

PATRICIA CELLI DA SILVA RIBEIRO

**A INTERVENÇÃO DOCENTE JUNTO AOS ALUNOS COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

PONTAL DO PARANÁ

2005

PATRICIA CELLI DA SILVA RIBEIRO

**A INTERVENÇÃO DOCENTE JUNTO AOS ALUNOS COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de especialista pelo curso de Inclusão/Educação Especial da Universidade Federal do Paraná/DEPSI em convenio com a Secretaria de Educação e Cultura de Pontal do Paraná/ CEAD.

Orientadora: Cláudia Cobalchini

PONTAL DO PARANÁ
2005

SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO I - EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	5
1.1 Educação Inclusiva.....	6
1.2 Formação de Professores.....	8
CAPÍTULO II - CONCEITO DE APRENDIZAGEM.....	10
2.1 Motivação E Aprendizagem.....	11
CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES SOBRE DISTÚRBO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM.....	14
CAPÍTULO IV - O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER.....	18
CAPÍTULO V - O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS RELAÇÕES: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	29
CAPÍTULO - VI A POSTURA DO PROFESSOR FRENTE ÀS PNEE..	34
CAPÍTULO VII - O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO E NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA.....	38
7.1 Fase da Operação Concreta.....	42

CAPÍTULO VIII - A INFORMÁTICA E OS PROBLEMAS ESCOLARES	
DE APRENDIZAGEM.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51

RESUMO

O presente projeto de pesquisa procurou observar indícios da intervenção docente junto alunos com dificuldades de aprendizagem e sua importância rumo a uma perspectiva inclusiva de educação. Através de pesquisa bibliográfica, evidencia aspectos importantes da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais histórica e atualmente, conceitua aprendizagem, motivação, dificuldades de aprendizagem e o processo de ensinar e aprender. A partir de estudos sobre o lúdico na formação da criança e da informática, como instrumentos metodológicos que mobilizam o aluno a ser agente de sua aprendizagem e conseqüentemente ressignifica a intervenção docente e sua postura profissional frente a diversidade, e às novas exigências escolares e sociais.

INTRODUÇÃO

A expansão da democratização do ensino nos remete à necessidade de avaliar o conceito de Educação para todos. Para que não democratizemos somente a oferta mas, a qualidade e o atendimento à diversidade em nossos sistemas educacionais.

Fato que nos remete a necessidade de superação de velhas práticas elitistas, á superação da reprovação, evasão e a segregação.

Nesse sentido, novas formas de pensar a educação se fazem urgentes, pois a descontrolada produção do insucesso escolar e das dificuldades de aprendizagem DA, não é um problema meramente educacional, trata-se de um problema social, cultural e econômico.

Para Fonseca (1995) as DA aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, carentes de materiais didáticos inovadores e professores desmotivados frente as carências de que a escola é vítima.

O autor acredita ainda, que as DA não podem ser sanadas somente em classes especiais, cabendo a escola eliminar a filosofia da segregação e individualismo que permeia nossa sociedade e impede as pessoas com DA de interagir com seus pares privando-as da oportunidade de socialização.

Esse novo paradigma de educação vem sendo delineado através do processo de inclusão, que é complexo pois atua em diferentes dimensões: a ideológica, sociocultural, política e econômica.

Entendendo-se que os objetivos de um projeto de educação escolar inclusivo são, satisfazer necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, concentrar-se na possibilidade e não na deficiência, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças entre todos os segmentos organizacionais desenvolvendo mecanismos de participação nas políticas públicas, mobilizando recursos financeiros e humanos, públicos e privados.

Para que estes objetivos sejam alcançados temos ainda um longo caminho a percorrer; no campo das disposições legais e intenções já temos algumas vitórias, visto que o Brasil é signatário de tratados internacionais e nossa legislação é avançada no que se refere as garantias sociais educacionais da pessoa com necessidades especiais nas várias esferas da sociedade, porém a realidade revela que tais direitos tem sido sistematicamente violados.

Perante essa realidade temas como administração e desenvolvimento escolar, formação docente, processos de aprendizagem, estratégias de ensino diferenciadas tem sido constantemente foco de debates e estudos.

Observando a importância de aprofundar as discussões sobre tais temas, em todas as esferas, o presente projeto de pesquisa identifica-se com a necessidade de análise da influência da ação pedagógica do docente na aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades no processo de construção do conhecimento, buscando refletir sobre a prática do professor, as formas de intervenção e as ferramentas das quais pode lançar mão, dentre elas, a formação profissional, o lúdico e a informática educativa, para superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Propomos buscar indícios da importância do papel do professor e de sua atuação na construção de aprendizagens significativas e que atendam a diversidade, a partir das idéias de vários autores.

Ao almejar um contexto educacional inclusivo e de qualidade, é necessário analisar as práticas efetivadas e entender o docente como mediador, que participa ativamente na construção do conhecimento e que através da reflexão sobre a sua própria prática, poderá modificar sua postura frente às dificuldades de aprendizagem, compreendendo seu papel social frente ao cidadão, pressupondo assim uma identificação docente com atitudes inovadoras que permitam a adoção de estratégias mais participativas dos alunos.

A reflexão sobre o papel do professor e alguns conhecimentos teóricos sobre DA. foram delineados nos primeiros capítulos, elaboramos ainda de forma sistematizada uma pesquisa bibliográfica acerca das contribuições do lúdico e da informática educativa como instrumentos integradores e motivadores de aprendizagens, nos capítulos subseqüentes.

O ser humano, em todas as fases de sua vida está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, por meio do contato com seus semelhantes e do domínio sobre o meio em que vive.

O homem nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se de todos os conhecimentos, desde os mais simples (levar a colher á boca) até os mais complexos (criar e solucionar problemas), e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo.

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa dose de brincadeira transformaria o trabalho, o aprendizado, num jogo bem sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso.

É preciso não esquecer que o objetivo da escola é transmitir o conhecimento historicamente acumulado, e é por isso que a reflexão, a inteligência (as adaptações, a capacidade de solucionar problemas, o esforço, a busca permanente) definem o escolar.

Não obstante, é preciso compreender que o trabalho escolar deve ser mais que um jogo e menos que um trabalho. É um equilíbrio entre o esforço e o prazer, instrução e diversão, educação e vida, aproximando-se gradativamente do trabalho (produção, elaboração, esforço, busca, descoberta do conhecimento).

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante.

De um modo geral, é preciso recuperar o verdadeiro sentido da palavra “escola”: lugar de alegria, prazer intelectual, satisfação, é preciso também repensar a formação do professor, para que reflita cada vez mais sobre sua função (consciência histórica) e adquiram cada vez mais competência, não só em busca do conhecimento teórico, mas numa prática que se alimentará do desejo de aprender cada vez mais para poder transformar.

O professor não deve opor-se à liberdade do aluno. Deve sim, reforçar sua confiança, incentivar sua autonomia, abrir, alargar e universalizar com disciplina, no âmbito da consciência do grupo. Deve ser animador, guia, desafiador e estimulador de possibilidades. A criança deve gostar do professor, não apenas porque mantém uma boa convivência com eles mas porque descobre neles verdadeiras fontes de informações.

É fundamental que o professor redescubra seu papel de pesquisador, buscando conhecimentos novos por meio de leituras, cursos, entrevistas, palestras, ações que lhe darão embasamento e coragem para enfrentar o novo e um caminhar

seguro. Terias e práticas relativas às descobertas atuais no processo de interação da criança com a linguagem, com a lógica matemática e com a transdisciplinariedade devem ser base do trabalho pedagógico.

O lúdico é um dos facilitadores de tarefas escolares sendo importante para o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança, possibilitando a percepção total da criança em seus aspectos motor, afetivo social ou moral. Revela muito sobre as estruturas mentais sucessivas da criança.

Através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento.

Sabe-se que não adianta criticar a televisão e suas programações, sem propor alternativas de superação, não basta criticar a pedagogia dos brinquedos e dos jogos eletrônicos dos computadores se não há um conhecimento profundo desses "objetos" e das condições para utilizá-los corretamente, não adianta criticar os pais que já não brincam mais com os filhos se não oferecemos conscientização e condições para fazê-lo melhorar, da mesma forma, não adianta falar, criticar os problemas das escolas, como evasão, repetência, desinteresse, falta de relacionamento, dominação, autoritarismo do sistema, se não apresentamos propostas de mudanças reais e convincentes.

Uma das propostas é instrumentalizar o professor para a introdução do lúdico na escola como apoio no trabalho pedagógico, contribuindo para a formação crítica do educando, quer para garantir mais satisfatoriamente a permanência do aluno na escola (diminuir a evasão), quer para definir valores e para melhorar o relacionamento e ajustamento das pessoas na sociedade e o direito de cidadania.

Fazendo uso deste recurso importantíssimo e tão familiar dentro da vida da criança, os professores que trabalham com crianças que cursam 1ª a 4ª série do ensino fundamental, devem utilizar os jogos e brincadeiras, visando seu preparo para o exercício da cidadania, possibilitando seu acesso a diferentes formas de expressões culturais, estimulando potencialidades e interesses sociais e educacionais.

CAPITULO I - EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Nos padrões sociais comuns as pessoas com necessidades especiais passaram por muitas situações de exclusões. Representando uma minoria da população, sempre foi considerada como pessoa diferente, a margem na participação no sistema econômico, político e social.

Na antiguidade as pessoas com necessidades especiais eram eliminadas das sociedades, durante a idade média, a deficiência era um termo pejorativo, tratado com muito preconceito e discriminação. Tal postura levava a segregação e hospitais psiquiátricos sendo essas pessoas separadas do convívio social

Os seres diferentes sempre passaram por problemas de exclusão. Na Antiguidade os portadores de deficiência eram segregados afastados de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição. Com o passar dos tempos, esta idéia foi sendo repassada e, vagarosamente mudanças ocorreram. O portador de deficiência se aproximou cada vez mais da sociedade ao mesmo tempo em que descoberta no campo da medicina, biologia, e da saúde permitiram estudar o deficiente e procurar respostas para seus problemas (FERRAZ et al., 2003, p. 205).

Na atualidade, pode-se considerar que houve uma certa evolução na forma de se conceber a deficiência. Ainda se vive numa fase assistencialista, isto é, a pessoa deficiente é vista como aquela que precisa de ajuda e os que se dedicam a ela são exaltados por seu espírito humanitário, como encontrado em Mazzotta (2002). Deste modo à deficiência como ser vista como uma condição humana, pois:

... os documentos de direitos humanos internacionais, os movimentos em prol das minorias, os discursos ideológicos e políticos, as novas legislações, todos apontam para uma crescente evolução do conceito de deficiência e das reais condições dos seus portadores como pessoas de direitos, com necessidade de inserção e de integração social (BRASIL, 1994, p. 20).

Assim, começa existir um respeito para com a pessoa com necessidades especiais e esta começa a lutar mais por seus direitos e causa própria. Procurando-se fortalecer suas potencialidades, visualizando-as como pessoas e não somente as suas características que as diferenciam das demais.

