *Eu leio no livro para ver se eu acho.*

Professora: *Você pesquisa no seu material?*

Caíque: *É...*

Quando questionado sobre o que fazer quando está fazendo alguma atividade em grupo e surge uma dúvida que ninguém sabe, ele diz:

Caíque: *...E se ninguém saber você procura no dicionário...*

Diferentemente dos demais alunos, os quais, na maioria das vezes, não liam os exemplos dos exercícios, os alunos com DPA recorriam, também por conta própria, a esses exemplos durante as atividades em sala, a fim de compreender o que deveriam fazer:

Professora: *Você sempre consegue entender o enunciado do exercício?*

Caíque: Não, mas daí quando eu não consigo entender direito eu leio o exemplo porque o exemplo ajuda também ... quando eu não consigo, eu não entendo eu vejo o exemplo.

Além disso, observei também que os alunos com DPA, também recorriam aos exemplos nas tarefas em casa, pois quando não havia exemplos, as tarefas retornavam em branco e eles pediam a minha explicação, respondendo o exercício, em seguida, na própria sala de aula, antes do momento da correção coletiva. Em alguns casos, eles faziam os exercícios em casa mesmo, sem compreender totalmente o que deveria ser feito (e que geralmente estava incorreto) e me avisavam sobre as dificuldades na execução. Nestes casos, ou eles esclareciam as dúvidas comigo no momento da correção coletiva ou solicitavam a minha presença nas suas carteiras, questionando-me individualmente, também, antes da correção coletiva.

Contrasto o acima exposto com muitos alunos sem dificuldade, que não se importavam quando não entendiam uma tarefa e não questionavam suas dúvidas, deixando para completar o que foi deixado em branco no momento da correção coletiva, ou ainda, respondiam qualquer coisa só para mostrar que haviam feito a tarefa. Com isso, evidencia-se que entre os dois grupos de alunos em questão, há um diferencial em termos de atitude frente à aprendizagem, nesse caso, de língua inglesa. No meu entender, para os alunos com DPA, ter essas estratégias significa tentar contornar sozinho suas dificuldades, enquanto que para os demais isso não seria tão importante. É aqui que vemos algumas diferenças, as quais revelam a necessidade de ações didático-pedagógicas mais particulares por parte do professor para com alunos com DPA. Particulares não no sentido de “especiais”, de “diferentes”, mas no sentido de diferenciadas, pois estes alunos revelam um forma diferenciada de ser e aprender. Como também convocam o professor para um trabalho mais atento, obrigando-o a sair do conceito de generalização do aluno. Os alunos não são iguais, mesmo aqueles que se aproximam da chamada “normalidade”, cuja discussão ficará para outra ocasião, por fugir aos objetivos desse trabalho.

Entendo que os alunos com DPA criaram essa estratégia de busca por auxílio, seja pela busca no material ou pela busca nos exemplos, como também um recurso alternativo para não precisar verbalizar sua dúvida ou dificuldade no coletivo e, com isso, não se expor no grupo, ou, pelo menos, adiar essa exposição.

Essa questão será melhor elucidada quando for tratado o tema Inter-relações Pessoais.

Além de procurar por auxílio no material, os alunos com DPA requisitavam, por iniciativa própria, o meu auxílio; chamando-me até a carteira deles ou indo até a minha mesa para perguntar algo que estivesse gerando dúvida ou qualquer outra dificuldade, como podemos observar no trecho abaixo:

***Professora:** O que você faz quando não entende um enunciado do exercício?*

***Caíque:**... Eu pergunto pra você quando tenho dúvida..*

***Gustavo:** Assim... ou eu pergunto para você quando tenho dúvida ou eu faço, tento fazer ou eu pulo, faço o que eu consigo.*

Pude notar que isso ocorria depois que eles não conseguiam encontrar auxílio no próprio material.

É interessante observar que a busca pelo auxílio do professor não era comum entre os demais alunos, pois eles preferiam tirar dúvidas com colegas ou deixar em branco o que não entendiam. Assim sendo, no meu entender, a busca por esse tipo de auxílio é também uma estratégia de aprendizagem para o aluno com DPA. Conforme minha interpretação, essa busca mostra também que, para eles, a figura do professor é importante no processo de ensino-aprendizagem e que eles confiam no professor para expor suas dúvidas e dificuldades; pois em um contexto onde essas dificuldades repercutem, muitas vezes, negativamente no grupo, o mais comum seria o aluno evitar questiona-lás, para não ser exposto a uma situação constrangedora. Isso, também, nos remete ao tema Inter-relações Pessoais que será tratado adiante.

Gostaria de reforçar que a busca por auxílio era uma iniciativa dos alunos com DPA, e se destacava em seu agir em sala de aula. A tomada de iniciativa por busca de auxílios (agora no plural) é a questão importante aqui. Não precisamos ir muito longe para sabermos que esta não é uma ação muito comum entre nossos alunos. Mas a questão não é o aluno que tem ou o que não tem iniciativa de busca por auxílios, mas sim, o que ela significa para o aluno com DPA: ela é importante para sua construção de conhecimento, ela é um dos recursos para que a aprendizagem desse aluno, em sua autonomia de produção de saber, se processe e desenvolva.

Por fim, no meu entendimento, as estratégias de organização, atenção, execução e busca por auxílio, os ajudava na rotina escolar, assim como organizava

seus estudos. Entendo que eles tenham desenvolvido essas estratégias de aprendizagem como uma forma de driblar as dificuldades que eles encontravam no dia-a-dia; pois ao organizar seus cadernos e materiais, fazer anotações, executar todas as atividades e buscar por auxílio em exemplos, materiais ou no professor, eles buscavam uma estratégia de aprendizagem que os auxiliasse a memorizar e compreender os conteúdos aprendidos, já que a memorização e a compreensão são ações comprometidas nos alunos com DPA, conforme afirma Smith e Strick (2001).

Tomar conhecimento dessas estratégias é importante para qualquer professor, de qualquer disciplina, em qualquer nível da educação, pois com base nelas poderemos organizar e adaptar atividades, de forma a auxiliar os alunos com DPA no contexto de ensino-aprendizagem.

O tema *Aspectos da Aprendizagem* pode ser representado pela figura a seguir:

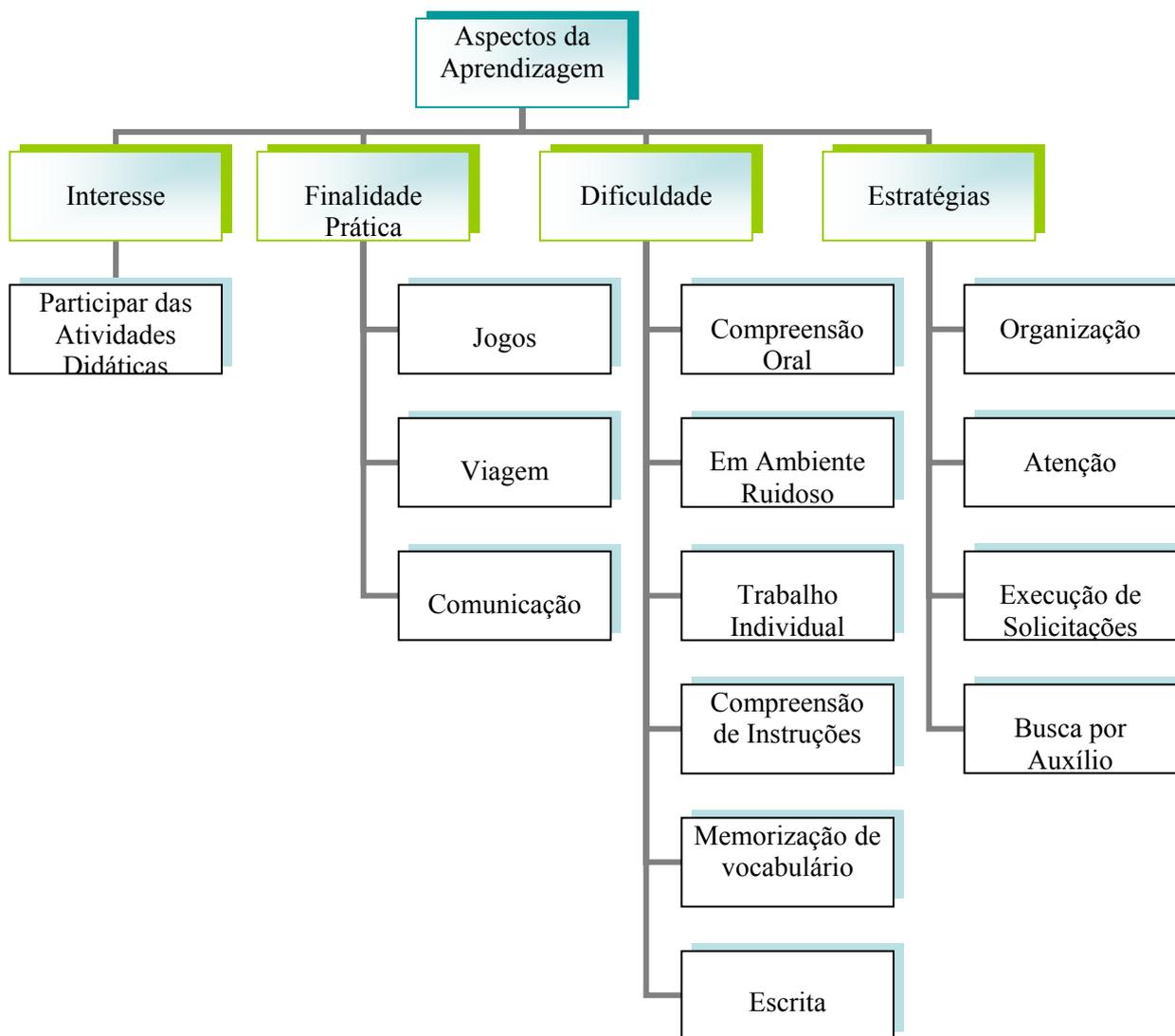


Figura 2 – A constituição do tema *Aspectos da Aprendizagem*.

4.2 O segundo tema: Ação Pedagógica

Os registros me mostraram que a vivência do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem é constituída também por ações pedagógicas, as quais estão relacionadas à mediação do professor, dos pares (colegas), do material didático e à intervenção do professor. Detalharei esses subtemas e as subdivisões destes subtemas a seguir.

4.2.1 Mediação

De acordo com os registros coletados, a mediação se mostrou um elemento fundamental na construção de conhecimento do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem. Devido aos problemas associados às habilidades auditivas afetadas no DPA, conforme descreve Pereira (1997: 57-58), os alunos com esse distúrbio necessitam de mediação

A mediação dos alunos aconteceu por meio do professor, dos pares (colegas) e do material didático, conforme detalhamento a seguir.

4.2.1.1 Professor

De acordo com os registros das experiências, a mediação do professor exerceu uma influência muito importante na construção de conhecimento do aluno com DPA. Os registros mostram que os alunos pediam minha ajuda quando precisavam e gostavam quando eu explicava o conteúdo individualmente para eles, o que podemos observar no registro abaixo:

Professora: Você acha que quando eu vou à carteira e tiro suas dúvidas ...explico exercício...ajuda?

Isabel: Sim, ajuda.

Após a minha mediação eles conseguiam realizar as atividades corretamente e, portanto, no meu entender a mediação permitia a evolução no aprendizado dos alunos, conforme podemos verificar no seguinte trecho de minhas notas de campo: “começou a melhorar com minha mediação nos exercícios e atividades individuais”

“depois da minha mediação passou a se sentir mais confiante e gosta quando acerta as respostas nas correções coletivas”.

É claro que a mediação do professor é importante para qualquer aluno no desenvolvimento escolar, porém, para os alunos com DPA essa mediação mostrou ser muito mais relevante do que para qualquer outro aluno, pois as dificuldades que um aluno com DPA apresenta são muito mais específicas e envolvem alterações em algumas habilidades (Pereira, 1997:57-58) importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Com base nas habilidades afetadas e nas dificuldades desses alunos, eu variava o modo de explicar no momento da mediação. Em alguns momentos eu fazia desenhos para ajudá-los na memorização de vocabulários, em outros, esquemas com tópicos gramaticais, e, em algumas ocasiões, eu precisava explicar determinada atividade didática, mais lentamente, passo-a-passo, fazendo junto com eles, e pedindo para que eles me explicassem oralmente o que tinham entendido da minha explicação. Nos momentos da mediação eu também procurava falar de frente para eles, de maneira bem articulada e clara, conforme ressalta Mendonça (2002).²⁷

Nos registros de minhas notas de campo podemos observar a seguinte observação sobre os três alunos: *“gosta quando o professor vai até a sua carteira para tirar dúvidas.”*

No trecho abaixo também fica evidente que Isabel gostava quando eu explicava o conteúdo para ela:

Gosto quando na aula a professora *explica*. (trecho extraído do questionário de Isabel)

No meu entender, minha explicação era muito importante para ela. Para exemplificar temos a fala de Isabel acima: em um exercício que possibilitava várias outras repostas, como por exemplo: gosto quando a professora *dá jogos* ou *dá músicas* ou ainda *não passa tarefa*, ela completou com a frase “quando a professora explica”. Esta resposta, para mim, significa que essa atitude da professora é importante para seu aprendizado.