Hoje, na literatura, utiliza-se o termo pessoa com necessidades especiais.

Com esta mudança conceptual, passaram a ser vistas como seres integrantes de uma sociedade capazes de agir e interagir socialmente com os demais membros, de desenvolver sua criatividade de sensibilizarem-se diante dos fatos, de executarem tarefas diversas, de terem direito aos benefícios da ciência, da tecnologia, do acesso ao trabalho, cultura e esportes (BRASIL, 1994, p.24).

Assim sendo, ser um aluno com necessidades educativas especiais significa que, em linhas gerais o mesmo apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais.

O conceito de necessidade educativas especiais remete, as dificuldades de aprendizagem e aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e minimizar estas dificuldades. Desta forma o sistema educacional pode munir-se dos meios que permite dar uma resposta diante das necessidades específica dos alunos.

1.1 Educação Inclusiva

A oportunidade de acesso à educação por parte das diferentes camadas da população em suas especificidade de classe social, a raça, sexo e condição biológico-físico-sensorial, impõem ao poder a organização de metodologias, instrumentos e outros fatores necessários ao homem contemporâneo. Se a cidadania é uma qualidade da formação desejada a condição humana é preciso organizar o mundo de tal forma a garantir este exercício a todos os homens.

Sabe-se que atualmente, a educação das pessoas com necessidades especiais deve acontecer no ensino regular, quando então alunos com e sem deficiências devem estudar juntos para tanto muitas modificações devem ocorrer, seja em nível administrativo, pedagógico e de uma forma geral.

A esse estudar junto é que se chama de inclusão que, para Stainback (1999, p. 49), “é uma força cultural para renovação da escola”. A inclusão como força potencial para a renovação da escola freqüentemente, encontra obstáculos porque tais atitudes acabam provocando mudanças nas tarefas e nas condições de mudança das mesmas.

A escola inclusiva, isto é, a educação para todos deve estar inserida num mundo inclusivo, onde as desigualdades não atinjam os níveis abomináveis com os quais temos convivido. A inclusão é um processo e não vai ocorrer efetivamente, por decreto de legisladores. Deve ocorrer efetivamente a partir da reforma no sistema escolar (FERRAZ et al., 2003, p. 208).

Vê-se, então, que a inclusão da pessoa com necessidades especiais na educação geral vêm sendo implementada há pouco tempo no Brasil. Ela se baseia, principalmente, no ideal de aceitação das diferenças individuais, bem como na valorização de cada pessoa e convivência dentro da diversidade humana, relata Sasaki (1997). Porém, estes princípios não se restringem apenas aos alunos

especiais e sim, a todos os alunos da escola, pois cada aluno é um, tem suas dificuldades e potencialidades, cabendo ao professor seu descobrimento e aplicação.

Para a inclusão ter sucesso a escola deve instrumentalizar seus professores e funcionários para um atendimento de qualidade. Não basta querer ser escola inclusiva, a conscientização do papel que irá desempenhar na vida do sujeito portador de necessidades especiais é significativa, pois possibilita a este exercer seu papel de cidadão participante na sociedade, desmistificando o preconceito, o qual é notório na comunidade escolar (BURIGO; 2000).

O sistema educacional para ser inclusivo necessita aprender muito: precisa de recursos especializados e não-especializados, apoio institucional organizado para assegurar o acesso e a permanência do aluno especial em uma ambiente favorável. Necessita ainda da:

... participação da comunidade; capacitação sistemática do corpo docente e administrativo; sensibilização e conscientização do corpo discente; instalação de uma sala de recursos, com professor especializado, pra propiciar apoio e atendimento ao aluno e demais membros da comunidade escolar (CARVALHO in ALENCAR, 1994, p.236).

Além disso, é preciso que exista o provimento da sala de recursos; adaptações físicas e acompanhamento sistemático do trabalho.

A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais vai muito além de lugar na sala de aula. É preciso que seja criada uma ação pedagógica diferenciada, revisando os conteúdos e critérios de avaliação e ampliados os recursos de ensino. Para tanto, são necessárias mais pesquisas e a ampliação dos conhecimentos, compreendendo-se que a educabilidade das pessoas com necessidades especiais poderia ser feita através de psicologia e da pedagogia, ou seja, da psicopedagogia (MANTOAN, 1998).

Para Sasaki (1997), a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno, mas não se consegue implantar uma concepção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem.

Porém, muitos cuidados devem ser tomados, como é o caso de adaptações curriculares e utilização de recursos para que todos tenham acesso ao

aprendizado, ou seja, todos deverão acompanhar o que se passa na sala de aula. Outro cuidado é a existência de atendimento especializado necessário, quando então um professor trabalhará com esses alunos em contra turno. Destaca-se que atendimento especializado é a intervenção educacional que propicia ao aluno co dificuldades de aprendizagem a aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas, motoras e sociais, por meio de procedimentos pedagógicos compatíveis com suas necessidades. Mas um dos fatores mais importantes se refere à formação de profissionais da educação, a qual deverá ser adequada ao atendimento especial.

Quando a presença do aluno diferente é imposta, sem o devido preparo dos sujeitos da relação do processo, ou seja, aluno, professores, pais, serventes, funcionários, etc, fica difícil falar em inclusão, pois não se deve impor com atos legais, apenas, mas sim conquistar a inclusão nas ações e relações.

Assim para Ferraz et al. (2003), o desafio para profissionais da educação será o de trabalhar por uma escola inclusiva, com qualidade de ensino, pois se sabe da importância da educação inclusiva com a qualidade de ensino. A educação básica é a mola mestra do desenvolvimento econômico e social de um país. É claro que ela não está só, neste desafio. Precisamos também de um sistema judiciário que funcione, uma rede de saúde que abrigue a todos e de uma política comprometida com o cidadão. Porém, a escola, juntamente com seus profissionais, deve assumir este compromisso, acreditando que as mudanças são possíveis desde que haja uma transformação nos atuais moldes de ensino.

A escola trás consigo toda uma bagagem de cultura e de saberes que atendia às necessidades de uma determinada clientela. Se antes a pessoa com necessidades educativas especiais era eliminada da sociedade, hoje ela tem direitos previstos em lei. A qual a coloca como um ser igual às outras crianças, vivendo como as outras e recebendo dentro de um estabelecimento de ensino sua formação educacional. Para isso, há de se pensar, com muita cautela, sobre a estrutura escolar, avaliação, interação com as famílias e os conhecimentos adquiridos pelos pais e professores para atender a este aluno.

1.2 Formação de Professores

A formação do educador é uma das mais importantes missões existentes na sociedade hoje, ressaltando-se que não um processo externo ao

indivíduo, é um processo de profissionalização no qual estão comprometidos vários esforços, principalmente da categoria envolvida, com o desejo de mudanças, sejam elas no trabalho pedagógico ou na sua posição na sociedade. Deste modo, pode-se constatar que o trabalho pedagógico se liga às finalidades e aos objetivos gerais, estando cheio de intencionalidade política e que, inicialmente, pauta-se em um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns.

A formação adequada do educador visa à reflexão crítica da prática, bem como a criatividade e a troca de experiências que são fatores essenciais para uma boa formação levando o professor à não ser mais um mero fornecedor de conhecimento, mas sim um construtor do saber, baseando sua atuação na investigação e na pesquisa. A atualização constante, a flexibilidade às mudanças de forma crítica, são necessários para a profissionalização do professor.

O professor deve apresentar conhecimentos teóricos e práticos, embasamento científico, convicção da importância da profissão, domínio dos conteúdos programáticos a serem desenvolvidos e das técnicas adequadas ao exercício profissional. Necessita ainda que esteja preparado para orientar a aprendizagem de seus alunos utilizando métodos e técnicas que exijam participação ativa dos mesmos na aquisição e elaboração de conhecimentos.

O trabalho pedagógico com alunos com necessidades especiais exige capacitação, a qual deve ser inicial e continuada, sendo um fator de primeira ordem para oferta do ensino de qualidade, na maioria, os professores de classe regular não recebem formação suficiente para a educação especial, daí a necessidade de se buscar a formação continuada, o trabalho coletivo e cooperativo entre os educadores e um esforço para que as reformas pedagógicas visem a preocupação e a efetivação de políticas de formação e especialização profissional em serviço.

CAPÍTULO II - CONCEITO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem não se restringe aos fenômenos ocorridos na escola, como resultado único do ensino, compreende hábitos que formamos assimilação de valores, atitudes, aspectos culturais e afetivos, sendo assim, resultante de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo.

Tal processo é influenciado por fatores intelectuais, psicomotores, físicos, sociais e emocionais, especialmente nas séries iniciais.

A aprendizagem precisa ser significativa para que provoque mudanças de comportamento e desenvolva o potencial do indivíduo.

Segundo Libâneo numa pedagogia crítico social dos conteúdos, o aprender é resultado da capacidade de processar informações e de como tratar os estímulos do ambiente, organizando as informações fornecidas pela experiência; tendência que supera a crença, posta pela pedagogia tradicional, de que a aprendizagem se dá de forma passiva através do repasse de conhecimentos e que a retenção do que é ensinado ocorre através da repetição de exercícios sistemáticos e que privilegiam somente o conteúdo em sua perspectiva acadêmica.

Fonseca (1995, p.127) externa a aprendizagem como fator que constitui mudança de comportamento, como resultado de experiência, sendo uma resposta diferenciada da anteriormente estabelecida, estável e durável, consolidada no cérebro do indivíduo. Atribuindo ao S.N.C. a modificação de comportamento, assim validando o fato de que a aprendizagem é resultante de complexas operações neurofisiológicas, que associam, e organizam estímulos e respostas.

O autor destaca ainda, dentro do campo das Teorias de Aprendizagem as Conexionistas de estímulo-resposta que defendem a aprendizagem como dependente da compreensão estímulo-resposta atribuindo-se a aprendizagem leis de exercício -aptidão – efeito, e também modelos matemáticos; como predisposições a funções necessárias a aprendizagem, numa evolução dessas teorias que foram consideradas moleculares, fragmentadas; agora a variável entre a situação e ações são diferenciadas em: interesse, apetite, tendências, conhecimentos anteriores e motivação; ainda numa escola Behaviorista.

Os gestaltistas relacionam a aprendizagem em relações interiorizadas de significação entre o estímulo e a resposta, denominada insight. Aqui o processo de aprendizagem não pode reduzir-se à aquisição de habilidades, tornando ainda,

possível uma organização intelectual que permite a transferência de princípios descobertos durante uma tarefa ser aplicada a outras. Assumindo aqui o indivíduo a capacidade de criar estruturas independentemente dos materiais com que se envolve.

Segundo Oliveira (1993) os estudos de Vygotsky afirmam que a aprendizagem se inicia antes da criança entrar na escola até porque numa situação de aprendizagem escolar a criança já traz uma história em relação à situação, para ele desenvolvimento não está desvinculado da aprendizagem, já que a capacidade de aprender desencadearia vários processos de desenvolvimento, o que seria atuar na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, junto aquelas funções que ainda não estão amadurecidas, garantidas, mas que se encontram em processo.

Podendo-se intervir junto ao processo de aprendizagem da criança, medindo a ligação entre o já aprendido (desenvolvimento real) e o que está se estruturando (zona de desenvolvimento potencial), entendendo –se que o processo de uma etapa à outra, e que sofre a interferência do outro e do meio é a zona de desenvolvimento proximal, essencial ao ensino escolar.

Piaget (1990), a partir de epistemologia genética discorre que a psicogênese do conhecimento se processa através de diferentes níveis, sensório-motor, pré-operatório marcado primeiramente, pela passagem das atitudes sensório-motoras a ações conceitualizadas, pelo aparecimento da inteligência pré-verbal e social, ligada a internalização da imitação. No segundo estágio desse período dá-se a descentração, não compreendendo ainda a reversibilidade dos objetos. No nível das operações concretas, em seu primeiro estágio, as ações adquirem o status de operações, permitindo ao indivíduo: seriar, classificar, conservar um objeto em seu segundo estágio, o indivíduo assume o equilíbrio das operações, dominando as operações especiais. E no nível Operatório-Formal, onde o indivíduo operaria sobre hipótese.

2.1 Motivação E Aprendizagem

Ao tratarmos o tema aprendizagem não podemos deixar de abordar o complexo tema, motivação.

“À motivação são atribuídas tanto a facilidade quanto a dificuldade para aprender”.(BOCK,IURIDO,TEIXEIRA,1999,P.26)

Ou seja o fracasso ou o sucesso escolar estariam relacionados às condições motivadoras criadas pelos professores ao tentar ensinar.

Em Bock (1999, p. 28), o estudo da motivação está subdividido em três tipos de variáveis, o ambiente; forças internas ao indivíduo (como necessidade, desejo, vontade, instinto, impulso); o objeto (que atrai o indivíduo, quando fonte de satisfação da força interna que o mobiliza).

Assim podemos conceber a motivação como força ou processo que mobiliza o indivíduo à ação, numa relação entre ambiente-necessidade-objeto de satisfação.

A motivação permeia todas as instâncias de nossa vida: trabalho, lazer, escola.

Neste aspecto a preocupação do ensino urge no sentido de criar condições tais, que motivem o aluno, tarefa que não é fácil pois não depende somente do fator externo ao indivíduo, mas também da sua necessidade, surgindo à partir dela o objeto como solução para necessidade.

Dessa forma faz-se mister criar a necessidade e apresentar um objeto adequado para sua satisfação.

Em busca de subsídios metodológicos para a solução desse desafio ao professor, pode-se considerar como instrumento a possibilidade do trabalho educacional a partir das necessidades que o educando trás associando-os a novos conteúdos. Outra possibilidade é criar novos interesses do aluno.

Cabendo ao professor levar ao aluno atividades desafiadoras que o levem a querer descobrir, desafiando seus conhecimentos e motivando seu interesse, desenvolvendo no alunos atitudes de investigação que desperte o desejo de saber sempre, podendo-se partir de questionamentos sobre o seu cotidiano.

Outra necessidade é de falar ao aluno numa linguagem acessível bem como, propor tarefas que tenham um grau adequado de complexidade, motivando e evitando a frustração.

É importante ainda que, a relevância do conteúdo e sua utilidade seja explicitada em atividades significativas em relação ao cotidiano do aluno, fazendo com que ele perceba que o conhecimento é produzido a partir da necessidade e poderá ser útil ao aprendiz, extrapolando aqui o conhecimento escolar, e relacionando-o a uma condição para a vida.

“O aprendizado torna-se aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas. O aprendizado adequadamente

organizado, portanto, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento processos que seriam impossíveis de acontecer”.(VYGOTSKY, in Bock,1999,.p.109).

Podemos lembrar aqui o postulado de Vygotsky que atribuiu ao aprendizado um aspecto essencial ao despertar de vários processos internos de desenvolvimento, que tornam-se capazes de ocorrer somente quando a criança interage com o adulto ou em situações de cooperação com os colegas.

Sendo expressa em suas formulações a importância do processo de ensino-aprendizagem por estar composto por conteúdos organizados e transmitidos numa relação social que liga o indivíduo a sua cultura social

Através do desenvolvimento das capacidades humanas; o que pode gerar motivação e conseqüentemente aprendizado e desenvolvimento.

CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES SOBRE DISTÚRBO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

No sistema social atual, a busca do sucesso escolar é uma condição, pois é ele que reforça expectativas e que justifica projetos e esperanças familiares.

Uma criança com insucesso escolar transporta um peso, uma frustração que se reflete na família, no professor e no grupo, o que mais tarde converte-se em um sentimento de auto desvalorização, situação que devera ser combatida.

O insucesso escolar pode estar permeando por dificuldades, problemas e distúrbios de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem são sempre transitórias, não havendo aspectos orgânicos envolvidos, constatando-se uma inteligência normal, acuidade sensorial adequada, não se evidenciando perturbações emocionais severas, afetando uma área específica; o “problema de aprendizagem” é um sintoma, uma situação mais global. Varia de leve a grave e envolve aspectos sociais e emocionais, porém não configurando o quadro permanente. Já os distúrbios, apresentam um agente neurológico, não havendo impedimento intelectual, mas, de execução, a inteligência é normal, o distúrbio afeta uma área específica (linguagem, leitura, escrita, calculo, coordenação motora, etc); esses processos podem ser desencadeados por fatores orgânicos (saúde física deficiente, sistema nervoso doentio, alimentação inadequada, etc), psicológicos (inibição, fantasia, ansiedade, angustia, sentimento generalizado de rejeição, etc) e/ou ambientais (tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, etc).

Conforme Fonseca (1995) a etiologia das dificuldades escolares pode ser colocada em dois aspectos: endógenos (hereditariedade e desenvolvimento) e exógenos, sendo que neste último devemos levar em conta a influência das oportunidades e das experiências multissensoriais, ale das necessidades de segurança, afeta, interação lúdica e lingüística, responsabilização e independência pessoal, essas necessidades, em conjunto determinam por um lado à maturação neurobiológica, e por outro lado à progressiva aprendizagem e interação social; varáveis para o desenvolvimento biopsicossocial da criança.

A criança com dificuldade de Aprendizagem apresenta acentuada diferença entre o seu potencial intelectual e o nível de desempenho escolar. Apresenta desordens no processo de aprendizagem, associados ou não a uma disfunção do

sistema nervoso central, têm dificuldades perceptivas, problemas no processamento das informações.

Segundo, Kirk (1987, p. 364) a dificuldade é um atraso em uma ou mais processos da linguagem ou da aritmética, que é resultado de uma provável disfunção cerebral ou distúrbio do comportamento.

Para Smith (2000, p. 15) o termo em questão refere-se a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico, mas as mais comuns são as que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção. Podendo-se observar outros aspectos associados aos indivíduos com dificuldades de aprendizagem como, dificuldade de planejamento e organização, distração, falta de destreza para jogos, escrita (caligrafia), coordenação e não controla impulsos.

Estes estudantes, frente a tais problemas, podem desenvolver problemas emocionais ao frustrarem-se tentando fazer atividades que não conseguem.

Novamente em Fonseca, encontra-se delineando um fator de exclusão dos indivíduos com Dificuldade de Aprendizagem (DA) visto que as DA sem dúvidas são um dos problemas centrais da educação atual, não apenas pela sua complexa definição teórica como também das dúvidas dos agentes de ensino tem impedindo respostas eficientes rumo a soluções destas.

Quanto à definição de Distúrbio de Aprendizagem podemos criticar também, que sob olhar clínico, que o desempenho escolar esta além da sua capacidade intelectual, em Fonseca (1995, p. 71) os distúrbios referem-se a um grupo diversificado de desordens manifestadas por dificuldades significativas nas aquisições e utilização do raciocínio.

Kirk (1995, p.123) refere-se ao distúrbio como incapacidade para aprender associado ao retardo ou distúrbio específicos de uma ou mais fases de aquisição da fala, linguagem, percepção, comportamento, leitura, soletração escrita ou aritmética.

O que nos leva a evidenciar que as crianças com tais inaptidões frente à aprendizagem requerem métodos e ferramentas educacionais, especiais, diversificados, a fim de contornar inaptidões encontradas nos métodos convencionais de ensino, vindo a superar déficits emocionais, da cultura e ligados a motivação.

Assim considerando-se estes aspectos sobre as dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem, a escola deveria realizar um trabalho preventivo e atuar a essas

dificuldades escolares; tendo claro que a instituição escolar e as ações praticadas no âmbito desta não podem estar pautadas na “boa vontade”, e nas intenções provindas do “puro bom senso”, a escola, os professores, não podem manter-se alheios aos estudos da neurologia do desenvolvimento e da psicologia da aprendizagem, pois, só tendo um conhecimento global da criança é que poderemos educá-la.

A identificação pedagógica do potencial do educando sua real aprendizagem observando-o em seu contexto histórico-social é condição fundamental para propiciar uma educação em conformidade com as necessidades peculiares e originais de cada criança, deixando assim, a escola, de ser seletiva vindo a garantir um apoio inestimável a todas as crianças, ou seja, a todos os futuros cidadãos. Para Vygotsky (1988), o conhecimento didático não pode ser deduzido diretamente das contribuições da psicologia e dos estudos da didática, é preciso levar em consideração além da natureza do processo cognitivo da criança, a natureza do saber que se tenta comunicar e a ação exercida pelo professor para garantir a compreensão desse saber, para cumprir a função social a ele atribuída e que o torna responsável pela aprendizagem de seus alunos.

Então podemos perceber que numa concepção construtivista a aprendizagem escolar é um processo ativo do ponto de vista do aluno no qual ele constrói, modifica, enriquece, diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito de diferentes conteúdos a partir do significado que pode atribuir a estes e ao próprio fato de aprendê-los. Em virtude dessa natureza social e cultural dos saberes que esse processo ativo não pode na escola ficar separado de uma atuação externa, planejada e sistematizada que oriente e guie na direção prevista pelas intenções educativas presentes no currículo entendendo-se, aqui, o ensino como uma “ajuda” ao processo de aprendizagem.

O objetivo teórico de Vygotsky implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientadora para o processo de desenvolvimento do ser humano, pois o homem transforma-se biológico em sócio-histórico num processo em que a cultura é a parte essencial da constituição humana. Um conceito central para compreendermos os fundamentos sócio-históricos do funcionamento psicológico é o conceito de mediação, onde a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Vygotsky dedicou-se ao estudo de funções psicológicas superiores, isto é, os mecanismos mais sofisticados e mais complexos do ser humano, que envolve o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo.

O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerada 'superior' na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares como ações reflexas (VYGOTSKY, 1988, p. 26).

Em sua obra Vygotsky (1988) enfatiza a importância dos processos de aprendizagem, para ele, desde o nascimento da criança o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (VYGOTSKY, 1988, p. 101). Há um percurso de desenvolvimento que é o processo de maturação do organismo individual, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato com o indivíduo, com certo ambiente cultural não ocorreria.