²⁷ Vide Anexo 4.

Julgo importante lembrar que o tratamento que eu dava aos alunos com DPA era o mesmo dos demais alunos, somente no momento da mediação que, devido às peculiaridades do distúrbio, eu precisava agir de forma diferenciada com o intuito de driblar as habilidades auditivas prejudicadas e, com isso, auxiliá-los no progresso do aprendizado.

Considero também importante esclarecer que todas as atividades didáticas eram iguais para todos os alunos da classe, portanto, eu não os diferenciava nem no momento da solicitação e explicação dos critérios de cada atividade e nem no momento do recebimento (por mim) dessas atividades.

Gostaria de mencionar que, antes de começar esta pesquisa eu não havia percebido que a mediação mais constante e também atenta às habilidades auditivas afetadas pudesse auxiliar de maneira mais efetiva os alunos com DPA. As várias leituras sobre o distúrbio e o conhecimento das dificuldades que eles apresentam, levaram-me a mediá-los com mais frequência e com conhecimento acerca das habilidades afetadas. Com isso, percebi uma melhora muito significativa ao longo do ano, o que pode ser confirmado abaixo, pelos registros do desempenho dos três alunos ao longo:

<i>Caíque:</i>	<i>1º trimestre = 7.5</i>	<i>2º trimestre = 8.5</i>	<i>3º trimestre = 9.5²⁸</i>
<i>Gustavo:</i>	<i>1º trimestre = 7.0</i>	<i>2º trimestre = 8.0</i>	<i>3º trimestre = 7.5</i>
<i>Isabel:</i>	<i>1º trimestre = 7.0</i>	<i>2º trimestre = 8.5</i>	<i>3º trimestre = 7.0</i>

4.2.1.2 Pares

Os registros me mostraram que a vivência do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem é constituída também por mediação dos pares. Essa mediação ocorreu durante as atividades em dupla ou em grupo em sala de aula. Julgo importante mencionar que, de acordo com minhas observações durante as aulas, os três alunos reagiram ao trabalho em dupla ou grupo de maneira um pouco diferente ao longo da coleta; fato este que detalharei a seguir.

Gustavo se mostrou o mais entrosado no grupo e não teve problemas nos momentos de formação das duplas ou grupos. Ele era sempre incluído pelo outros alunos e rapidamente alguém o chamava para trabalhar ou ele mesmo chamava

²⁸ médias trimestrais, as quais eram o resultado da soma da nota da prova mensal com a nota da prova oficial mais a nota do trabalho em grupo, o qual era um projeto ou uma atividade em grupo. Após a somatória dessas três notas, dividia-se o resultado por três e chegava-se à média acima.

algum colega que prontamente aceitava o convite. Durante essas atividades, Gustavo participava no grupo ou com seu par e questionava o(s) colega(s) sempre que tinha alguma dúvida, conforme podemos observar nos trechos a seguir:

Professora: *Dá pra entender o que é pra fazer (no exercício ou atividade)?*

Gustavo: *Ah...seu consigo fazer...é assim...se a gente tá em grupo e o meu amigo saber o que é o enunciado ele explica pra mim e eu escrevo.. .assim... o que eu sei... e ele escreve o que ele sabe.*

Professora: *É...mas você acha importante então alguém explicar? Você conversar com alguém na hora de fazer um exercício?*

Gustavo: *Eu prefiro que alguém me ajude porque senão eu não consigo fazer o exercício.*

Professora: *Todos? alguns? ou a maioria?*

Gustavo: *Ah...alguns...porque outros eu alguns entendo e outros não*

Professora: *Você prefere fazer (atividades e exercícios) em grupo ou sozinho?*

Gustavo: *Ah... eu acho assim...que quando em grupo, um lê o enunciado e num entendi...e o outro sabe, daí você pergunta pra ele: “você sabe o que é que tá pedindo pra fazer?” “ eu sei” daí explica pra gente o que é pra fazer no exercício.*

Professora: *Você prefere fazer exercícios individuais ou em grupo ou dupla?*

Gustavo: *Dupla*

Professora: *Por quê?*

Gustavo: *Dupla é melhor porque o que você não sabe sua dupla pode saber e pode explicar para você.*

Foi interessante observar também que em algumas atividades foi ele que auxiliou o colega com quem fazia a atividade, e nesses momentos, sua postura parecia indicar que ficava muito satisfeito em poder ajudar alguém.

Já Caique, reagiu de maneira diferente. Conforme minhas observações e registros, no início da coleta, ele se mostrava bastante tímido e retraído nas aulas e pouco entrosado no grupo. Pude observar, nas aulas em que eu solicitava que os alunos formassem duplas ou grupos para determinada atividade, que ele era excluído pelos colegas e, ao perceber essa exclusão, ele se dirigia a mim e pedia para fazer a atividade individualmente. Eu questionava o porquê e ele me respondia que preferia fazer sozinho. Nas primeiras vezes, confesso que achei que pudesse ser verdade. Certo dia, contudo, percebi, ao colocá-lo em dupla com um colega, que ele gostou de trabalhar em dupla e se mostrou bastante interessado em executar com o colega a atividade, tirando dúvidas, inclusive, quando precisava. No meu entender, Caique,

ao perceber a exclusão, manifestava o desejo de fazer individualmente para não parecer que ele ficaria sozinho por conta da exclusão dos colegas, mas sim por uma decisão dele.

O mesmo ocorreu com Isabel. Ela era excluída nos momentos de formação dos grupos, e, conforme minha percepção, sempre que ela percebia que seria excluída pelo grupo, pedia para fazer a atividade sozinha. No trecho abaixo, Isabel diz não gostar de fazer atividades individualmente, o que, no meu entender, confirma minha percepção mencionada acima:

Professora: *Você gosta de fazer exercício sozinho?*

Isabel: *Não*

Dessa forma, decidi que em todas as outras atividades seguintes eu formaria os grupos. Não foi surpresa, observar que nem Caíque e nem Isabel voltaram a pedir para fazer atividades individualmente. Conforme podemos observar nos registros a seguir, eles gostavam de trabalhar em grupo ou dupla:

Professora: *Você gosta de fazer trabalho em grupo?*

Isabel: *Gosto.*

Professora: *Mas você prefere em grupo ou sozinha?*

Isabel: *Em grupo... ah...depende do grupo...*

Professora: *Por quê?*

Isabel: *Tem grupo que é legal....*

Professora: *O que é que você prefere? Exercício em grupo ou individual?*

Caíque: *Em grupo!*

Professora: *Por quê?*

Caíque: *Porque daí quando tem uma coisa que você tem dúvida você pergunta para o colega*

Professora: *O que você mais gosta da aula de inglês?*

Caíque: *Trabalho em grupo.*

Eu achei este trabalho muito legal porque adoro trabalho em grupo.(trecho extraído do questionário de Caíque)

Conforme os registros, Caíque participava ativamente nos grupos ou duplas e questionava os colegas sempre que necessário. Assim como Gustavo, Caíque

também auxiliava seus colegas quando esses tinham dúvidas e sua postura indicava também que ele sentia bem em ajudar.

Isabel teve outro comportamento. Apesar de formar as duplas ou grupos e ela aceitar, demonstrando inclusive que gostava, ela raramente participava no grupo ou na dupla. Entretanto, ela afirmou o contrário em uma entrevista, conforme podemos observar no registro a seguir:

Professora: *Você tira dúvidas com seus colegas?*

Isabel: *Sim*

Professora: *Mas eu não vejo você perguntar para os seus colegas do grupo...*

Isabel: *Ah... (ri)*

Essa resposta de Isabel, no meu entender, sugere que talvez esse fosse o desejo dela, que talvez ela quisesse de fato tirar dúvidas com os colegas. Entretanto, baseada em minhas observações e em minha interpretação, ela parecia não ter coragem de participar, talvez devido à sua timidez ou ao medo de se expor, o qual será discutido adiante.

O comportamento de Caíque e Gustavo no momento do trabalho em grupo ou dupla pode ser observado nos registros das minhas notas de campo: “*no trabalho em grupo, é responsável e dividi as tarefas com o grupo*” “*adora quando o trabalho é em dupla*” “*gosta de mostrar que sabe para os colegas*”

No registro a seguir, Caíque demonstra, segundo minha interpretação, que precisa de ajuda nas atividades e que quando está em dupla ou grupo todos se ajudam:

Professora: *Fazer exercícios e atividades em grupo é...*

Caíque: *Mais fácil porque duas cabeças pensam melhor que uma.*

Concluo, portanto, com base nos registros coletados, que, conforme afirmam Azevedo e Pereira (1997: 69), a interação social é muito importante no desenvolvimento e aprendizado das crianças com DPA. Nesse sentido, Wertsch (1985: 344) afirma que a mediação dos colegas é muito importante no contexto escolar, pois, segundo ele, a criança se sente à vontade com outra criança, e é nessa interação de igual para igual que ela consegue se colocar e questionar mais.

Além disso, conforme Vygotsky (1930/1998: 115, 117-118), a aprendizagem é um processo social e para os alunos com DPA o grupo escolar é o social, no qual

eles interagem e por meio do qual eles evoluem em seu aprendizado. No entanto, gostaria de ressaltar, que no meu entender, apesar de Vygotsky (1930/1998: 112) afirmar que o desenvolvimento por meio da ZDP se dá pela orientação de um adulto ou do par mais capaz, o comportamento dos alunos com DPA quando interagiam com pares menos capazes, durante as atividades didáticas, pareciam indicar que eles podem também se desenvolver quando ensinam um colega. No meu entender, isso pode ocorrer seja pela internalização de algum conceito que até então não tinha sido internalizado ou pela memorização de vocabulário devido à revisão do conteúdo no momento que ele está auxiliando um colega. No entanto, penso que este seria um assunto para outra pesquisa devido à sua complexidade.

Por fim, me remeto à Wallon (1979: 162), quando este afirma que o grupo e a interação que acontece nele são de extrema importância para a criança e principalmente para o adolescente durante o seu desenvolvimento escolar. Dessa forma, entendo que não é só o desenvolvimento cognitivo que nós professores, devemos ter em mente quando preparamos uma atividade, mas também as relações sociais que estão implícitas no contexto de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, precisamos não nos esquecer que as inter-relações pessoais são de extrema importância na construção do conhecimento, influenciando e determinando o desenvolvimento escolar do aluno (Wallon, 1941/2007: 122, Werebe e Nadel-Brulfet, 1986: 26, Leite e Tassoni, 2002: 130-131).

4.2.1.3 Material Didático

Os registros me mostraram que alguns materiais didáticos exerciam o papel de mediadores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com DPA. São eles: o livro didático, o caderno, o dicionário, os exercícios já realizados, os exemplos dos exercícios, os roteiros, os projetos e atividades didáticas.

O livro didático, o caderno e o dicionário tiveram a função de auxiliar os alunos no momento que eles estavam realizando uma atividade e precisavam recordar um conteúdo ou palavra. Os alunos com DPA, conforme já mencionado nas subdivisões do subtema *busca por auxílio*, recorriam sempre a esses materiais no momento da dúvida durante as atividades.

Os exercícios já realizados também auxiliavam os alunos com DPA quando esses tinham dúvidas sobre o enunciado de um determinado exercício ou queriam compreender como este deveria ser feito. Nesses casos, eles procuravam por exercícios similares ou com o mesmo enunciado, a fim de esclarecer suas dúvidas.