CAPÍTULO IV - O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

Todo grupo social organizado tem em princípio uma idéia, ou um modelo teórico ideal de como deve ser o homem funcionando apropriadamente dentro dessa sociedade, ou seja, o seu próprio ideal de adequação, o qual quanto mais coerente for com a natureza real do ser humano mais perto chega à resolução das suas necessidades básicas de manutenção e crescimento.

Desta maneira, e a partir daí, a sociedade molda as suas instituições sociais de modo a facilitar a formação desse tipo de homem do qual ela própria, como um organismo social precisa para funcionar de maneira eficiente e efetiva. De modo que em toda e qualquer sociedade a tarefa da educação, como instituição social é produzir pessoas capazes de viver bem nessa sociedade, de contribuir com ela, de promover seu crescimento e aperfeiçoamento, mantendo, ao mesmo tempo, as suas estruturas vitais. Em troca, oferece ao indivíduo a oportunidade de usufruir de seus bens materiais e culturais, tanto em benefício pessoal como em benefício daqueles que estão sob sua responsabilidade. Em uma sociedade democrática, a tarefa da educação é produzir pessoas capazes de pensar, de tomar decisões, de agir independentemente e acertadamente, de ser livres, de usar essa liberdade para benefício e crescimento próprio e dos outros. Esse é, pelo menos em tese e em filosofia, a tarefa da educação em nossa sociedade.

Uma das preocupações constantes da educação tem a ver, de uma forma ou de outra, com o processo ensinar/aprender.

De que maneira pode-se levar a pessoa a adquirir alguma percepção nova como e em que condições, de que forma podemos trazer para o campo das percepções elementos que irão facilitar, direcionar, informar o comportamento, tomada de decisões e ações, nas situações da vida diária.

O processo de ensinar, realmente não tem sentido a não ser relacionada com o processo de aprender.

Analisando alguns autores se preocupam em investigar a noção de ensinar como um processo distinto do aprender.

Do ponto de vista da educação, essa é uma pergunta fútil, pois a única razão do processo de ensinar seria em face de encaminhamentos de aprendizagens e não como um evento em si mesmo.

Assim, o processo de aprender resultaria dos esforços da pessoa na busca da resolução de suas necessidades.

Estudos na área da Psicologia preocupam-se em analisar os processos de desenvolvimento e da aprendizagem da criança. A teoria da Aprendizagem que oferece subsídios às concepções delineadas anteriormente encontra-se explicitada na Escola Soviética de Psicologia que tem como pressuposto básico a teoria interacionista sócio - histórica.

Seu principal representante, Vygotsky (1934-1986) enfatiza o desenvolvimento humano, as origens sociais da formação da consciência, bem como o papel do educador com relação ao desenvolvimento intelectual.

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que o processo de aprender não seja considerado só o ato de copiar ou reproduzir a realidade (COLL, 1996, p. 19).

Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo: não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. Poderíamos dizer que, com nossos significados, aproximamo-nos de um novo aspecto que, às vezes, só parecerá novo, mas que na verdade poderemos interpretar perfeitamente com os significados que já possuíamos, enquanto, outras vezes, colocará perante nós um desafio ao qual tentamos responder modificando os significados dos quais já estávamos providos, a fim de podermos dar conta do novo conteúdo, fenômeno ou situação. Nesse processo, não só modificamos o que já possuíamos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso.

Quando ocorre este processo, dizemos que estamos aprendendo significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente. Sendo assim, fica claro que nesta

concepção construtivista, baseando-se nos estudos de Vygotsky e Piaget, não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimentos de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos.

No que diz respeito ao aprendizado escolar, a concepção construtivista postula que os alunos aprendem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar. Essa construção inclui a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e conhecimento prévios no âmbito de uma situação interativa, na qual o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura, e dessa mediação - que adota formas muito diversas como exige a diversidade de circunstâncias e de alunos - depende em grande parte o aprendizado realizado. Este, por último, não limita sua incidência às capacidades cognitivas, entre outras coisas porque os conteúdos da aprendizagem, amplamente entendidos, afetam todas as capacidades, repercutindo no desenvolvimento global dos alunos.

Quando aprendemos, nos envolvemos globalmente na aprendizagem, e o processo e seu resultado também repercutem em nós de maneira global (COLL, 1996, p. 30).

Baseados nas idéias construtivistas, quando falamos de atribuir significado, falamos de um processo que nos mobiliza em nível cognitivo, e que nos leva a revisar e a recrutar nossos esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem. Essa mobilização não acaba nisso, mas em função do contraste entre o dado e o novo, os esquemas podem sofrer modificações, de leves a drásticas, como estabelecimento de novos esquemas, conexões e relações em nossa estrutura cognitiva. (COLL, 1996, p. 31).

Este processo, segundo Piaget, foi caracterizado como sendo animado por interesse, uma motivação em que se quebra um equilíbrio inicial, provocando um desequilíbrio que obriga o indivíduo a levar a cabo determinadas ações para conseguir um novo estado de equilíbrio (reequilíbrio). Se, após o processo, tudo sair bem, o indivíduo terá aprendido. Se não sair tão bem, não terá aprendido aquilo que se pretendia que aprendesse.

O que nos interessa saber é como os alunos percebem as aprendizagens significativas, pois essa interpretação não é alheia à forma como irão abordá-las nem às estratégias de aprendizagem que vão pôr em jogo. Essas estratégias variarão, de acordo com a intenção com a qual o aluno enfrenta a tarefa: intenção de estabelecer relações entre que lhe é apresentado e que sabe, intenção de cumprir estritamente as exigências e assim por diante.

Freqüentemente, as diversas intenções têm sido relacionadas à motivação intrínseca e extrínseca que, por sua vez, aparecem como algo que o aluno possui como um elemento que se refere exclusivamente ao seu universo pessoal.

Ao mesmo tempo que são construídos significados sobre os conteúdos do ensino, os alunos constroem representações sobre a própria situação didática, que pode ser percebida como estimulante e desafiadora ou, pelo contrário, como intratável e tediosa, desprovida assim de interesse ou inatingível sobre sua própria pessoa, nas quais podem aparecer como pessoas competentes, interlocutores interessantes frente a seus professores e colegas de turma, capacitados para resolver os problemas apresentados ou, no sentido oposto, como pessoas pouco capazes, incompetentes ou providas de poucos recursos para enfrentarem situações propostas. Por sua vez, os "outros" presentes na situação de aprendizagem podem ser percebidos em uma ampla gama de representações que oscila entre um pólo no qual colegas e professor podem ser encarados como pessoas que compartilham objetivos e ajudam na consecução da tarefa, ou, no pólo oposto, podem ser vistos como rivais e repressores.

Desta maneira, afirmam os construtivistas, podemos observar que quando os alunos aprendem, podem dominar os conteúdos e quando não os dominam são capazes de experienciar fatos importantes para o desenvolvimento da auto-estima. Este processo ocorre durante as interações estabelecidas em aula, em torno das tarefas cotidianas, entre os próprios alunos e entre estes e seu professor, e durante essas interações é que podemos observar que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da própria situação de ensino/aprendizagem, e afeta a todos seus protagonistas.

Isso quer dizer que quando o aluno pretende aprender e aprende, a situação vivida por ele lhe oferece uma imagem positiva de si mesmo, e sua auto-estima é reforçada, o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar

enfrentando os desafios que se apresentem. O autoconceito, influenciado pelo processo seguido e pelos resultados obtidos na situação de aprendizagem, por sua vez, influencia a forma de enfrentá-la, a forma de comportar-se, de interagir, de estar no mundo.

O autoconceito (FIERRO, 1990) inclui um amplo conjunto de representações (imagens, juízos, conceitos) que temos sobre nossa própria pessoa, e que englobam aspectos corporais, psicológicos, sociais, morais e outros. Refere-se ao indivíduo, globalmente considerado, ou a alguma dimensão ou aspecto concreto. Seria o conhecimento de si mesmo e inclui juízos valorativos chamado de auto-estima. Dentro do contexto escolar, foi demonstrada a relação entre autoconceito e o rendimento escolar, e não há muitas dúvidas sobre o fato de que crianças e adolescentes com um alto nível de auto-estima obtêm melhores resultados na escola.

O autoconceito é aprendido ou forjado no decorrer das experiências da vida; as relações interpessoais, particularmente vinculadas aos "outros significativos" (pais, irmãos, professores, colegas de turma, amigos, vizinhos e outros) constituem os elos mediante os quais a pessoa tece a visão de si mesma. Com as interações que vivem, e no decorrer delas, a criança elabora essa visão a partir da interiorização das atitudes e percepções que os outros têm a seu respeito, de modo que as atitudes vividas na relação interpessoal vão criando um conjunto de atitudes pessoais em relação a ela mesma. Resultando num perfil de achar-se simpática ou desajeitada, chata ou encantadora, porque é isso que os demais lhe transmitem, muitas vezes de forma totalmente inconsciente.

Já nas representações que os alunos fazem sobre seus professores, os fatores afetivos são fundamentais: a disponibilidade mostrada ao aluno, o respeito e o afeto a ele transmitido, a capacidade de mostrar-se acolhedor e positivo constituem os eixos em torno dos quais os alunos formam uma representação dos seus professores. Esta relação é mais evidente, e o peso desses fatores é tanto mais elevado quanto mais baixo for o nível de escolaridade; no que diz respeito ao nível ensino secundário, os adolescentes conseguem equilibrar estes fatores com outros, de caráter talvez mais "acadêmico": conhecimento da matéria, capacidade para motivar e envolver os alunos, clareza das exposições e outros (COLL, 1996 p. 42).

A concepção construtivista, colhendo contribuições de uma série de teorias

psicológicas, compreende os conhecimentos prévios dos alunos (e em geral do ser humano) em termos de esquemas de conhecimentos, que são definidos como representações que uma pessoa possui em um determinado momento de sua história sobre uma parcela da realidade.

Os esquemas de conhecimento incluem uma ampla variedade de tipos de conhecimentos sobre a realidade, que vão desde informações sobre os fatos e acontecimentos, experiências e casos pessoais, atitudes, normas e valores, até conceitos, explicações, teorias e procedimentos relacionados com essa realidade.

Com relação a isso, os alunos podem apresentar diferenças entre si quanto ao número de esquemas de conhecimentos que possuem, isto é, quanto à quantidade de aspectos da realidade sobre os quais chegaram a construir algum tipo de significado. Mas também podem apresentar diferenças relacionadas à quantidade, organização e coerência dos elementos que compõem cada um de seus esquemas, relacionadas à validade e adequação desses esquemas à realidade à qual se referem e relacionadas à organização e coerência do conjunto de esquemas de conhecimento que configuram sua visão do mundo que os rodeia.