Os exemplos dos exercícios também auxiliaram os alunos durante as atividades, conforme já mencionado nas subdivisões do subtema *busca por auxílio*. De acordo com os registros, os exemplos permitiam que os participantes tivessem maior compreensão acerca de como deveriam realizar determinado exercício, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Professora: *Você sempre consegue entender o enunciado do exercício?*

Caíque: *Não, mas daí quando eu não consigo entender direito eu leio o exemplo porque o exemplo ajuda também ...quando eu não consigo, eu não entendo eu vejo o exemplo.*

O roteiro, já mencionado nas subdivisões do subtema *Execução*, acabou exercendo também o papel de mediador para os alunos, pois escrevendo o roteiro, eles reviam os conteúdos, memorizavam o vocabulário, organizavam o pensamento e internalizavam o conteúdo. Vale lembrar que, conforme afirma Smith e Strick (2001: 51) e Pereira (1997: 57-58), crianças com DPA processam mais lentamente as informações e possuem falhas no processo de memorização. Dessa forma, com base nos registros, concluo que o roteiro permitia aos participantes um tempo maior para que eles refletissem acerca dos conteúdos ensinados e pudessem, assim, internalizá-los.

Os registros a seguir confirmam que fazer o roteiro, assim como refazer exercícios, os quais tinham que ser colocados no roteiro, conforme já mencionado na seção 3.3, auxiliava os alunos com DPA:

Professora: *Como você estuda para a prova?*

Caíque: *Faço roteiro.... comecei a fazer este ano. Só que ai eu percebi que é bem mais fácil estudar.*

Professora: *O que você acha que te ajudou?(quando questionada sobre a melhora nas notas e desempenho durante o ano)*

Isabel: *Ah... o roteiro.*

Como você estuda para a prova? (pergunta do questionário)

Gustavo: *Refazendo os exercícios*

Isabel: *Refazendo exercícios*

Caíque: *Refazendo exercícios.*

De acordo com os registros, os projetos e atividades didáticas desenvolvidas ao longo da coleta dos registros; e que enfocavam diferentes aspectos da aprendizagem também auxiliaram os alunos com DPA, permitindo que eles praticassem o conteúdo ensinado de maneira diversificada. Observei que, realizando atividades com diferentes enfoques (escrita, memorização, gramática, *listening* e vocabulário), os alunos tiveram a oportunidade de contornar suas dificuldades e com isso aprender. Conforme ressalta Smith e Strick (2001: 53), é importante que esses alunos encontrem modos alternativos de aprender e de se comunicar.

É claro que não posso deixar de ressaltar que a interação com os colegas e a mediação exercida por esses durante os projetos e atividades em grupo/dupla, também foram extremamente importantes para o aprendizado e desenvolvimento do aluno com DPA, conforme já mencionado nas subdivisões do subtema *pares*. No meu entender, entretanto, a diversificação das atividades com base nas informações acerca das habilidades auditivas prejudicadas (Pereira: 1997: 57-58) também influenciaram positivamente.

Os trechos abaixo mostram que os alunos consideraram que aprenderam durante os projetos e atividades didáticas:

Durante o trabalho “board game” eu aprendi *palavras novas* (trecho extraído do questionário de Gustavo)

Durante o último trabalho eu aprendi *muito* (trecho extraído do questionário de Isabel)

Durante o último trabalho eu aprendi *coisas novas* (trecho extraído do questionário de Caíque)

No trecho a seguir, além de Isabel mencionar que aprendeu a ler tirinhas, ela também demonstra ter gostado do projeto:

Professora: *O que você acha que aprendeu com o trabalho?*

Isabel: *Ah...aprendi a ler essas historinhas...*

Professora: *Tirinhas?*

Isabel: *É...tirinhas...eu agora vou entender.*

Professora: *E você gosta de tirinhas?*

Isabel: *Gosto.*

4.2.2 Intervenção

Conforme já mencionado nas subdivisões do subtema *pares*, dois alunos com DPA eram excluídos nos momentos de formação dos grupos, o que me motivou a intervir nesse processo e a passar a formar os grupos. Dessa forma, segundo meus registros, o fenômeno pesquisado é constituído também por intervenções. Intervenções que devem ocorrer sempre que o professor julgar necessário. Nesse caso, a intervenção ocorreu para que os alunos com DPA não fossem excluídos, conforme ressalta Wallon (1979: 210-211). Segundo o autor, o professor precisa estar atento às situações de exclusão e promover a participação de todos os alunos no grupo. Amaral (2004: 78) também chama a atenção para o problema da exclusão de crianças que apresentam algum tipo de dificuldade e Gulassa (2004: 116) enfatiza a importância do professor em estar atento a essas situações, promovendo a inclusão e participação de todos.

O tema *Ação Pedagógica* pode ser representado pela figura a seguir:

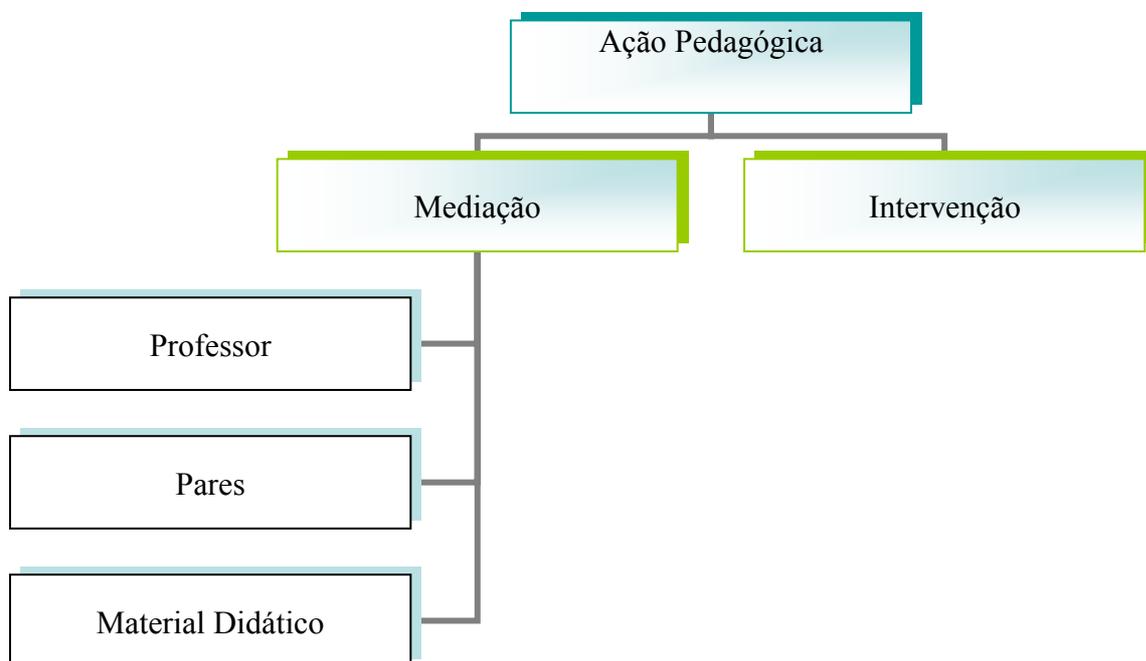


Figura 3 – A constituição do tema *Ação Pedagógica*.

4.3 O terceiro tema: Afetividade

Os registros me mostraram que a vivência do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem é constituída também por *afetividade*. De acordo com Wallon (1941/2007: 122-124) a afetividade exerce grande influência no desenvolvimento do ser humano. Nesta pesquisa, compreendo afetividade como um termo abrangente, que envolve sentimentos, emoções e paixões (Wallon, 1941/2007: 122-124).

Julgo importante lembrar que, de acordo com Wallon (1941/2007: 122) e Vygotsky (1934/2005: 9) aspectos afetivos estão integrados a fatores cognitivos e motores. Dessa forma, considero de extrema importância para esta pesquisa o tema *afetividade* que emergiu dos registros, uma vez que influencia diretamente o desenvolvimento e aprendizado da criança.

Os registros me mostraram que a afetividade está relacionada ao medo e à auto-estima dos alunos com DPA, conforme explicação seguir.

4.3.1 Medo

De acordo com os registros coletados, a afetividade está relacionada ao medo de exposição, de ridicularização pelo erro, de exclusão e à auto-estima do aluno com DPA, como ficou evidenciado nesta pesquisa.

A seguir, detalharei cada uma das subdivisões dos subtemas.

4.3.1.1 Exposição

Os registros coletados me mostraram que Caíque e Isabel sentiam medo de se expor durante as aulas. Gustavo não demonstrava medo durante as aulas e gostava de participar desde o início das aulas. Conforme os registros, no início da coleta, Caíque e Isabel evitavam participar das aulas, dando exemplos ou questionando possíveis dúvidas e pediam para não participar das correções coletivas, o que pode ser observado nas seguintes notas de campo: “*vergonha de se expor perante os colegas*”; “*não gosta de participar das correções*”; “*pede para não ser chamada, e faz sinal de “não” com o dedo quando olho para ela no momento da escolha do aluno para falar a resposta de determinado exercício*”;

“Caíque me disse que não gosta quando é chamado para responder”; “Isabel se recusou a falar quando foi chamada a participar da correção coletiva”.

4.3.1.2 Ridicularização pelo Erro

Os registros me mostraram que Caíque e Isabel sentiam medo de serem ridicularizados quando erravam. Tanto Caíque quanto Isabel já haviam vivenciado situações de ridicularização quando erraram.

Caíque era chamado de “burro” por três colegas da classe, quando errava uma resposta, falava uma palavra errada ou com a pronúncia diferente. De acordo com os registros, isso já acontecia nos anos anteriores. Caíque algumas vezes reagia, xingando esses colegas e, outras vezes, ficava quieto, com muita vergonha e desestimulado a continuar participando. Nesses momentos, eu intervinha e conversava com todos da sala sobre o assunto, comentando que eles deviam respeitar todos da classe, pois todos tinham o direito de errar, inclusive eu.

Já Isabel ouvia os risos dos colegas quando errava e isso era o suficiente para ela ficar vermelha e desencorajada a continuar participando. No meu entender, ela tinha medo de se expor, conforme já mencionado anteriormente, porque sabia que os colegas ririam dela se ela cometesse algum erro.

No trecho abaixo Isabel demonstra não gostar da reação dos colegas quando ela erra:

***Professora:** E como você se sente quando alguém ri porque você errou alguma coisa?*

***Isabel:** Ah... eu não gosto ...é chato.*

De acordo com a minha interpretação dos registros abaixo, ela e Caíque tinham medo de serem ridicularizados pelo erro que achavam que cometeriam:

***Professora:** Você tem medo de errar?*

***Isabel:** Tenho.*

***Caíque:** ...Se eu souber bem daí eu explico.*

***Professora:** O que é que é saber bem Caíque?*

***Caíque:** Se eu souber o que significa.*

***Professora:** Mas e quando você não tem certeza?*

***Caíque:** Daí eu não falo.*

Professora: *Você se incomoda quando alguém dá risada?(quando ele erra algo)*

Caíque: *Um pouco.*

No trecho acima, Caíque diz que fala somente quando *sabe o que significa*, e que se *souber bem* ele explica. De acordo com minha interpretação, Caíque diz que só fala quando *sabe bem*, porque nesse caso ele tem certeza que não vai errar, e conseqüentemente não será chamado de “burro” pelos colegas. Quando ele não tinha essa certeza, ele pedia para não falar, ou se recusava (o que aconteceu algumas vezes) a participar quando era chamado. Quando ele se recusava e eu insistia em obter sua participação, Caíque já prevendo que seria ridicularizado, retrucava “*eu sou burro mesmo, eu sei que vou errar!!*”. No meu entender, ele fazia isso na tentativa de minimizar o efeito do possível comentário de seus colegas caso ele errasse de fato. É mais ou menos a mesma coisa que acontecia quando ele não era escolhido pelos colegas na formação dos grupos para as atividades. Relembrando o que já foi mencionado, nesses momentos ele se dirigia a mim e pedia para fazer sozinho, pois ele preferia assim. De acordo com minha interpretação, o medo da exclusão (no exemplo da formação dos grupos) ou o medo de ser ridicularizado pelos colegas quando errava faziam com que ele achasse melhor *ele mesmo* se excluir ou se xingar, para minimizar os efeitos.

No decorrer do ano, conforme os alunos com DPA iam apresentando melhor desempenho em sala, nas atividades e nas provas, passaram a demonstrar menos medo de errar; o que pode ser observado em minhas notas de campo: “*Caíque pede para participar da correção coletiva*”; “*Isabel não se recusa mais a participar*”; “*Isabel participa sempre que é solicitado, acredito que devido a melhora nas notas e no desempenho ela está participando mais das aulas e correções*”.

Dessa forma, com base nos registros de minhas observações, entendo que, conforme eles se percebiam mais capazes e conseguiam realizar as atividades com relativo sucesso, o medo de errar diminuía.