A construção de conhecimentos pelos alunos é possível graças à atividade que eles desenvolvem para atribuir significados aos conteúdos apresentados. Sendo assim, os alunos mostram-se ativos, por exemplo, quando perguntam ou observam atentamente para conseguir representar como contar, como ler uma palavra ou superar melhor um obstáculo, quando se dispõem a realizar esses processos prestando atenção a tudo o que não se ajusta à idéia inicial revisando-a quando interpretam que está em jogo o êxito da ação; os alunos são ativos quando abordam os problemas apresentados perguntando a outros, pedindo ajuda a alguém mais especializado para guiá-los ou servir-lhe de modelo, quando utilizam esse processo para abordar novas situações de características parecidas. Os alunos são ativos se, ao observarem uma briga entre colegas, interrogam-se sobre suas razões, pedem a opinião dos adultos ou de outros colegas sobre o que consideram certo ou errado, relacionam sua resposta comparando-a com o que pensam; são pessoas em plena atividade quando observam diferenças entre essa situação e outras, vividas anteriormente, que lhe permitem raciocinar sobre a correção ou não das suas colocações. Os alunos são ativos quando estabelecem relações entre diversos objetos, identificam semelhanças e diferenças segundo critérios objetivos e podem nomeá-los.

Todos esses exemplos servem-nos para entender que a atividade à qual nos referimos é uma atividade mental intensa. Esta caracteriza-se pelo fato de o aluno estabelecer relações não arbitrárias, mas pertinentes e valiosas, tanto cultural como pessoalmente, entre o que conhece pessoalmente e que pretende aprender. Essa atividade é, precisamente, a que lhe permite obter uma representação individual de um conteúdo social: ler, contar, pular, estar disposto a relacionar-se com outros sem a mediação da violência, classificar e outros. Este conhecimento é elaborado de uma forma pessoal e ninguém pode realizar em seu lugar. Neste sentido, podemos referir-nos ao aluno como principal responsável por sua aprendizagem, pois são os únicos que podem responder pelo que realizaram ou não, para poder conseguir outorgar significado ao conteúdo da aprendizagem.

Segundo os estudos de Vygotsky (1984), desenvolvimento e aprendizagem são processos que dependem um do outro para ocorrer. Sendo assim, a aquisição da linguagem, representa um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo, pois representa o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Portanto a linguagem assume papel importante no processo cognitivo, dando forma definida ao pensamento, assumindo função central no processo cognitivo. É por meio da fala, no ambiente físico e social que a criança enriquece qualitativamente seu pensamento, estabelece um conhecimento sobre a realidade que a cerca, de forma ativa e reelabora, tornando-se capaz de avançar por si e transferir a aprendizagem interiorizada para outras situações.

A fala possibilita à criança que ela manipule efetivamente os objetos controlando também suas próprias ações. Através da linguagem a criança adquire a capacidade de ser tanto sujeito como objeto do seu próprio conhecimento.

No início da vida, a linguagem da criança é uma forma de pedir ajuda. Tem um caráter intersíquico, significando uma função compartilhada entre duas pessoas (mãe e filho, por exemplo). Aos poucos, transforma-se e a ação dividida entre mãe e criança, muda de estrutura, se interioriza e passa a ser um processo intrapsicológico construindo-se assim a ação intelectual que vai direcionar e regular a conduta da criança.

A linguagem internalizada, passa então a funcionar como instrumento de organização do conhecimento.

O processo inter-pessoal torna-se intrapessoal, isto é, aparece primeiro no nível social e depois no individual a partir de uma constante interação com os

colegas (crianças) , pais e professores (adultos).

Numa primeira fase de seu desenvolvimento a criança depende, principalmente, de signos externos para orientar seu comportamento. Os signos são ferramentas psíquicas que ajudam a organizar a atividade interna. O processo interno, no qual as operações se modificam, ocorre a partir da mediação que propicia a construção das funções superiores (VYGOTSKY, 1984, p. 69).

A atenção, memorização, observação, imitação, constituem entre outros, processos da aprendizagem escolar e acontecem na mediação professor-aluno.

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque na obra de Vygotsky. Ele analisa essa complexa questão sob dois ângulos: um é o que se refere à compreensão da relação geral entre aprendizado e o desenvolvimento; o outro, às peculiaridades dessa relação no período escolar. Faz esta distinção porque acredita que, embora o aprendizado da criança se inicie muito antes dela freqüentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como aquele que se refere às conquistas que estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que já aprendeu e domina, pois já consegue utilizá-las sozinha, sem a ajuda do outro (pai, mãe, professor, criança mais velha e outros). Este nível indica os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Aqui a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Este nível é considerado para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que ela consegue fazer sozinha.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social caracteriza o que o pesquisador chamou de "Zona de Desenvolvimento Potencial ou

Proximal".

Desta maneira, o aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

Na perspectiva interacionista sócio-histórica, o papel do professor é fundamental, pois é ele o suporte ou ponte entre o aluno e o saber, atuando na zona de desenvolvimento proximal que influi decisivamente no processo evolutivo interno da criança.

Não pode se considerar aprendiz como desenvolvimento, entretanto, o aprendiz adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Desse ponto de vista, podemos observar que o aprendiz é um aspecto necessário e por que não dizer universal do processo de desenvolvimento das funções culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Resumindo, pode-se chegar a conclusão que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem. O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendiz; desta sequenciação resultam, então, as Zonas de Desenvolvimento Proximal.

No que se refere ao âmbito escolar, devemos portanto estar cientes que o desenvolvimento nas crianças não acompanha o aprendiz escolar. Cada assunto tratado na escola terá sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro. Assim, devemos reexaminar o problema da disciplina formal isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global. Na resolução deste assunto, o problema não pode ser encarado aplicando-se uma fórmula qualquer; para solucionar essa questão são necessárias pesquisas concretas altamente diversificadas e extensas, baseadas no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Os elementos mediadores, instrumentos e signos, permitem que ocorra aprendizagem favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Este processo se dá mediante a internalização que significa a reconstrução interna de uma operação externa. (VYGOSTSKY, 1984, p. 110).

Os signos, elementos internos de representação da realidade, são ferramentas que vão auxiliar na solução de problemas psicológicos como: lembrar, comparar, relatar, escolher e outros mais. Pode utilizar os signos como instrumentos, que são elementos externos de representação na realidade de inúmeras formas.

No seu aparato biológico, uma criança nasce com uma inteligência sensorial em graus diferenciados. A escola vai atuar na sua inteligência simbólica ao trabalhar a relação entre o código e o significado, na aprendizagem.

No que se refere aos estudos de Jean Piaget, o projeto primordial de seus estudos foi estabelecer uma Epistemologia Genética, em que a psicologia e especialmente a psicogênese, constitui-se em um meio para estudar as formas mais primitivas de conhecimento. Dado esse objetivo Piaget permanece fiel à tradição filosófica clássica que estuda a relação sujeito-objeto físico. Em seus estudos, pouco observamos no que se refere ao objeto social como fonte de conhecimento.

No que se refere ao conhecimento, conclui em seus estudos, que este ocorre de uma relação evolutiva entre a criança e seu meio. Descreve que através desse contínuo relacionamento com o meio que a cerca, a criança exhibe, em determinados períodos de seu desenvolvimento estruturas que exemplifica como organizações de ações e pensamentos característicos, que classificou de estádios.

O conhecimento humano dentro desta concepção, ocorre lentamente para além de suas origens biológicas herdadas, e ocorre através de "feedback" do ambiente, que leva a uma reconstrução interna do sujeito. A adaptação deste sujeito a novas situações, dentro desta teoria, torna-se a essência do funcionamento intelectual assim com a essência do funcionamento biológico. A adaptação portanto torna-se um processo dinâmico e contínuo no qual a estrutura hereditária do organismo interage com o meio externo de modo a reconstituir-se, com o objetivo de um melhor meio de sobrevivência, para isto os seres vivos fazem uso da autorregulação. (PULASKY, 1971, p. 21). Mas para que este processo de adaptação ocorra, o organismo precisa selecionar entre os diversos estímulos e sensações que recebe do meio e organizá-las em alguma forma de estrutura. A adaptação ocorre

através de dois processos: o de *assimilação* - que seria basicamente o processo de entrada, seja das sensações, experiências ou alimentos, é o processo através do qual as coisas, pessoas, idéias, costumes e preferências são incorporados à atividade do indivíduo. o outro processo, o de *acomodação*, regula o de assimilação, pois seria por assim dizer, o processo ajustador de saída, pois seu objetivo consiste em dirigir-se para o meio. Estes dois processos, assimilação e acomodação, possuem um funcionamento simultâneo em todos os níveis biológicos e intelectuais, possibilitando assim o desenvolvimento físico e cognitivo do sujeito.

Na busca de um meio de equilíbrio entre os dois processos, entre a realidade interior e a do mundo que o rodeia, o organismo vivo, segundo Piaget, busca tanto para o estado fisiológico entre o exercício e o repouso, ou entre a fome e a superalimentação, também a mente da criança objetiva o equilíbrio entre as coisas que compreende e o que experimenta em seu ambiente.

Este processo de equilibração, assim denominado por este estudioso, torna-se o mecanismo de crescimento e aprendizagem no desenvolvimento cognitivo. Com isto, o desenvolvimento seria uma equilibração progressiva a partir de um estado inferior até um estado mais elevado de equilíbrio. E, nesta busca do equilíbrio e das respostas mais satisfatórias, a mente seria impulsionada em direção a níveis mais elevados de pensamentos. Para que esta passagem ocorra, o organismo necessita do fator dinâmico, denominado por Piaget de *maturação*. Esta, fornece uma série de condições, de possibilidades, para que o organismo responda ao meio, e que assim, através de um potencial venha assimilar e estruturar novas informações.

Portanto, para ocorrer o desenvolvimento cognitivo, estes fatores: maturação - experiências (primeiramente física, com o objeto e logo em seguida as relações lógicas), transmissão social e o processo de equilibração, estariam contribuindo no desenvolvimento deste.

Todas as crianças, cita o autor, atravessam determinados estágios de desenvolvimento intelectual na mesma seqüência. Cada estágio emerge daquele que o precedeu, através de uma reorganização do que aconteceu antes e, é portanto, qualitativamente diferente do estágio anterior.

CAPÍTULO V - O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS RELAÇÕES: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Partindo das concepções de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem, a interferência por parte de outros indivíduos é muito significativa, na zona de desenvolvimento proximal.

Os processos já garantidos (zona desenvolvimento real) não mais necessitando de ação externa pois já estão solidificados ; porém ainda em processo necessitam da intervenção de outros, numa atitude transformadora.

Para o ensino escolar a concepção de Vygotsky, tem implicação, tendo papel central na formação das pessoas, visto que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento ,a escola contribui essencialmente na construção do psicológico adulto dos indivíduos.

Para tanto a escola deve superar a ação pautada no nível intelectual, já alicerçado das crianças, agindo nos estágios ainda não incorporados, motivando novas conquistas psicológicas o que gera desenvolvimento. Tendo então como “ponto de partida” o nível real de desenvolvimento da criança. Tendo com meta, os objetivos supostamente adequados a idade da criança. Para Oliveira (p.62), “O percurso a ser seguido nesse processo esta batizado também pelas possibilidades das crianças, [...] pelo seu nível de desenvolvimento potencial”, citando ainda que a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão de mundo partindo do conhecimento já consolidado e buscando atingir etapas posteriores, ainda alcançados.