Conforme ressalta Wallon (1979: 210-211) é muito importante que nós, professores, estejamos atentos às situações de exclusão e discriminação no ambiente escolar. Precisamos estar conscientes de que a construção do conhecimento implica interação entre pessoas e nessa relação questões afetivas se evidenciam, ou seja, o afeto está presente (Almeida, 1999: 107). Ainda sobre a relevância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem, Gulassa (2004: 116) afirma que se o aluno

se sente só, isolado ou excluído, ele não tem motivação para aprender. Está aí mais um grande motivo para reflexão, acerca desse tema, em nossa prática docente.

4.3.1.3 Exclusão

Os registros das experiências me mostraram que Caíque e Isabel tinham medo de serem excluídos pelos colegas. Conforme aponta Wallon (1979: 172), o grupo é o espaço das relações. Para Wallon (1979: 172-174), é no grupo que se constroem identidades e as personalidades se desenvolvem. É nele que cada um descobre onde é seu lugar, comparando as semelhanças e diferenças com os outros.

Conforme já mencionado nas subdivisões do subtema *pares* e no subtema *intervenção*, no início da coleta dos registros, quando os alunos formavam grupos/duplas para as atividades, Caíque e Isabel “sobravam” e, ao perceber que não seriam escolhidos, eles decidiam fazer sozinhos alegando que assim preferiam. Conforme já explicado anteriormente, no meu entender Caíque e Isabel agiam dessa maneira como forma de evitar serem excluídos. É como se, para eles, fosse preferível excluir os colegas antes de serem excluídos. Com base nos registros, ficou evidente para mim, o medo do isolamento, da exclusão.

Caíque e Isabel gostavam de fazer atividades em dupla e grupo, conforme já exposto, o que reforça minha interpretação de que eles diziam preferir fazer atividades individualmente por medo de exclusão. Em minhas notas de campo podemos observar o medo de exclusão: *“Isabel demonstra medo de ser excluída quando formam-se grupos ou duplas de trabalho. Ela fica esperando alguém chamá-la”*; *“na aula pede para fazer exercícios sozinho quando peço para formarem as duplas, mas na entrevista diz que prefere fazer em dupla – acho que é medo de ser excluído”*; *“Gosta de fazer atividade em dupla quando eu estipulo o par ou quando o amigo o chama, porém quando isso não acontece prefere fazer sozinho, parece ter medo de parecer que “sobrou” ou de ser excluído e prefere fazer sozinho”*

Os registros me mostraram que o medo da exclusão estava também relacionado à nota e ao erro, conforme podemos observar nos seguintes trechos dos registros:

Já me senti excluído na aula de inglês quando *alguém me “tira”*. (fazem “gozação” quando ela erra)

Já me senti excluído na aula de inglês quando *errei*. (este trecho e o de cima foram extraídos dos questionários de Isabel e Caíque respectivamente).

Já me senti excluído na aula de inglês quando *tirei nota baixa de inglês*. (trecho extraído do questionário de Gustavo)

Gostaria de ressaltar que este trecho foi o único registro que tive de Gustavo relacionado ao medo de exclusão. No meu entender, isso se deve ao fato de que ele tinha bom relacionamento com os colegas e não era excluído pelo grupo. Dessa forma, ele só se sentia excluído quando tirava nota baixa; o que, no meu entender, para ele significava a evidência de suas dificuldades no grupo, causando-lhe constrangimento. De acordo com os registros de minhas observações, quando ele recebia uma nota baixa ele se recusava a mostrar aos colegas, escondendo a prova rapidamente.

4.3.2 Auto-estima

De acordo com os registros, o fenômeno *a vivência do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem* é constituído também pela auto-estima dos alunos, a qual se mostrou baixa no início da coleta e depois melhorou por meio de ações pedagógicas e uso de estratégias. Os registros me mostraram que, no início da coleta, a auto-estima dos três alunos

4.3.2.1 Baixa

Os registros me mostraram que, no início da coleta, a auto-estima dos três alunos era baixa. Entendo que, quanto a Caíque e Isabel, a baixa auto-estima era consequência de alguns fatores: ridicularização pelos colegas, exclusão nas atividades em grupo/dupla e baixo desempenho nas atividades e provas. Quanto a Gustavo, entendo que a baixa auto-estima se deveu ao baixo desempenho nas atividades e provas. Gostaria de acrescentar também que Caíque não teve experiências positivas com o aprendizado de inglês nos anos anteriores, conforme podemos observar no seguinte registro de minhas notas de campo: “*Caíque falou*

durante conversa no meio da aula, que nunca conseguiu aprender inglês e que ia mal nas provas. E ainda comentou: “é que eu sou burro mesmo”, disse ainda que os colegas já o chamavam de burro nos anos anteriores”

4.3.2.2 Melhora por Ação Pedagógica

No decorrer do ano, o desempenho dos três alunos melhorou significativamente. Eles passaram a participar mais das aulas e das correções coletivas, pedindo quase sempre para falar. O desempenho nas atividades melhorou muito, o que pôde ser observado nas médias trimestrais já mencionadas. Estavam mais envolvidos no grupo, o que foi observado pelo entusiasmo e preferência pelo trabalho em grupo/dupla também já relatado. De acordo com minha interpretação dos registros coletados, isso aconteceu, conforme já mencionado nos subtemas *professor, pares e material didático*, devido a alguns fatores: minha mediação mais constante e com conhecimento acerca das características do DPA, a mediação ocorrida na interação com os colegas durante as atividades didáticas, a mediação do próprio material didático durante as atividades e à intervenção pedagógica ocorrida, a qual visava à organização dos alunos em grupos para evitar a exclusão dos participantes. Além desses fatores, entendo que as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos também foram muito importantes para o desenvolvimento deles ao longo do ano.

Com base em Wallon (1941/2007: 122), o qual afirma que aspectos afetivos e cognitivos influenciam-se reciprocamente, entendo que a melhora da auto-estima dos alunos com DPA se deu devido à melhora no desempenho ao longo do ano e à maior interação com os colegas e com o professor. Conforme afirma Wallon (1941/2007: 122), a afetividade está sempre presente na interação entre as pessoas e exerce grande influência no processo de ensino-aprendizagem.

Gostaria de ressaltar que esta pesquisa não tem como objetivo verificar a qualidade das relações afetivas entre os alunos e alunos-professor, o que talvez nem seja possível estabelecer. O fato verificável, entretanto, é que durante as aulas, a relação de Caíque e Isabel com os colegas melhorou ao longo do ano.

Nos registros abaixo, Caíque e Isabel demonstram gostar muito e adorar as atividades em grupo:

O que você mais gosta na aula de inglês?

Trabalho em grupo. (trecho extraído do questionário 2 de Caíque)

Eu achei este trabalho *muito legal porque eu adoro trabalho em grupo.*

(trecho extraído do questionário 2 de Caíque)

Professora: *O que é que você prefere: trabalho em grupo ou individual?*

Caíque: *Em grupo!* (respondeu com entusiasmo durante entrevista em setembro)

Professora: *Como você se sente nas aulas de inglês?*

Isabel: *Bem.*

Professora: *Você gosta de fazer trabalho em grupo?*

Isabel: *Gosto.*

Professora: *Mas você prefere em grupo ou sozinha?*

Isabel: *Em grupo.*

Professora: *O que você achou do último trabalho em grupo? o das tirinhas?*

Isabel: *Eu gostei. Foi legal!*

(entrevista realizada em novembro)

Ao compararmos esses registros com os registros do início da coleta, quando Caíque e Isabel eram excluídos ou se excluía, verificamos uma diferença significativa. De acordo com minha interpretação dos registros e minha vivência nas aulas, o relacionamento de Caíque e Isabel com o grupo melhorou no decorrer do ano, contribuindo assim, para a melhora na auto-estima deles. Essa melhora no relacionamento deles com o grupo se deve, no meu entender, pela inclusão deles nos trabalhos em grupo e pelo reconhecimento do potencial deles pelo grupo, uma vez que eles tiveram boas notas ao longo do ano.

Gustavo apresentou melhora na auto-estima também, porém, no meu entender, esta estava relacionada ao seu desempenho nas atividades, visto que seu relacionamento com o grupo era bom desde o início das aulas. O registro abaixo, extraído de minhas notas de campo, reflete minhas observações sobre Gustavo, durante as aulas do segundo trimestre: *“observo que as notas (cada vez melhores) ajudaram na auto-estima dele e fez com que ele se sentisse mais seguro e confiante perante os colegas.”*

A melhora no desempenho de Gustavo pode ser observada também nos registros das notas trimestrais já demonstradas anteriormente. Gostaria de ressaltar que as notas do 2º trimestre de Gustavo comparadas com a do 1º trimestre,

aumentaram consideravelmente. Contudo no 3º trimestre elas caíram um pouco, como podemos observar abaixo:

Gustavo: 1º trimestre = 7.0 2º trimestre = 8.0 3º trimestre = 7.5

Gustavo me disse, durante conversa informal (não gravada) no meio da aula, que não tinha tido tempo para fazer o roteiro para a prova mensal do 3º trimestre e que não tinha estudado para essa prova, porque tinha que estudar para as provas matemática e português, as quais estava precisando tirar uma nota boa para poder fechar a média anual sem precisar fazer a prova de recuperação.

O tema *Afetividade* pode ser representado pela figura a seguir:

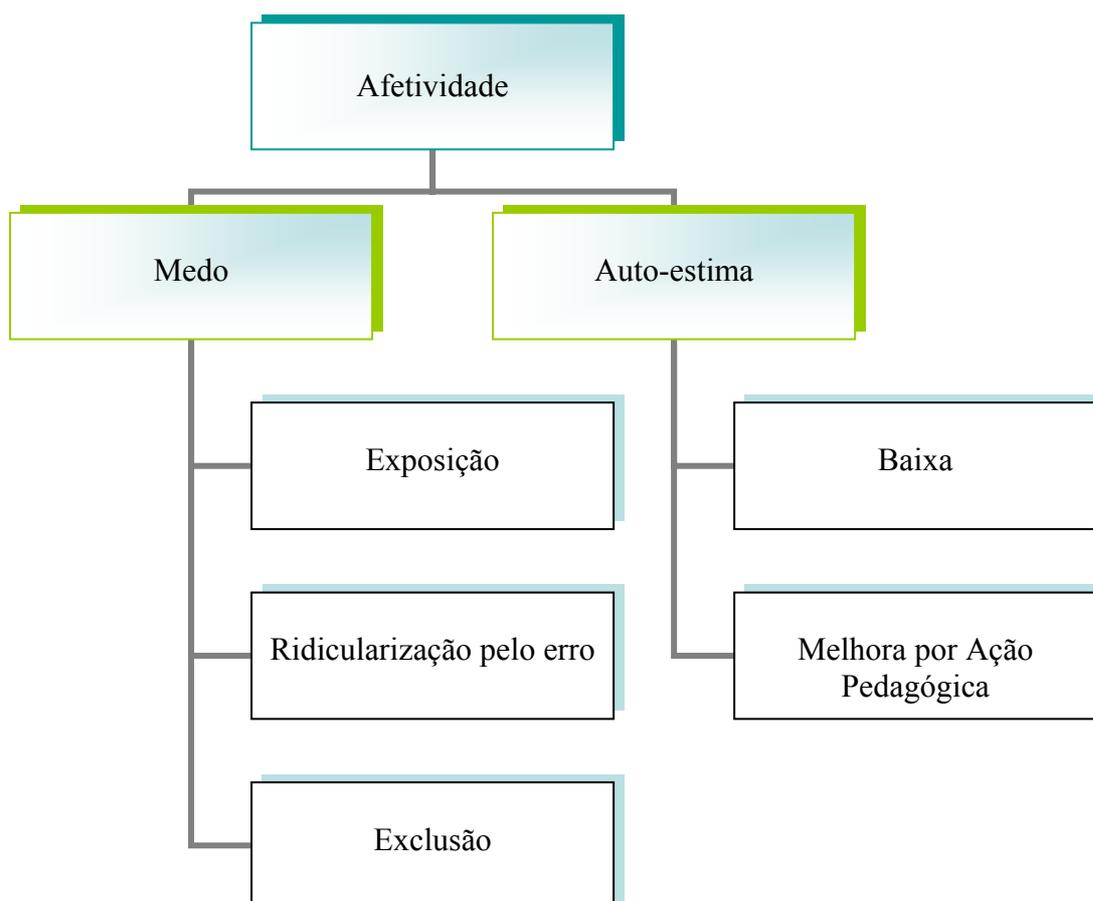


Figura 4 – A constituição do tema *Afetividade*.