Considerando-se que na escola o objetivo é o aprendizado, a intervenção se faz mister, tendo o professor um papel claramente expresso de interferir na zona de desenvolvimento proximal provocando os avanços que não dariam espontaneamente.

De forma, que o ensino deve-se adiantar ao desenvolvimento através de, assistência individual e ampla, demonstração, fornecimento de pista numa atitude de motivar a busca pelo conhecimento, não confundindo tais atitudes com a idealização de uma postura passiva para o educando, e sim o oposto já que aqui é externada a idéia de construção e reconstrução do conhecimento, reelaboração dos significados transmitidos pelo seu grupo cultural, entendendo que a subjetividade de cada

pessoa é elemento essencial no psicológico dos indivíduos e nas funções psicológicas superiores.

Dentro da atividade escolar a interação aluno-aluno também provoca intervenção no desenvolvimento visto que as crianças, em seus grupos heterogêneos, colaboram como mediadoras, rumo a novos processos; havendo aqui, necessidade de se rever os tipos de atividades e de interação social superando por exemplo, práticas de resolução individual de problemas, buscando-se práticas que permitam a pesquisa.

Valendo ressaltar que para Vygotsky o brinquedo lúdico, que será abordado num capítulo à parte, também cria zona de desenvolvimento proximal, a escola deve se utilizar dele como meio de intervenção no processo de desenvolvimento, especialmente nas séries iniciais, tanto pela criação da imaginação, quanto pelas regras que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada que na vida real, aprendendo a separar objeto e significado.

Para Coll (1996) a aprendizagem escolar é um processo ativo onde o aluno constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito de diferentes conteúdos escolares a partir de significado que pode atribuir aos conteúdos e ao fato de aprendê-los. Ainda para ele sem *ajuda* é improvável que o aluno venha a aprender de maneira significativa.

Podendo-se destacar aqui a importância da ajuda externa ou ensino ser planejada e sistemática realizando uma mediação que oriente e guie o aluno na direção das intenções educativas curriculares.

A ajuda deve ser ajustada a necessidade do indivíduo, estando concentrada com os esquemas do aluno, mobilizando-as, ativando-as, suscitando a reestruturação. Para tanto, devemos considerar os esquemas de conhecimento do indivíduo quanto ao conteúdo ou tarefa, sendo este o ponto de partida; propondo desafios que levem ao questionamento dos significados e sentidos do aluno, o que resultara na modificação.

Essa ajuda ajustada, pressupões desafios passíveis de serem abordados pelos alunos, solucionando-os sozinhos ou com, pares; visando não só a solução mas, a capacidade de enfrentá-los ao contarem com os apoios e instrumentos recebidos do professor.

Aqui o dito “desafio” dependerá do ponto de partida do indivíduo, e do que o seu processo de aprendizagem possa trazer mas também, da quantidade e

qualidade de apoios, suportes ou instrumentos de ajuda que possa receber; sendo estes instrumentos;

- Ação direta do professor, junto ao indivíduo;
- Ajuda dos colegas ou do grupo;
- Escolha de espaços;
- Escolha de horários;
- Organização estrutural da classe;
- Escolha e ordenação de conteúdos;
- Escolha e ordenação de atividade;
- Tipos de ferramentas e materiais de apoio utilizados;
- Recursos adicionais.

A realização de tarefas, devem ir modificando estruturas, sendo estas, suficientemente profundas permitirão ao aluno enfrentar situações parecidas e então, enfrente-as sozinho, a medida em que a *ajuda* é progressivamente retirada.

A premissa subjacente a esse ponto é que aquilo que o aluno pode realizar com ajuda [...] poderá realizar de maneira independente mais tarde, e que o fato de participar da tarefa conjuntamente com um colega mais competente ou experiente é, precisamente, a que provoca a reestruturação e as mudanças nos esquemas de conhecimento que tornarão possível essa atuação independente (COLL, 1992, p. 127).

Conforme Coll (1992) isso é atuar e motivar a criação da zona de desenvolvimento proximal, não concebendo-se com um lugar, em termos fixos, mas como um espaço dinâmico em processo de mudança por meio da interação.

Para o autor, ainda que os processos que interferem na criação de zonas de desenvolvimento proximal estejam em estudo, é possível identificar certo número de elementos suscetíveis de delinear a prática habitual e sua análise e interpretação reflexiva.

Destacando algumas características do processo de interação professor/aluno em sala de aula que levam a criação de zonas de desenvolvimento proximal e avanços através delas. "Inserir ao Máximo a atividade pontual realizada pelo aluno a cada momento no âmbito de marcos ou objetivo mais amplos, nos quais essa atividade possa adquirir significado da maneira mais adequada" (Coll, 1992, p.32).

Propondo aqui que quando o aluno é levado a desenvolver certa habilidade, que esta tarefa não se separe de seu objetivo e significado último, assim não se deve separar, a prática de processos de codificação e decodificação que permeiam os processos de leitura e escrita, da sua função comunicativa à qual servem.

Ressaltando que muitas tarefas realizadas podem vir a ser inseridas de forma benéfica em projetos mais amplos desde que com um objetivo final claro exposto aos alunos desde o início.

Possibilitar no grau mais elevado possível, a participar de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas, mesmo se o seu nível de competência, seu interesse aos seus conhecimentos forem em um primeiro momento muito escassos e pouco adequado (COLL, 1992, p. 134).

A criação de ZDP, e o avanço nela não depende só de aspectos cognitivos e intelectuais na interação, mas deve-se considerar os de caráter afetivo e emocional.

Tal proposição justifica a construção de um ambiente afetivo adequado visto que, frente a um grupo de alunos que têm uma longa história de fracasso, e não se sentem competentes frente a aprendizagem escolar, não mostram interesse pelos assuntos escolares, buscar o vínculo afetivo e emocional dá suporte aos aspectos cognitivos da aprendizagem.

Introduzir, na medida do possível, modificações e ajustes específicos, tanto na programação mais ampla como no desenvolvimento concreto da própria atuação, em função da informação obtida a partir das atuações e produtos parciais realizados pelos alunos (COLL, 1992, p. 137).

Essa afirmação prevê uma prática mutável e um acompanhamento diagnóstico dos processos de atuação dos alunos, que levará a variação da própria intervenção a partir da informação obtida nesse acompanhamento. Ou seja, parar e retornar ou acelerar uma explicação, ampliar o número de atividades, introduzir materiais de apoio, relacionar conteúdos diversificar apresentação e orientação.

Promover atualização e o aprofundamento autônomo do conhecimento que os alunos estão aprendendo. [...] Estabelecer no maior grau possível, relações constantes e explícitas entre os novos conteúdos que são objeto de aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos (COLL, 1992, p. 141).

A idéia posta implica na promoção de oportunidades ao aluno onde tenha de utilizar, quase sem ajuda ou com pouca ajuda, aquilo que aprendeu, como parte do processo de ensino aprendizagem e não apenas no momento da avaliação, e ainda que essa ajuda sirvam de incentivo a aprendizagem de estratégias e habilidades que lhes permitem continuar aprendendo de forma autônoma. A criação de ZDP exige um relacionamento constante e contínuo entre o que os alunos sabem previamente e o que terá de aprender. "Utilizar a linguagem da maneira mais clara e explícita possível, tratando de evitar e controlar possíveis mal-entendidos ou incompreensões. [...] Utilizar a linguagem para contextualizar e reconceitualizar a experiência". (COLL, 1992, p.143).

O uso claro, objetivo e adequado da linguagem é essencial na interação capaz de produzir avanços nas ZDP, sendo o mais explícito possível, estando atento a linguagem utilizada pelos alunos e sua relação com o que está sendo dito; ressaltando o papel da linguagem como instrumento para a modificação e reconstrução em um nível superior, dos significados que eles possuem.

Durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem algumas crianças encontram dificuldades acentuadas que exigem medidas excepcionais, ao dizer de Perrenoud (2000, p. 60); é necessário considerar um apoio pedagógico extra-classe e uma organização de equipe encontrar os recursos para atender esses alunos ate com apoio externo, evitando a exclusão caminho que para ele foi aberto com as medidas de integração de crianças com necessidades educativas especiais; em classes comuns; e o apoio psicopedagógico integradas à sala de aula; o trabalho com o interventor e o titular de classe trabalhando juntos.

Para Stainbakc (1999), para caminhararmos rumo a um ensino inclusivo, que promova aprendizagens em escolas e turmas heterogêneas, o ensino deve ser centrado nas pontencialidades, interesse necessidades dos alunos e no currículo tanto o implícito quanto o explícito.

Os professores desempenham um papel essencial nessa busca como mediadores e facilitadores na criação de uma comunidade de aprendizes, onde “para que ocorra uma aprendizagem autêntica, cada aluno deve adquirir a sensação de pertencer ao grupo, uma sensação de conexão” Stainback, (1999, p. 142).

Os docentes precisam desenvolver um ambiente de trabalho acolhedor e seguro, o que facilitara a aprendizagem, podendo estabelecer um ambiente direcionado aos objetivos acadêmicos valendo-se de inúmeras estratégias de ensino, um ambiente flexível e atividades em espaços e tempos flexíveis podem colaborar e garantir o acesso de todas às atividades e situações positivas de aprendizagem.

CAPÍTULO - VI A POSTURA DO PROFESSOR FRENTE ÀS PNEE

Ao analisar o desafio de superar a exclusão e marginalização de PNEE na sala de aula, Perrenoud (1992, p. 60) afirma que do ponto de vista das competências necessárias ao aperfeiçoamento do professor, este deverão se apropriar de alguns saberes dos professores especializados, por mias que não exerçam essa função permanente.

Aperfeiçoamento este que supõe o desenvolvimento de novas competências em avaliação e didática mas ainda de capacidade relacionais que o levem a enfrentar desafios, evitando a rejeição, o desânimo, para que propiciem aprendizagens significativas.

Perrenoud (1992, p. 61) ao analisar a cultura profissional dos professores de apoio que atuam diretamente junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem relacionou suas competências, atitudes e saberes na seguinte lista:

- a) Saber observar uma criança na situação com ou sem instrumentos;
- b) Dominar um procedimento clínico (observar, agir, corrigir, etc.) saber tirar partido das tentativas e erros. Possuir uma prática metódica sistemática.
- c) Saber construir situações didáticas sob medidas mais a partir do aluno do que do programa).
- d) Saber negociar/explicitar um contrato didático personalizado (baseado no modelo do contrato terapêutico);
- e) Praticar uma abordagem sistemática, não procurar um bode expiatório: ter a experiência da comunicação; do conflito; do paradoxo, da rejeição, do implícito, não se sentir atacado ou ameaçado pessoalmente à menor disfunção;
- f) Estar acostumado à idéia de supervisão, estar consciente dos riscos que se corre e se faz correr em uma relação de atendimento;
- g) Respeitar um código explícito de deontologia mais do que apelar para o amor pelas crianças e para o senso comum;
- h) Estar familiarizado com uma abordagem ampla da pessoa, da comunicação, da observação, da intervenção e da regulação;
- i) Ter domínio teórico e prático dos aspectos afetivos e relacionais das aprendizagem e possuir cultura psicanalítica básica;
- j) Saber que, muitas vezes, é necessário abandonar o registro propriamente pedagógico para compreender e agir de modo eficaz;

k) Saber levar em conta mais os ritmos dos indivíduos do que os calendários da instituição;

l) Estar convencido de que os indivíduos são todos diferentes e o que “funciona” para um não “funcionará” necessariamente para outro.

m) Fazer uma reflexão específica sobre o fracasso escolar, as diferenças pessoais e culturais;

n) Dispor de boas bases teóricas em psicologia social do desenvolvimento e da aprendizagem;

o) Participar de uma cultura (trabalho de equipe, formação contínua, assumir riscos, animação, autonomia) que se encaminhe para uma forte profissionalização, um domínio da mudança.

p) Ter o hábito de considerar as dinâmicas e as resistências familiares e de tratar com os pais como pessoas complexas, mais do que como responsáveis legais de um aluno.