4.4 O quarto tema: Inter-relações Pessoais

De acordo com os registros, o fenômeno *a vivência do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem* é também constituído por inter-relações pessoais.

Os registros coletados evidenciaram a importância dessas inter-relações para os alunos com DPA e mostraram que a qualidade delas interfere no ensino-aprendizagem deles.

Conforme os registros, essas inter-relações se dividem em relacionamento com o grupo e relacionamento com o professor, os quais serão detalhados a seguir.

4.4.1 Relacionamento com o Grupo

Acredito que a boa interação no grupo seja muito importante para qualquer aluno no ambiente escolar, pois é um ambiente de construção conjunta de conhecimento, no qual a boa comunicação e convivência com os pares se tornam essenciais. Essa interação, boa convivência e comunicação são para o aluno com DPA, não só a base de um bom desenvolvimento e aprendizado, mas também o reconhecimento de que são aceitos no grupo como crianças capazes e normais. Além disso, conforme afirma Wallon (1979: 172), o grupo é o espaço das relações, é onde o indivíduo se percebe e compara as semelhanças e diferenças com os outros e, a partir daí, estabelece sua identidade e desenvolve-se como aprendiz.

A importância das inter-relações pessoais também é ressaltada por Wallon (1941/2007), Mahoney (2007) e Leite e Tassoni (2002), quando eles afirmam que as interações sociais influenciam o desenvolvimento cognitivo do indivíduo além de influenciar a disposição dos alunos na execução das atividades propostas pelo professor.

Nesse sentido, pude observar nos registros que, no início da coleta, Caíque e Isabel não tinham bom relacionamento com o grupo, o que se evidenciou pela exclusão deles nos trabalhos em grupo. Além disso, eles se recusavam a participar das correções coletivas e não participavam das aulas. No meu entender, devido ao baixo desempenho dos alunos com DPA nas atividades, os outros alunos os excluía dos trabalhos, talvez por achar que eles não iriam contribuir com o grupo, e também os ridicularizavam nas correções coletivas.

Dessa forma, Caíque e Isabel não participavam das aulas e tinham medo de serem ridicularizados caso errassem alguma coisa nas correções e atividades, conforme trechos dos registros já expostos anteriormente.

Após minha intervenção na formação dos grupos e a melhora no desempenho dos alunos com DPA nas atividades, o grupo, no meu entender, passou a respeitá-los, o que contribuiu para o bom relacionamento entre todos.

No caso de Caíque, pude observar que, após ele ter tirado notas bem maiores que a dos três colegas que o chamavam de “burro”, eles perceberam que Caíque também era capaz de aprender e se destacar. Observei durante as aulas que Caíque, conforme já mencionado, passou a participar mais e os colegas pararam de chamá-lo de “burro”.

Entendo que, o acolhimento de Caíque pelo grupo colaborou para que ele se sentisse mais disposto a participar, executar, opinar e aprender inglês, fato este que o motivou a pedir aos pais para se matricular em um curso de idiomas fora da escola.

No terceiro trimestre, Caíque já era rapidamente chamado por algum colega para integrar um determinado grupo (antes mesmo de eu organizá-los em grupos) ou ele mesmo acabava formando um grupo. Na segunda entrevista, ele disse adorar fazer trabalho em grupo, conforme excerto já exposto, o que demonstra, segundo minha interpretação, o bom entrosamento no grupo.

Isabel também apresentou melhora no relacionamento com o grupo, porém de forma diferente. Conforme Isabel foi percebendo sua melhora nas aulas e nas atividades, ela foi se sentindo mais confiante e passou a participar mais das correções, conforme os excertos já expostos, não se recusando a falar quando era chamada. Contudo, essa participação não era voluntária, visto que ela somente respondia quando era chamada.

Os colegas, no meu entender, conforme perceberam que Isabel também era capaz de bons resultados nas atividades, pararam de rir e de excluí-la nas atividades, chamando-a para formar os grupos, antes mesmo de eu formá-los. Entretanto, mesmo dizendo gostar de fazer atividades em grupo, Isabel ficava quieta e pouco interagia com o grupo, conforme minhas notas de campo: *“não pergunta para os colegas quando tem dúvidas, mas olha no livro e no caderno dos colegas procurando a resposta ou a confirmação do que está fazendo. (se está certo ou não).”*

Ela se mostrava atenta durante as atividades em grupo, executava a parte que lhe cabia no trabalho, contudo, falava somente o necessário. Não tirava dúvidas com os colegas, mas olhava as anotações deles. Pude observar que ela continuava preferindo tirar dúvidas comigo em particular.

Para concluir, os registros me mostraram que o relacionamento de Caíque e Isabel com o grupo era, no início do ano, ruim, marcado pela exclusão e ridicularização. Entretanto no decorrer do ano, esse relacionamento passou a ser bom, no caso de Caíque e satisfatório, no caso de Isabel. No meu entender, dois fatores ocasionaram essa mudança: a inclusão deles nos grupos e o bom desempenho deles nas atividades.

4.4.2 Relacionamento com o Professor

Os registros me mostraram que o relacionamento do professor com os alunos interfere no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Conforme descrevem Gulassa (2004), Almeida (2007) e Leite e Tassoni (2002) o professor precisa demonstrar respeito, acolhimento, apreciação, compreensão, aceitação e valorização em sala de aula. Estes sentimentos são extremamente importantes para qualquer aluno. Entretanto, com base nos registros coletados, entendo que para os alunos com DPA eles são ainda mais relevantes, uma vez que os alunos com essa dificuldade de aprendizagem possuem, na maioria das vezes, histórias de fracasso escolar, exclusão pelos colegas, não valorização pelo professor e pela família, não-aceitação e desrespeito. Conforme afirmam Smith e Strick (2001: 109) crianças com dificuldades de aprendizagem, em geral, possuem dificuldade para formar e manter relacionamentos sociais. Essa falta de interação com o grupo, somada às dificuldades de aprendizagem, as quais geram o baixo desempenho escolar, contribuem para que esse aluno construa uma auto-imagem negativa e com isso apresente baixa auto-estima.

Além disso, Almeida (1999: 107) ressalta que na relação aluno-professor a afetividade está presente e ela exerce grande influência no desenvolvimento cognitivo do aluno. Nesse sentido, Rubinstein (2004: 131) afirma que a qualidade da mediação professor-aluno é a responsável direta pela capacidade de aprendizagem do aluno. No entanto nós professores devemos ter consciência de que a afetividade

presente na mediação do professor-aluno não se restringe a manifestações de contato físico, conforme aponta Leite e Tassoni (2002: 129-131). A afetividade, segundo os autores, também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, como, por exemplo, adequar as atividades às possibilidades do aluno, fornecer meios para que ele as realize, confiar na capacidade do aluno, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, elogiar o seu trabalho e reconhecer o seu esforço.

Conforme os registros coletados, entendo que a minha postura de tentar proporcionar condições favoráveis ao estabelecimento de vínculos entre o aluno e o conteúdo escolar, por meio da diversificação das atividades, levando em consideração as dificuldades do aluno, aliada à preocupação constante em mediar seu aprendizado, contribuíram para o desenvolvimento escolar dos alunos com DPA. No registro a seguir podemos observar que a mediação do professor era importante para Isabel:

***Professora:** Você acha que quando eu vou na carteira e tiro suas dívidas ...explico exercício...ajuda?*

***Isabel:** Sim, ajuda.*

***Professora:** Você prefere perguntar para mim ou para um colega?*

***Isabel:** Pra você.*

É claro que todos os alunos se beneficiaram dessa postura, porém devido às características específicas dos alunos com DPA, entendo que para eles essa postura teve mais influência no desenvolvimento escolar.

De acordo com minha interpretação dos registros coletados, essa forma de agir com todos os alunos em sala de aula, contribuiu para que eles se percebessem tão capazes quanto os outros e adquirissem confiança em mim, uma vez que eles perceberam que eu estava sempre atenta às suas necessidades e dificuldades, demonstrando confiança em seu potencial e reconhecimento de seus esforços. Além disso, a confiança em mim também teve relação, no meu entender, com a minha postura de condenar qualquer forma de desrespeito a eles durante as aulas. Refiro-me às situações já mencionadas de ridicularização de dois alunos pelos colegas. O trecho a seguir demonstra, no meu entender, essa confiança:

Professora: *Você se incomoda se você erra e alguém faz alguma brincadeira?*
Caíque: *Ah... o professor dá uma dura nele.*

Para finalizar este tema, acrescento que a inter-relação aluno-professor é, no meu entender, de extrema importância tanto para o professor, quanto para o aluno; pois é nessa relação que ambos constroem o conhecimento. Afinal, “*não há docência sem discência*” (Paulo Freire, 1996: 21).

O tema *Inter-relações pessoais* pode ser representado pela figura a seguir:

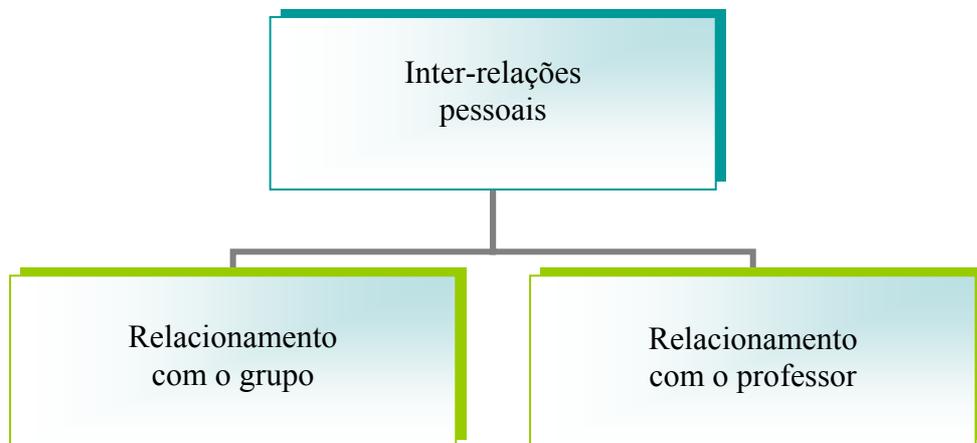


Figura 5 – A constituição do tema *Inter-relações Pessoais*.

A fim de responder à pergunta desta pesquisa, a qual reformulo abaixo, coletei os registros das experiências vividas por mim e por três alunos com diagnóstico de DPA, e posteriormente, descrevi e interpretei estes registros tendo como orientação constante a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

A pergunta que norteou todo esse processo de coleta, descrição e interpretação foi a seguinte:

Qual a constituição do fenômeno *a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem?*

De acordo com a minha interpretação dos registros coletados, o fenômeno *a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem* se constitui por quatro temas.

O primeiro tema, *Aspectos da Aprendizagem*, constitui-se pelos subtemas *Interesse em participação em atividades didáticas*, *Finalidade Prática* a qual está relacionada a *jogos, viagem e comunicação*, *Dificuldade* relacionada à *compreensão oral*, em *ambiente ruidoso, trabalho individual, memorização, compreensão de instruções e escrita*, e *Estratégias* a qual é constituída por *organização, atenção, execução e busca por auxílio*.

O segundo tema, *Ação Pedagógica* é composto pelos subtemas *Mediação* que se subdivide em *professor, pares e material didático*, e *Intervenção*.

O terceiro tema, *Afetividade* é constituído pelos subtemas *Medo*, o qual se refere à *exposição, ridicularização pelo erro e exclusão*, e *Auto-Estima*, a qual se subdivide em *baixo e melhora por ação pedagógica*.

O quarto tema, *Inter-relações Pessoais* é constituído pelos subtemas *Relacionamento com o Grupo* e *Relacionamento com o Professor*.