O autor afirma ainda que essas competências possibilitam um atendimento mais clínico, individualizado com instrumentos conceituais diversificados, conforme requerem cada um dos alunos.

Em Ross (2004) o professor do modelo inclusivista pressupõe mudança de velhas práticas, na organização do tempo e realidade rejeitando perspectivas passivas e tradicionais.

O professor comprometido com o direito à educação de todos:

a) Busca formas de manifestar o que pode aprender e não se preocupa com rótulos.

b) Identifica em cada prática educativa as possibilidades de cada aluno, acolhendo todas as diferenças. Aceitando todos os estudantes igualmente.

c) organiza práticas educativas permitindo aos alunos oferecerem uns aos outros ajuda para solução das dificuldades.

c) Acredita que todos os educandos conseguem desenvolver habilidades básicas, articulando pessoas, seus conhecimentos e recursos para este fim.

d) Estimula outras pessoas importantes na vida do aluno a se envolverem no processo educativo.

f) Utiliza as experiências de vida do próprio aluno como fator motivador da aprendizagem dele.

g) É flexível nos métodos de avaliação pois sabe, que os testes, provas e exames provocam medo e ansiedade nos alunos.

Podemos observar que o problema mais difícil encontrado pelos professores no trabalho em aula, e que influencia nas dimensões que foram supra citadas, é como colocar em prática a educação dos alunos com necessidades especiais, como organizar a aula, como propiciar seu desenvolvimento e sua aprendizagem, como manejar eficazmente as demandas apresentadas por estes alunos.

A constatação deste problema real coloca em primeiro plano a necessidade da formação dos professores. Uma formação que deve centrar-se em saber como trabalhar em aula, desenvolvendo habilidades para planejar convenientemente o trabalho em aula com programações específicas, adaptações curriculares, metodológicas, avaliação, técnicas de trabalho em grupo, diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem dos alunos.

Aqui a confiança do professor em sua tarefa é essencial pois favorece as atitudes positivas em relação ao progresso educacional dos alunos com necessidades especiais.

Outros pontos de referencia que devem constar ao professor ao tomar decisões que afetem seus alunos, é investigar o nível de interação social estabelecido com os colegas e qual é a estima que o aluno tem de si mesmo.

As atividades programadas devem não só favorecer as aprendizagens, mas também a relação com seus colegas e o sentimento do próprio valor pessoal.

Esta avaliação pode aconselhar que alunos com problemas similares trabalhem juntos em tarefas comuns, o que venha permitir maior integração e comunicação, um melhor conhecimento de si mesmo, maior segurança e satisfação.

Nesse espaço de constante busca por parte de todos os envolvidos e especialmente do professor este se torna mais criativo aberto a pesquisa e a proposição de atividades motivadoras e significativas.

Essa idéia de alunos ativos que traduz um ensino despertado pelo interesse do aluno transforma não só a postura do professor como o sentido do que se entende por material pedagógico, e cada estudante com suas particularidades passou a ser um desafio à competência do professor, O interesse do aluno passa a ser força que comanda o processo de aprendizagem, e o professor surge aqui como um gerador de situações estimuladoras e eficazes. É nesse contexto que o professor

pode lançar mão do jogo e das tecnologias como ferramentas ideais da aprendizagem, a medida que propõe um estímulo ao interesse do aluno.

Nos próximos capítulos, abordaremos questões importantes sobre o jogo como instrumento metodológico motivador e integrador, e sobre as contribuições da informática na otimização das aprendizagens.

CAPÍTULO VII - O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO E NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

O jogo simbólico, o jogo do faz-de-conta tem uma natureza imitativa, onde a criança constrói símbolos, transforma, inventa o real naquilo que deseja. Geralmente, a criança em suas brincadeiras se transforma em adulto, imitando situações já vivenciadas, reproduzindo o comportamento dos pais, professores e irmãos.

Na brincadeira infantil, a criança revive suas alegrias, medos e conflitos, resolvendo-os à sua maneira e transformando sua realidade naquilo que quer, internalizar regras de conduta, desenvolvendo valores que orientarão seu comportamento. Dá asas à sua imaginação e vai formando sua personalidade.

O faz-de-conta representa papel importante, pois é através deste recurso que a criança cria situações às quais possui livre acesso a qualquer tempo.

Antes de completar seu segundo ano de vida, surgem as primeiras manifestações do "como se fosse verdade", característico do faz-de-conta. As situações vividas no cotidiano são abertamente representadas num contexto de brincadeira.

Por meio da imaginação, a criança reproduz situações que nos fazem lembrar "refeição", "banho", "hora de dormir", etc. Neste exato momento, a criança através do recurso da ficção, atribui aos objetos significados distintos dos que eles têm qualquer coisa pode representar outra coisa. Assim, num momento o revólver pode ser usado em situações de tiroteio, em outro logo em seguida pode representar um navio navegando tranquilamente em uma bacia.

A combinação entre ações de faz-de-conta e ações manipulativas, o tempo reduzido em que a criança dedica-se para certa atividade, suas ações de "quebra-quebra" de objetos que costumam ocorrer nesta fase, não podem ser interpretadas como se ela não soubesse brincar. Tais características denotam somente uma fase do desenvolvimento, mais precisamente a fase *inicial* dos jogos.

Neste contexto, quanto mais a criança tiver oportunidade de brincar, refazendo diferentemente o seu dia-a-dia, melhor entenderá o significado dessas experiências e maiores condições de progresso o seu pensamento alcançará.

Outra característica marcante do faz-de-conta é o aspecto imitativo dos comportamentos. Este se manifesta diferentemente, à medida que as brincadeiras evoluem.

A imitação manifesta um aspecto social das condutas infantis; é permeada de sentimentos e emoções em relação ao outro. É também comum a criança reproduzir o modo como entende os objetos que observa; sentar-se numa cadeira e reproduzir o ruído do motor de um automóvel, o jeito de virar o volante, o pisar no acelerador e o ato da troca de marchas, são situações facilmente reproduzidas.

Com isto, o brincar atua como forma de autoterapia, pois consegue resolver confusões, ansiedades e conflitos criados em algumas situações. Toda criança compensa ludicamente suas experiências, quando as proibições que não compreende ou não aceita são reproduzidas de maneira fictícia. Na situação por ela criada, revida o que lhe fizera, transforma os acontecimentos de acordo com os seus desejos.

À medida que crescem, as crianças irão incorporando novos papéis às suas brincadeiras. A aproximação gradativa entre o lúdico e a realidade vivida se faz acompanhar de um outro aspecto, denotando progressos nas aprendizagens.

Outra função do lúdico no desenvolvimento infantil seria como forma de socialização. Brincando com outras crianças, em casa, na escola ou na vizinhança, podemos observar que a criança está constantemente interagindo com diferentes condutas, e por assim, aprende a ceder a vez, a aceitar a vontade do outro, a olhar o outro de outra maneira, enfim, aprende a conviver e aprender as regras sociais do grupo, constituindo-se portanto em pura interação social. A escola por outro lado, fazendo uso desta condição, proporciona através de diferentes atividades pedagógicas, situações em que o aluno possa vir a fazer uso deste aprendizado, expandindo o seu nível de conceitos morais, valores culturais e sociais, bem como atitudes que o levem a aprender o sentido de cidadania (VIGOTSKY, 1984, p. 107).

O jogo ou o brinquedo, como atividade agradável não pode ser confundido com o jogo no sentido de “partidas”, “competições” que podem significar obrigação, treinamento, atividade difícil, fanatismo, ansiedade, etc. Toda vez que o elemento competitivo ou agressivo suplanta os demais atributos do jogo-brinquedo, este passa a ser jogo-obrigação. O jogo brinquedo é, em essência, de natureza criativa. Deve fornecer às crianças situações prazerosas, relaxantes, onde com isto, desprovidas da imposição do outro, possa fazer uso de seus mecanismos de crescimento.

Quando bem aproveitado, o jogo ou brinquedo, tão presente na infância, é uma das mais construtivas e úteis experiências que a civilização de hoje está acabando de liquidar. Assim, na atividade lúdica, a presença da concomitante atitude lúdica é fundamental.

O brinquedo ou o jogo também tem sido estudados com o objetivo de analisar a questão da agressividade. Observamos, portanto, que se as atividades lúdicas podem de uma certa maneira, melhorar os recursos de ajustamento e fazer com que o grau de tensão apresente magnitude regular, elas levarão crianças em conflito, provavelmente as que estão nos graus moderado e regular, a apresentar condições de saúde mental.

No que se refere às atividades lúdicas e ao desenvolvimento afetivo social podemos apontar que nestes aspectos estão incluídas todas aquelas variáveis estudadas em psicologia, atinentes ao desenvolvimento emocional e social da criança. Esses aspectos, de alguma forma, estão envolvidos na aprendizagem, seja como condição prévia, seja como produtos da aprendizagem. É o caso, por exemplo, de interesses, atitudes e valores, motivações, autoconfiança, sociabilidade, etc.

Por outro lado, devemos nos referir, no mesmo sentido, às barreiras ou obstáculos de natureza afetiva, que podem prejudicar a aprendizagem, não só da leitura, mas de qualquer tipo de conteúdo.

Quando nos deparamos com a situação afetiva, a questão é muito complexa.

Se pensarmos que quando colocada em uma situação de aprendizagem, a criança não conseguir aprender por deficiência cognitiva ou psicomotora, este fato já em si causa uma situação emocionalmente perturbadora para a criança.

Por outro lado, ela poderá também não aprender bem por não ter atitudes, interesses e valores que favoreçam a aquisição de novas competências. Mas, além disso, há aspectos emocionais que são obstáculos à aprendizagem, como conflitos, ansiedades, baixa auto-estima e outros.

Nas dramatizações a criança vive personagens diferentes, alargando assim sua compreensão sobre os relacionamentos humanos (CUNHA, 1988, p. 10).

Outra contribuição lúdica está também na área cognitiva onde proporciona a elaboração de algumas estruturas; ordenação, classificação, estruturação de tempo e espaço.