Todos esses temas listados acima e seus respectivos subtemas e subdivisões dos subtemas podem ser visualizados na figura a seguir:

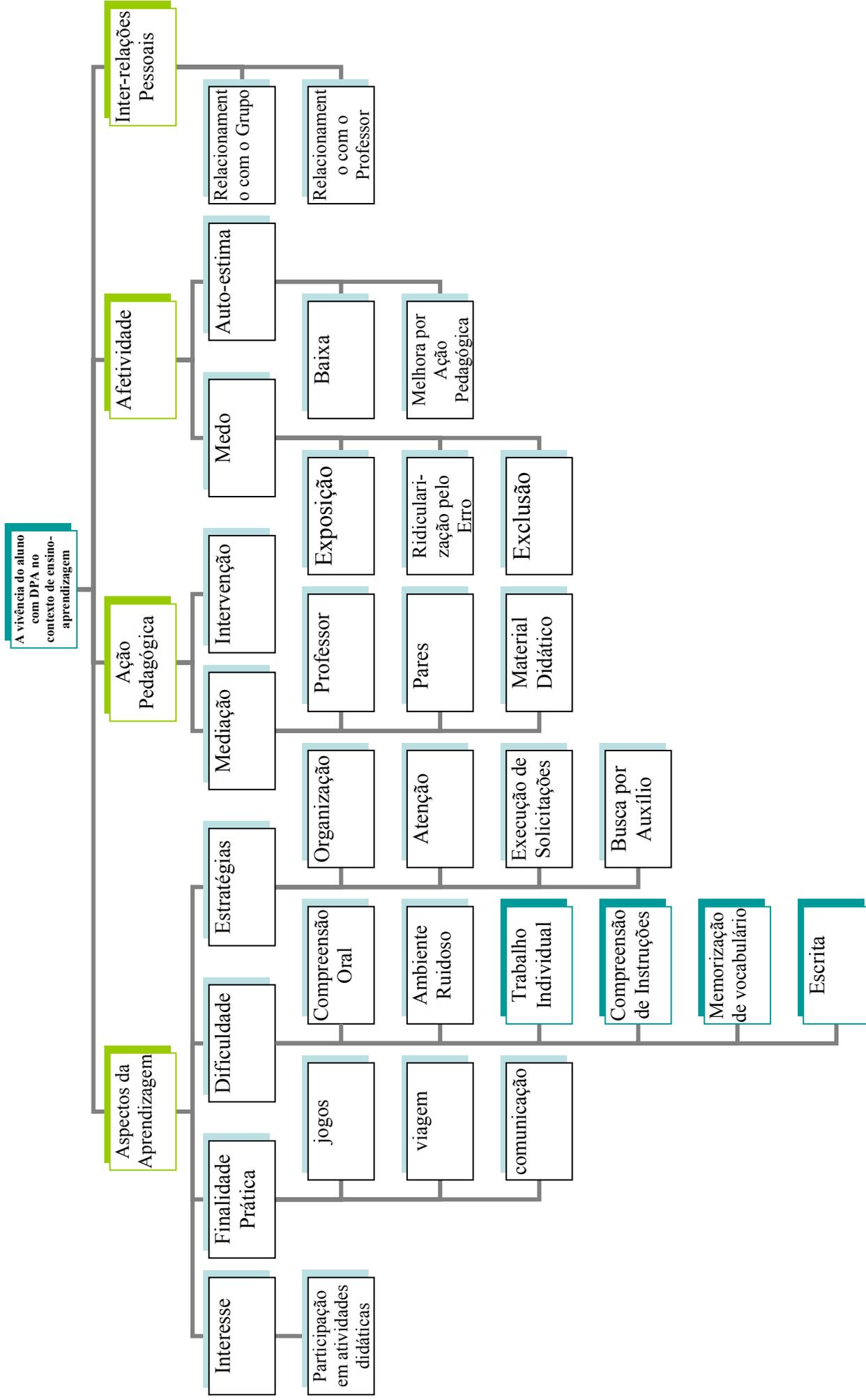


Figura 6 – O fenômeno a vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem.

Diante desse fenômeno e de todos os elementos que o constituem, percebi que nós, professores, devemos estar atentos a vários aspectos que podem interferir positivamente, ou não, na vivência do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem.

Gostaria de ressaltar que, no meu entender, cada elemento constitutivo desse fenômeno interfere em outro elemento e, num processo dialógico se inter-relacionam e se influenciam como numa grande rede interligada.

Alguns elementos que emergiram desse fenômeno me surpreenderam. Um deles é o *interesse* em participar das atividades didáticas. Mesmo apresentando dificuldades, eles demonstraram interesse em participar de todas as atividades didáticas, o que reflete, a meu ver, uma postura de quem quer de fato aprender algo e que persevera. No meu entender, este interesse está relacionado ao fato desse aprendizado ser relevante para eles. Conforme já mencionado, Caíque usava a língua para jogar jogos de videogame e para conversar com primos americanos; Gustavo também usava o inglês para jogar jogos de videogame e pensava na possibilidade de usar a língua em viagens ao exterior; para Isabel, apesar dela ter dito que só usará o inglês em uma viagem de trabalho no futuro, o aprendizado de inglês permitiu que ela compreendesse as tirinhas durante o projeto em grupo e isto fez com que ela visse relevância para aquele aprendizado e se engajasse cada vez mais no trabalho.

Devido às dificuldades do DPA já listadas (Smith e Strick, 2001 e Pereira, 1997: 57-58), como dificuldade para compreensão da linguagem, seja ela escrita ou falada, dificuldade em associar letras com os respectivos sons e dificuldade para saber o significado das palavras, entendo que o aprendizado de outra língua para um aluno com DPA seja muito difícil e exija dele um grande esforço cognitivo. Diante disso, me surpreendeu o fato desses alunos em nenhum momento demonstrarem cansaço, falta de vontade ou desinteresse pelo aprendizado da língua inglesa.

O subtema *Estratégias* também foi outro elemento desse fenômeno que me surpreendeu ao longo da pesquisa. Não esperava que alunos com DPA se mostrassem tão organizados, atentos e realizando todas as atividades propostas. Também não esperava que eles buscassem auxílio por conta própria, pesquisando no material e recorrendo ao professor quando precisavam. Devido às dificuldades que os alunos com DPA apresentam, achei que seria mais natural eles se acomodarem, não fazerem as atividades e dizerem que não sabiam ou que não conseguiam.

Com relação às *Dificuldades* que emergiram dos registros, todas elas, no meu entender, tem origem na falha das habilidades auditivas dos alunos com DPA (Pereira, 1997: 57-58) já descritas anteriormente.

Um elemento que se mostrou muito importante, no fenômeno pesquisado, foi o tema *Ação Pedagógica* com seus subtemas e as subdivisões dos subtemas, pois de acordo com os dados coletados e minha observação, os alunos com DPA necessitam de mediação constante, seja pelo professor, pelo par ou pelo material didático. A minha mediação, por meio de atendimentos individualizados, explicações durante as atividades, explicações dos enunciados dos exercícios, auxílio na execução dos trabalhos e roteiro, permitiram que o aluno tivesse confiança na figura do professor, sabendo que este o ajudaria sempre que necessitasse. Observei que os três alunos recorriam ao professor, sabendo que este valorizaria suas conquistas, respeitaria suas dificuldades e criaria condições para que ele se desenvolvesse, auxiliando-o em todos os momentos necessários. Entendo que o meu envolvimento no aprendizado dos alunos com DPA contribuiu também para a melhora na auto-estima destes alunos, fazendo-os sentir mais capazes e reconhecidos pelo seu esforço e dedicação.

A mediação do colega também colaborou para o progresso dos alunos com DPA, além de diminuir o medo de exposição, de exclusão, de ridicularização pelo erro e colaborar para melhora da auto-estima desses alunos. Pela mediação com o colega, o aluno com DPA pôde perceber o conhecimento que já tinha sobre determinado conteúdo/assunto (zona de desenvolvimento real), ou seja, funções que já amadureceram (Vygotsky, 1998) e, por meio da interação com o colega (ZDP), pôde resolver questões que até então não conseguia resolver sozinho (zona de desenvolvimento potencial). Vale ressaltar que, conforme minha observação e registros, tanto a interação com um par mais competente, quanto a interação com um par de competência igual, pareceram proporcionar o desenvolvimento do aluno. No entanto, como já disse anteriormente, isso seria um assunto para uma nova pesquisa.

Além da mediação, a intervenção do professor se mostrou muito importante na inclusão dos alunos com DPA nos grupos durante as atividades didáticas. Compreendo que nós, professores, precisamos, conforme ressalta Wallon (1979), estar atentos a situações de exclusão ou discriminação no ambiente escolar, intervindo sempre que

necessário; pois conforme já discutido anteriormente, aspectos afetivos estão interligados aos aspectos cognitivos e, portanto, não existem isoladamente.

A *Afetividade* mostrou-se, portanto, outro elemento muito importante no fenômeno pesquisado. De acordo com minha interpretação dos registros, o fator afetivo influenciou a postura do aluno em sala de aula e seu desenvolvimento. Conforme afirma Wallon (1979), a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto na constituição da pessoa quanto na construção de conhecimento. Assim, entendo que, no ambiente escolar, seja papel do professor proporcionar aos alunos um ambiente propício ao desenvolvimento do aluno, onde todos participam e situações de exclusão são banidas.

As *Inter-relações Pessoais* que emergiram dos textos me fizeram refletir acerca da importância dos relacionamentos afetivos para o aluno com dificuldades de aprendizagem, no contexto escolar. Os textos mostraram, conforme afirma Wallon (1979: 173-174) que o aluno compreende a si próprio na interação com os outros, por meio de comparações. Segundo o autor, o indivíduo precisa de um ponto de referência para construir sua própria identidade e desenvolver sua personalidade. Dessa forma, o aluno com DPA, ao se perceber diferente do outro no processo de ensino-aprendizagem, pode achar que é menos capaz, ou como pensava Caíque, achar que é *burro*. Com base em Wallon (1979: 210-211), julgo importante que o professor, na sua atuação em sala de aula e durante a preparação de atividades didáticas, esteja atento especialmente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, de forma que eles tenham a oportunidade de se desenvolver e se considerarem capazes. (Gulassa, 2004; Almeida, 2007 e Leite e Tassoni, 2002).

Durante a pesquisa pude observar que o acompanhamento familiar é extremamente importante. É a família que irá proporcionar o diagnóstico do distúrbio e o acompanhamento fonoaudiológico adequado. Além disso, pude perceber que a postura da família frente ao problema também interfere na criança com DPA. Se a família reconhece, respeita e dialoga sobre o assunto, explicando para a criança o que acontece com ela, quais são os sintomas e o que poderá ser feito para ajudá-la, esta criança verá a si própria como um indivíduo normal, com dificuldades assim como qualquer pessoa, e que mediante um acompanhamento fonoaudiológico adequado, poderá ter as mesmas condições de aprendizado que qualquer outro aluno no ambiente escolar.

Em contrapartida, se a família não conversa sobre o assunto e nem explica para a criança o que ela tem e quais são suas dificuldades, justificando desta forma seu baixo

rendimento na escola, esta criança se sentirá insegura e ficará sem entender o que acontece com ela, podendo pensar até, que tem problemas muito piores do que tem de fato. Esta criança poderá inclusive se culpar pelo baixo desempenho, desvalorizando-se e não acreditando em seu potencial. Isto poderá contribuir para uma auto-estima muito baixa e fazer com que esta criança se torne cada vez mais introspectiva e fechada em seu mundo.

Gostaria de ressaltar também que, conforme os registros, o histórico da criança pode influenciar em seu aprendizado. Se a criança tem um histórico de insucesso escolar e está acostumada a presenciar seus colegas a discriminando por conta desse insucesso, essa criança, provavelmente, não confiará em seu potencial e não evoluirá, tendendo a apresentar insegurança e também baixa auto-estima.

Quanto ao acompanhamento fonoaudiológico, vários autores, dentre eles, Fonseca (1995) e Smith e Strick (2001), enfatizam a importância do diagnóstico precoce. Segundo eles, quanto mais cedo os problemas de aprendizagem forem identificados, mais rapidamente medidas e recursos poderão ser tomados e estabelecidos no âmbito familiar, social e educacional e menor será sua defasagem escolar; pois sem o diagnóstico correto e acompanhamento adequado, o aluno com DPA acumula, com o passar dos anos, um grande “buraco” em seu desenvolvimento escolar.

O papel do fonoaudiólogo é, portanto, de extrema importância para o desenvolvimento do aluno com DPA. Conforme ressalta Mendonça (2002), o papel deste profissional é fundamental desde a aplicação dos testes e avaliações, até a escolha adequada dos procedimentos de estimulação e intervenção realizados em clínica durante a terapia fonoaudiológica. É por meio da terapia que os processos afetados (decodificação, organização e codificação) são estimulados, permitindo que o aluno com DPA desenvolva-se intelectual e socialmente.

Desta maneira, no meu entender, o fenômeno da *vivência do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem* envolve vários fatores e aspectos, dentre eles, culturais, sociais, históricos e afetivos. Devido a essa complexidade, esse fenômeno exige do professor uma postura reflexiva, comprometida, dialógica e aberta ao novo, pois esse professor irá sempre encontrar desafios em sua prática diária. Penso que, devido à falta de formação e apoio adequados, cabe ao professor a iniciativa de buscar respostas e caminhos.

Nesse sentido, penso que todos os cursos de formação de professores (pré-serviço e educação continuada) deveriam contar com disciplinas sobre as NEE, pois só assim asseguraríamos a todos os professores uma formação mais adequada para atuar em salas de aula com alunos que apresentam as NEE.

Conforme já mencionado, cabe à escola a responsabilidade de se reestruturar e de se adaptar para atendimento educacional adequado a todos (Brasil, 2001: 3), conforme já mencionado no Capítulo 1. No entanto, as escolas demonstram grande dificuldade em cumprir essas determinações. Entendo que o não cumprimento dessas leis se deve ao fato de que não existe formação adequada para todos os profissionais da área de educação, os quais necessitam, urgentemente, de apoio e oportunidades para que possam se adequar à proposta atual de escola inclusiva.

Compreendo, portanto, que enquanto não construirmos uma escola realmente inclusiva, onde todos os envolvidos são preparados para esta jornada, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem continuarão a enfrentar, como apontam Smith e Strick (2001: 111), um duro e longo caminho de obstáculos: professores que não os compreendem, livros e tarefas que não têm sentido, colegas cruéis com qualquer um que seja “diferente” e, muitas vezes, pais que os culpam ou os castigam por não atenderem às suas expectativas.

Gostaria de ressaltar que, como professora-pesquisadora, aprendi muito com meus alunos, dentro e fora da sala de aula. Fora, pesquisando em livros, dentro comprovando e refutando teorias, ajustando descobertas. Contudo, sempre aprendendo. Dessa forma, nas palavras de Paulo Freire (1996: 29) entendo que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

CONSIDERAÇÕES PARCIALMENTE FINAIS

Durante esta pesquisa percebi que cada aluno reage, age e se desenvolve de maneira diferente, pois cada indivíduo é um ser único e distinto, com suas vivências e experiências, inserido em um determinado grupo e em uma determinada época.

Está aí mais um desafio.

Por mais que, diante de um quadro de alunos com dificuldades de aprendizagem, nosso objetivo inicial seja tentar colocá-los em “caixinhas” separadas pelo tipo de dificuldade de aprendizagem, não conseguiremos ter um mapa ou roteiro de ação para trabalharmos com estes alunos em sala de aula. Teremos com certeza um norte, pois acredito que as características de cada dificuldade de aprendizagem e os problemas associados a elas, guiam-nos para um provável caminho, mostram-nos como devemos agir diante de uma imensidão de possibilidades.

Contudo, nós, professores, devemos ter consciência de que o que serve para um aluno pode não servir a outro; o que gera problemas e dificuldade para um pode não gerar em outro, e que somente aliando teoria e prática é que podemos auxiliar nossos alunos.

Em nenhum momento desta pesquisa, tive a intenção de descobrir uma fórmula sobre o ensino-aprendizagem de alunos com distúrbio do processamento auditivo; nem foi minha intenção descobrir algo e passar para outros professores utilizarem como um *script* fiel e imutável.

Minha intenção neste estudo sempre foi a de conhecer e compreender os elementos que constituem o fenômeno *a vivência do aluno com DPA no contexto de ensino-aprendizagem* e com isso auxiliar de maneira mais adequada os alunos com esse distúrbio.

Fazer esta pesquisa significou para mim a descoberta de um fenômeno que me deixava insegura, sem saber que rumo tomar, como começar, como proceder. Por meio deste estudo, compreendi que, por mais dificuldades que um professor possa ter em sala de aula, ele pode sempre buscar, questionar, investigar, pesquisar e refletir.

Esta pesquisa, que se insere na área da Linguística Aplicada (doravante LA), descreve e interpreta uma questão social real mediada pela linguagem dentro do contexto social, dando voz aos que participam desta prática em questão (professor e alunos), e

levando em consideração as especificidades de cada um, adotando uma postura interdisciplinar de fazer pesquisa. A LA é, hoje, uma área que, ao *“tentar criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”* (Moita Lopes, 2006: 14) dialoga e interage com outras áreas do saber, produzindo conhecimento de natureza interdisciplinar, ou segundo Moita Lopes (2006: 19), adotando uma postura de *“Indisciplina”*. Nesta pesquisa, procurei apoio em outras áreas do saber (fonoaudiologia, psicologia), sem as quais este trabalho não seria possível. O lingüista aplicado, de acordo com Moita Lopes (2006), deve se situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram.

Ao focalizar, em minha pesquisa, uma questão relacionada à exclusão social, gostaria de poder fazer parte da construção de *“um presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano”* (Fabrício, 2006: 52).

Gostaria, portanto, que esta pesquisa pudesse contribuir para as áreas de ensino-aprendizagem, Formação de Professores e Educação Continuada, de forma que esses professores, com base nos elementos expostos e discutidos neste estudo, possam ter um caminho sobre como adequar sua prática docente de forma a proporcionar condições de aprendizagem também aos alunos com DPA.

Espero que este estudo possa, além de motivar várias reflexões e novos questionamentos, despertar o interesse de outros pesquisadores acerca das demais dificuldades de aprendizagem, motivando novas pesquisas.

Espero também que novas pesquisas possam ser elaboradas a partir das descobertas aqui discutidas, pois o assunto é complexo e poucas pesquisas são encontradas com este enfoque (distúrbio do processamento auditivo) e destinadas aos professores. Gostaria de ressaltar que, no meu entender, seria muito importante que as pesquisas sobre o DPA ou sobre outras NEEs fossem realizadas com o objetivo de ajudar os professores, fornecendo informações menos técnicas e mais didáticas e pedagógicas sobre o ensino-aprendizagem dos alunos.

Para mim, esta pesquisa me fez pensar sobre como os professores se sentem diante do desafio de ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem e quais são suas angústias, medos, atitudes e dificuldades. Após este estudo, novos questionamentos

surgiram: como estes profissionais vêem a falta de conhecimento e informações? E como eles lidam no dia-a-dia com estes desafios? Como lidar com outras dificuldades de aprendizagem que começam a ficar cada vez mais presentes nas salas de aula, como por exemplo: dislexia e TDAH? Até quando os professores ficarão sem respostas e perdidos em salas numerosas e com alunos com NEE querendo aprender? O contexto social do aluno pode agravar ou minimizar uma DA?

Espero que, um dia, todos os professores possam, de fato, ter uma formação condizente com as exigências que enfrentam no dia-a-dia em sala de aula e que todos os alunos possam usufruir do direito de receber atendimento adequado às suas necessidades em salas de aula de escolas regulares.

Mesmo que toda mudança leve tempo, devemos agir.

Cada um fazendo a sua parte.

Afinal.....como disse Jorge Luís Borges (*apud* Moita Lopes, 2006: 105) “*o futuro nunca se anima a ser de todo presente sem antes ensaiar, e esse ensaio é a esperança*”.

Assim sendo, em busca de um futuro melhor e mais justo para todos, vou ensaiando...

REFERÊNCIAS

- Aaron, P. G., Phillips, S. e Larsen, S. 1988. Specific reading disability in historically famous persons. *Journal of Learning Disabilities*. 21, 521-584.
- Almeida, A. R. S. 1997. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.
- Almeida, L. R. 2007. Wallon e a Educação. In: Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Alvarez, A. M. M. 2005. Linguagem e Processamento Auditivo. *Jornal do Conselho Federal de Fonoaudiologia*. Brasília/DF. Ano VIII, n. 27, p. 14-15.
Site: www.fonoaudiologia.org.br
- Alves, C. N. 2006. O Coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. In: Mônica Pereira dos Santos e Marcos Moreira Paulino (Orgs.). *Inclusão em Educação*. São Paulo: Cortez.
- Amaral, S. 2004. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In: Abigail Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.
- ASHA, 2005. *(Central) Auditory Processing Disorders*.
<http://www.asha.org/docs/html/TR2005-00043.html#sec1.3>, acessado em 15/07/2008 às 20:13.
- Azevedo, M. F. e Pereira, L. D. 1997. Terapia para Desordem do Processamento Auditivo Central em Crianças. In: Liliane Desgualdo Pereira e Eliane Schochat (Orgs.). *Processamento auditivo central: manual de avaliação*. São Paulo: Lovise.
- Bellis, T. J. 1997. Comprehensive Central Auditory Assessment. In: *Central Auditory Processing Disorders*. Singular v. 1, 6: 143-164.
- Bello, A. A. 2004. *Fenomenologia e Ciências Humanas: psicologia, história e religião*. Bauru, SP: EDUSC.
- Brasil, 1988. Art. nº 208 da Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República. Acessado através do site:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>
em 15/07/2008 às 20:35
- Brasil, 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF.

Brasil, 2001. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP. Diário Oficial da União. Seção 1E, PP. 39-40. Brasília.

Brasil, 2001. Plano Nacional de Educação Especial – PNE. Ministério da Educação. Brasília: Inep.

Brasil, 2003. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Série Saberes e Práticas da Inclusão. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC – SEESP.

Bueno, J. G. S. 2004. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.

Capovilla, A. G. S, Gütschow, C. R. D., Capovilla, F. C. 2004. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, Vol. 6: 13-26. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Coll, C. Marchesi, A. Palácios, J. 2004. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. v.3. Porto Alegre: Artmed.

Cruz, P. C. e Pereira, L. D. 1996. Comparação do desempenho das habilidades auditivas e de linguagem, em crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem. *Acta Awho*, v. 15, n. 1, p. 21-26.

Dantas, H. 1992. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: Yves de La Taille. Marta Kohl Oliveira, Heloysa Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

Fabrizio, B. F. 2006. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

Felippe, A. C. N. 2002. Processamento Auditivo e Problemas de Leitura-Escrita. In: Antônio Maria Claret Marra de Aquino. *Processamento Auditivo - Eletrofisiologia e Psicoacústica*. São Paulo: Lovise.

Fernandes Sisto (et al.). 2004. *Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. e Miller, R. 1980. *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.

Fogli, B. F. C. S., Filho, L. F. S., Oliveira, M. M. N. S., 2006. Inclusão na Educação: uma reflexão crítica da prática. In: Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Fonseca, V. 1995. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, M. M. 2007. *A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica – conceitos e procedimentos*. Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (GEAHF). SP: PUC.

Freire, M. M. 1998. *Computer-Mediated Communication in the Business Territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities*. Unpublished PhD thesis. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Freire, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, M. T. A. 2006. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.

Fuberta, T. D. C.; Felipe, A. C. N. 2005. Avaliação simplificada do processamento auditivo e dificuldades de leitura-escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. Barueri/SP, v. 17, n. 1, p. 11-18, jan.-abr.

Gadamer, H. G. 1976. *Philosophical hermeneutics*. (D. E. Linge, Ed & Trans.) Berkeley: University of California Press.

Gadamer, H. G. 1984. The hermeneutics of suspicion. In: G. Shapiro & A. Sica (Eds). *Hermeneutics: questions and prospects* (p. 54-65). Amherst: University of Massachusetts Press.

Gadamer, H. G. 1999. *Verdade e Método*. RJ, Petrópolis: Vozes.

García, J. N. 1998. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artmed.

Gielow, I. 1997. Terapia fonoaudiológica para distúrbios do processamento auditivo central em crianças: estratégias baseadas em experiência clínica. In: Liliane Desgualdo Pereira; Eliane Schochat. (Org.). *Processamento auditivo central: manual de avaliação*. São Paulo: Lovise.

Glat, R. e Blanco, L. M. V., 2007. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Rosana Glat. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras.

Glat, R. e Nogueira, M. L. de L. 2002. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. V. 24, ano 14. MEC/SEESP. pp. 22-27.

González, E. 2007. *Necessidades educacionais específicas – intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre: Artmed.

Gulassa, M. L. C. R. 2004. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: Abigail Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.

Hall, J. W. e Mueller, H. G. 1997. *Audiologists Desk Reference*. San Diego: Singular 1, p. 549-562.

Hammil, D. D. 1993. A brief look at learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*. 26, 295-310.

Hermann, N. 2002. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hidaka, M. U., Damacesno, Y. L., Martinez, K. M. e Araújo, F. C. R. S. 2001. Processamento auditivo central e dificuldades de aprendizagem: qual a relação? Encontro Internacional de Audiologia, 16. *Resumos...*p. 93.

Husserl, E. 1992. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Traducción J. Gaos. México: Fondo de Cultura Económica. Livro I.

Ingram, T. T. S., Mason, A. W. e Blackburn, I. A. 1970. A retrospective study of 82 children with reading disability. In: *Developmental Medicine and Child Neurology*. 12, 271-281.

Japiassú, H. e Marcondes, D. 2006. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Jorge, T. C. 2006. Avaliação do processamento auditivo em pré-escolares. Dissertação de mestrado da PUC Campinas.

Katz, J. e Wilde, L. 1999. Desordens do Processamento Auditivo. In: Katz, J. (ed.) *Tratado de Audiologia Clínica*. São Paulo: Manole, 32.

Kirk, S. 1962. *Educating Exceptional Children*. Ed. H. Mifflin. Boston.

Leite, S. A. A. e Tassoni, E. C. M. 2002. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Roberta Gurgel Azzi e Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla (Orgs.). *Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LDA – Learning Disabilities Association of America. Learning Disabilities: Signs, Symptoms and Strategies.

Site: <http://www.ldaamerica.org/aboutld/teachers/understanding/ld.asp>

Acessado em: 09/08/2008.

Machado, S. F. 2003. *Processamento auditivo – uma nova abordagem*. São Paulo: Plexus.

- Mahoney, A. A. 1993. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo, nº 3, p. 67-72.
- Mahoney, A. A. 2007. Introdução. In: Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Mann, V. A., Brady, S. Reading disability, the role of language deficiencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56: 811-816.
- Manen, Max van. 1990. *Researching Lived Experience*. Canada: The Athlone Press.
- Martins, N. F. C. e Magalhães Jr., H. V. (2006) Terapia de processamento auditivo no distúrbio de aprendizagem. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*. Vol. 19: 188-193. Universidade de Fortaleza.
- Mendonça, M. P. C. 2002. Intervenção Fonoaudiológica nas Dificuldades de Aprendizagem Associadas às Desordens de Processamento Auditivo. In: Antônio Maria Claret Marra de Aquino. *Processamento Auditivo - Eletrofisiologia e Psicoacústica*. São Paulo: Lovise.
- Mittler, P. 2003. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Moita Lopes, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea. In: Moita Lopes, L. P (org.). 2006. *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mora, J. F. 2001. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications.
- Musiek, F. E. 1989. Aplicação de Testes Auditivos centrais: uma abordagem geral. In: Katz, J. (ed.) *Tratado de Audiologia Clínica*. São Paulo: Manole.
- Negro, T. C. 2001. Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa Faep, Faculdade de Educação UNICAMP.
- NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities. 1988. In service programs in learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities*. 21, 53-55.
Site: <http://www.ldonline.org/about/partners/njcld>
Acessado em 09/08/2008.
- Northen, J. L., Dows, M. P. 1989. *Audição em Crianças*. São Paulo: Manole.
- Palmer, R. 1989. *Hermenêutica*. Trad. Maria Luisa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70.

Pereira, L. D. 1997. Processamento Auditivo Central: Abordagem passo a passo. In: Liliane Desgualdo Pereira e Eliane Schochat (Orgs.). *Processamento auditivo central: manual de avaliação*. São Paulo: Lovise.

Ricoeur, P. 2002. *Del Texto a la acción: ensaios de hermenêutica II*. Fondo de Cultura Econômica. México.

Rivabem, K. D. 2006. Linguagem escrita e distúrbio do processamento auditivo central: uma relação de causalidade contraditória. Dissertação de mestrado da Universidade Tuiuti do Paraná.

Rubinstein, E. 1996. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: Fermino Fernandes Sisto et al. (orgs.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Santos, J. M. F. 2006. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Santos, M. P. e Paulino, M. M. 2006. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Serra, D. 2006. Inclusão e Ambiente Escolar. In: Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Silva, M. L. F. S. 2001. Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP.

Silver, L. B. 1989. Learning Disabilities. *Journal of the America Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 28, 309-313.

Souza, L. B. e Souza, V. M. C. 2002. Avaliação Comportamental das Habilidades Auditivas Centrais. In: Antônio Maria Claret Marra de Aquino. *Processamento Auditivo - Eletrofisiologia e Psicoacústica*. São Paulo: Lovise.

Smith, C. e Strick, L. 2001. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Tassoni, E. C. M. 2000. Afetividade e Produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP.

Tolstoi, L. 1903. *Pedagogicheskie stat'i (Ensaio Pedagógicos)*. Kushnerev.

Torgesen, J. K. 1991. *Learning Disabilities: Historical and conceptual issues*. En B. Y. L. Wong (Ed.), pp. 3-37.

Unesco, 1994. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde.

Vygotsky, L. S. 1930/1998. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. 1934/2005. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. 2007. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: Vygotsky, L. S., Luria, A. R. e Leontiev, A. N. 2007. *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo: Centauro.

Wallon, H. 1979. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega.

Wallon, H. 1986. A Atividade proprioplástica. In: Maria José Garcia Werebe e Jaqueline Nadel-Brulfert (Orgs.) *Henri Wallon*. São Paulo: Ática.

Wallon, H. 1941/2007. *A evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Weiss, A. M. L. e Cruz, M. M. 2007. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: Rosana Glat. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras.

Wepman, J. et al. 1975. LD. In: N. Hobbs Eds. *Issues in the classification of children*. Ed. Jossey-Bass. S. Francisco.

Werebe, M. J. G., Nadel-Brulfert, J. 1986. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática.

Wertsch, J. V. (ed) 1985. *Culture Communication and Cognition – Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO 1

1- Com relação aos exercícios feitos hoje em sala, você teve:

- pouca dificuldade
 muita dificuldade
 média dificuldade

2- Sobre os exercícios feitos hoje em sala, responda:

- Você entendeu o enunciado do exercício? sim não
A explicação da professora é necessária? sim não
Você precisou consultar o livro ou o caderno? sim não
Você teve dúvidas ? sim não
Precisou da ajuda de um colega ou da professora? sim não

3- Durante outros exercícios:

- Você prefere fazer os exercícios sozinho? sim não
Você prefere fazer os exercícios em grupo? sim não
Você prefere fazer os exercícios em dupla? sim não
Você pergunta para a professora quando tem dúvida? sim não
Você pergunta para um colega quando tem dúvida? sim não
Você gosta de participar da correção coletiva? sim não
Barulho atrapalha durante a execução do exercício? sim não
Você consulta o livro ou caderno para fazer um exercício? sim não
Você tem dificuldade em memorizar vocabulário? sim não
Você tem dificuldade em memorizar regras gramaticais? sim não
Você tem dificuldade quando lê textos ou diálogos em inglês? sim não

3- Responda:

Como você estuda para a prova de inglês ?

Como você memoriza vocabulário?

Como você estuda as regras de gramática ?

O que você tem mais dificuldade em inglês ?

O que você tem mais facilidade em inglês?

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO 2

1- Aprender inglês para mim é

2- Fora da escola eu uso o inglês para

3- Aprendo melhor inglês quando

4- Fico com dúvidas quando

5- Acho fácil

6- Gosto de exercícios que

7- Gosto quando na aula a professora

8- Fazer exercícios e atividades sozinho é

9- Fazer exercícios e atividades em grupo é

10- Gosto de tarefas que

11- Já me senti excluído na aula de inglês quando

12- O último trabalho que eu fiz em grupo na aula de inglês foi

13- Durante este trabalho eu aprendi

14- Eu achei este trabalho

_____ porque _____

15- Depois deste trabalho sinto que

ANEXO 3

CARACTERÍSTICAS DO DPA

São candidatas para realizar a avaliação do PA, segundo Souza e Souza (2002: 130), os indivíduos que apresentarem as seguintes características:

- Perdas auditivas nos primeiros anos de vida decorrentes de lesões ou alterações na orelha externa ou média;
- Alterações neurológicas;
- Alterações genéticas; ou
- Privação sensorial decorrente de alterações orgânicas ou de meio ambiente não favorável a estimulação auditiva.

Souza e Souza (2002: 129), também apontam outros sintomas listados por Hall & Mueller (1997, *apud* Souza e Souza, 2002):

- Dificuldades em manter a atenção, ocasionando problemas na compreensão da mensagem;
- Dificuldades nas áreas de leitura e ortografia;
- Confusão com informações auditivas e diz com frequência: “ah?” ou “o que?”;
- Dificuldade em permanecer na mesma atividade e completar uma tarefa;
- Necessidade de pistas visuais ao seu redor antes de começar a fazer uma atividade;
- Aparente desligamento do ambiente e parece “ficar viajando” em seu próprio mundo;
- Problemas respiratórios concomitantes, tais como: sinusites, alergias, adenóides hipertróficas, acarretando respiração bucal;
- Histórico de perdas auditivas devido a otites (secreção nos ouvidos, sensação de ouvido tampado, zumbido, etc.);
- Dificuldade de localização sonora;
- Dificuldade em diferenciar palavras parecidas, como: vaca, faca;

- Expressões faciais ou posturas corporais diferentes quando está ouvindo algo;
- Dificuldade em ouvir em ambiente ruidoso;
- Dificuldade de memória (memorizar instruções, nomes, histórias, etc.);
- Alterações de pronúncia, dificuldades no desenvolvimento de habilidades de linguagem ou para saber o significado das palavras;
- Dificuldade para aprender músicas;
- Dificuldade em associar sons às fontes que os produziram, por exemplo, relacionar o som da chaminé com a figura do trem;
- Baixa auto-estima;
- Vocabulário pobre;
- Hiperatividade ou hipoatividade;
- Dificuldade em associar letras do alfabeto com os respectivos sons;
- Comportamento inadequado (agressividade, isolamento ou impulsividade);
- Lentidão para responder informações auditivas;
- Distração e tempo de atenção reduzido;
- Desempenho inferior em testes que exigem compreensão oral-verbal, em comparação a testes com atividades motoras.

ANEXO 4

RECOMENDAÇÕES PARA PAIS E PROFESSORES

De acordo com Mendonça (2002) cito, a seguir, alguns cuidados e instruções para pais e professores:

Para os pais:

- Evitar dar ordens para a criança quando elas estiverem distantes. Se a mãe, por exemplo, quiser solicitar alguma tarefa à criança, ela deve, primeiro, chamar a criança para perto de si e só então falar o que deseja, de frente para a criança;
- Evitar falar com a criança quando esta estiver assistindo televisão ou ouvindo música. Deve-se neste caso diminuir o volume do estímulo auditivo em questão ou desligá-lo para então falar com a criança;
- O local de estudo da criança com DPA deve ser o mais silencioso possível, sem estímulos auditivos e visuais competitivos, os quais facilmente desviam a atenção da criança.

Para os professores:

- O aluno deverá ficar próximo ao professor na sala de aula, de preferência na primeira carteira. Além da proximidade com o professor, o aluno deve ficar longe do corredor de circulação e do ruído da rua;
- O professor deve evitar falar ou dar explicações orais de costas para a sala ou escrevendo na lousa. Ele deve falar sempre de frente para a sala em tom de voz claro e bem articulado. Ele deve também evitar gritar para compensar o ruído ambiental;
- Se ocorrer algum barulho intenso durante a fala do professor, este deve esperar que o ruído desapareça ou diminua para voltar a falar;
- Evitar que as atividades de aprendizagem sejam realizadas em ambiente acusticamente impróprio, com divisórias não acústicas (tipo Eucatex). Tentar

diminuir o barulho com cortinas nas janelas, protetores de borracha nos pés das carteiras e cadeiras e incentivar a classe a trabalhar com pouco ruído.

Para os pais e professores:

- Falar próximo da criança, porém, antes de começar a falar certificar-se de que ela esteja realmente prestando atenção. Iniciar o diálogo chamando a criança pelo nome ou tocando-a no braço ou no ombro e manter contato visual durante a conversa;
- Usar frases simples, com vocabulário conhecido pela criança, de forma a garantir a compreensão. Repetir a mensagem, reformulando-a, caso perceba que a criança não compreendeu o que lhe foi falado e/ou ensinado;
- Preparar a criança para novas aprendizagens. Explicar claramente com pistas visuais ou demonstração, o significado dos novos conceitos ou vocabulários aprendidos. Estas pistas podem ser anotações ou listas de palavras-chaves, que aparecerão durante o conteúdo da aula;
- Oferecer intervalos entre as atividades de aprendizagem que exigem maior concentração e atenção por parte da criança, intercalando atividades lúdicas entre estas atividades. Como a criança com DPA necessita de maior esforço para manter-se concentrada, é pertinente oferecer-lhe um descanso para que não entre em estresse.

ANEXO 5

Art. 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988)

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

§ 2º O não-oferecimento do ensino-obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente;

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.