Um outro recurso muito explorado principalmente dentro do âmbito escolar, é o brinquedo como forma de aprendizado acadêmico.

Fazendo referências aos estudos de Vygotsky, em suas pesquisas a respeito do lúdico, o brinquedo teria um objetivo em si mesmo, pois ele afirma que o brincar não é simplesmente uma atividade de prazer para a criança, e sim uma atividade que estaria preenchendo suas necessidades, ao lado de outras também importantes.

Se o caráter especial dessas necessidades não for bem esclarecido e entendido, não poderemos compreender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (VYGOTSKY, 1994, p. 122).

Ajuda também a criança a se comunicar e a se expressar usando a explicação de regras, contestar ou comentar as fases do jogo. Na área motora o jogo permite à criança oportunidades para criar e montar seus próprios jogos, melhorando as suas habilidades.

Proporciona à criança a sua avaliação motora sendo motivada a se ultrapassar pelo auto desafio.

Com esses jogos a criança desenvolve seu raciocínio e constrói o seu conhecimento de forma descontraída. Não é necessário materiais caros pois com sucata podem ser criados os mais variados e interessantes jogos, bastando criatividade.

É necessário no entanto, insistir que o importante é participar e não apenas vencer, trabalhando uma atitude mais flexível diante dos desafios da própria vida.

Trabalhar com o que é significativo propondo jogos, diversificando atividades, conferindo uma função a tudo que faz. Usar muitos jogos, conferindo a eles o prazer de trabalhar com o que é significativo para a criança, um momento de aprendizagem, na construção do conhecimento e da socialização, pois representam uma situação de desafio que obriga a pensar e discutir com os colegas.

Brincando, a criança sente, vive e revive as experiências de sua relação com o mundo exterior e com ela mesma. Dentro deste enfoque o brincar é utilizado como forma de linguagem, tornando-se simbolismo que substitui as palavras.

Tomando por base a psicologia genética (CUNHA, 1988) caracterizamos a natureza do jogo na fase de desenvolvimento do ser humano em questão.

7.1 Fase da Operação Concreta

De 6/8 a 11/12 anos, aproximadamente é a fase escolar em que a criança incorporará os conhecimentos sistematizados, tomará consciência de seus atos e despertará para um mundo em cooperação com seus semelhantes.

Os exercícios físicos funcionais ao desenvolvimento transformam-se, aos poucos, em práticas esportivas, pois passam a compreender finalidades, por meio de esforços conjuntos. Nessa fase, a educação física integrada às demais ciências, coordena um trabalho de reestruturação do corpo (movimentos), associada às funções que integram a "personalidade". Atividades como a prática esportiva, a dança, a música, o teatro tornam-se indispensáveis ao desenvolvimento e, assim, assimilam-se estruturas básicas de comportamento que vão auxiliar definitivamente a formação. Na simples prática esportiva, além de desenvolver os movimentos amplos e finos do corpo, a criança vivencia inúmeras funções intelectivas, como cálculo, posição, velocidade, equilíbrio, bem como normas de cooperação social determinadas as regras do jogo.

Nessa idade a criança começa a pensar inteligentemente, com certa lógica. Começa a entender o mundo mais objetivamente e a ter consciência de suas ações, discernindo o certo do errado. Nessa fase os jogos transformam-se em construções adaptadas, exigindo sempre mais o trabalho efetivo e participativo no processo de aprendizagem, que começa a sistematizar o conhecimento existente.

O sentido de trabalho-jogo se define como algo inerente, e os trabalhos escolares passam a ter seriedade quando as crianças aprendem a ler e a escrever, a calcular, porque é por meio da atividade-jogo que a criança preserva o esforço de se dar por inteiro na atividade que realiza. Piaget afirma que, pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para aprendizagem das crianças, em todo lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes (CUNHA, 1988).

A partir dos 7 anos, aproximadamente, a criança alcança um nível neurológico de maturação suficiente para permitir ao cérebro coordenar ao mesmo tempo inúmeras dimensões dos objetos (largura, forma, espaço, altura, movimento) e também perceber, discriminar e relacionar centenas de detalhes visuais, auditivos, e associá-los, combiná-los, formando novas estruturas.

Trabalhando com modelos concretos, pode operar pensamentos, classificando-os ou representando-os em diferentes tipos de agrupamento, como seriar, ampliar, a dividir, subdividir, diferenciar, combinar, sintetizar estruturas existentes em novas relações. Na verdade, essas relações operadas em conjunto darão à criança o material bruto, isto é, as condições necessárias para a interiorização de conhecimentos sistematizados (operações matemáticas - domínio do código escrito).

Nessa fase, a criatividade para a criança passa a ser algo intencional, objetivo e funciona como rompimento de estruturas rígidas. Ela é capaz de romper continuamente os esquemas, por meio das perguntas que faz, dos problemas que resolve, das novas respostas que encontra, dos juízos autônomos e independentes, das recusas do codificado, e tudo isso para a criança tem o caráter de prazer, satisfação, mesmo no que diz respeito ao aprendizado da leitura, da escrita e da matemática. É comum, às vezes, os pais ou professores das escolas serem os grandes entravadores do desenvolvimento criativo das crianças, quando as ridicularizam, proíbem e lhes tolhem a expressão, seja na fala, no corpo e na manifestação artística.

A partir dessa idade, as brincadeiras, a prática esportiva, os jogos – sejam construtivos, descobertas, agrupamentos, comunicativos, musicais - bem como os brinquedos, aparecem sempre sob a forma de interação social munidos de regras.

As regras caracterizam-se como convenções nascidas das necessidades e das relações mútuas. Nesta fase, a criança já liberta do egocentrismo, vai assumindo o coeficiente de confiança em si mesma e no outro. Vai adquirindo consciência social. Gosta de participar da prática esportiva, tomar parte na responsabilidade da família e nas tarefas da escola, trocar informações, necessitando ser útil trabalhar em conjunto, cooperar, visando alcançar objetivos comuns e princípios de socialização, indispensáveis à formação.

O jogo mantém relações profundas entre as crianças e as faz aprender a viver e crescer conjuntamente nas relações sociais. O jogo não é uma atividade isolada de um grupo de pessoas formadas ao acaso: reflete experiências, valores da própria comunidade em que estão inseridas. Para a criança maior, jogar é cumprir uma função, ter um lugar na equipe; o jogo, como trabalho, é por conseguinte, social. Por ele a criança toma contato com as outras, habitua-se a considerar o ponto de vista

dos outros, e sai de seu egocentrismo original O jogo é atividade de grupo.

As regras, de modo geral, são aprendidas de forma concreta e direta em interação com os companheiros do grupo, da mesma condição psicossocial. O jogo é um juramento feito primeiro a si mesma, depois aos outros, de respeitar certas instruções, certas regras.

A presença do adulto, pais e professores, constitui condições de liberdade, possibilidade de segurança e de enriquecimento. O adulto deve ser um dinamizador, um estimulador das faculdades e, acima de tudo, um condutor. Contudo, se a criança não reconhecer o adulto, não se sentir bem com ele, não aprovar sua intenção, não ganhar sua confiança, fatalmente sentir-se-á enganada, rejeitada, apática e não-criativa.

A escola representa agora, para a criança, a essência de sua formação. Nela o aluno se educa e incorpora conhecimentos novos. Os jogos, nessa prática educativa, tomam-se atividades sérias que auxiliam, enriquecem a incorporação desses conhecimentos sem fazê-las perder a satisfação ou o prazer de realizar e buscar. Piaget afirma que os trabalhos escolares terão uma sociedade que não poderiam ter de outro modo, porque é apenas na atividade-jogo que a criança preserva o esforço e se dá por inteira na atividade que realiza. (KISHIMOTO, 1997, p. 84).

CAPÍTULO VIII - A INFORMÁTICA E OS PROBLEMAS ESCOLARES DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo abordaremos a informática e suas possibilidades junto à educação como ferramenta não apenas motivadora, mas como instrumento no acompanhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem, visto que para as autoras Weiss (1999, p. 43) crianças com baixo rendimento escolar frente ao computador mostram-se mais participativas e interessadas.

Porém, destacam a importância do professor conhecer as dificuldades e possibilidades das crianças que não correspondem satisfatoriamente às expectativas educacionais.

Sendo importante apostar nas possibilidades da criança evitando tanto a exposição quanto a superproteção, procurando através do diálogo buscar a compreensão de que somos todos diferentes e sempre haverá desafios como algo que não sabemos ou demoramos mais a aprender.

Algumas dificuldades também podem surgir à partir do incremento da informática devido “à inadequação do tipo de experiência anteriormente vivida pela criança, em confronto com a exigência escolar”. (WEISS, 1999, p. 43).

A exemplo podemos citar a má coordenação motora onde será difícil o manuseio do mouse, ou a pobreza de vocabulário ao deparar-se com softwares que possibilitam produzir textos, e o aluno só produz palavras ou linhas.

É necessário um olhar atento do professor sobre esse aluno pois de forma alguma a interação com a máquina substitui a necessidade de conhecer seu próprio corpo e explorá-lo, manipulando ainda objetos reais e concretos.

No uso da informática educativa, desmistifica-se o computador como elemento mestre, infalível, visto que o aluno poderá posicionar-se como verdadeiro construtor do próprio conhecimento. “O professor ficará como responsável por planejar atividades, utilizando o computador como recurso para atingir seus objetivos pedagógicos”. (WEISS, 1999, p. 24).

No desenvolvimento das atividades é importante observar que a informática seja utilizada com um nível aceitável de coerência entre a filosofia de educação e a prática escolar desenvolvida, fatores determinantes para o sucesso no uso da informática junto a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Esses fatores são relevantes para que se entenda com que teoria, ou linha de ensino estaremos nos deparando ao escolhermos este ou aquele software.

Skinner (in WEISS, 1999, p. 26) pode ser considerado o primeiro a influenciar o uso do computador aplicado a educação, temos suas idéias, incluídas no grupo das teorias de caráter comportamental, onde a aprendizagem deriva de experiências como o condicionamento e o treinamento, tendo uma base positivista.

“A aprendizagem é então entendida como um processo de configuração do comportamento do organismo em seu esforço de adaptação ao meio [...] entendida como um processo de configuração do comportamento” (WEISS, 1999, p. 26).

Sua teoria do reforçamento da conduta operante é a base psicológica da programação linear que está contida em muitos softwares educativos que organizam o que ensinar em pequenos passos para que o processo seja previsível ao máximo, estando a progressão de uma resposta anterior, até se atingir o comportamento desejado, visando ainda uma instrução individualizada, priorizando o imediato reforçamento da resposta correta, porém sem a obrigatoriedade da orientação direta do professor.

Permeados por essa abordagem encontramos principalmente softwares de matemática e português que visam a memorização de conteúdos.

Em relação a essa perspectiva de aprendizagem, onde o aluno é receptor passivo do conhecimento, faz-se mister refletir sobre o papel do professor que perderia a oportunidade de analisar os processos de que o aluno se utiliza para elaborar suas hipóteses.

Essencialmente junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem o professor deve buscar compreender seus processos internos de aprender para que então sejam oportunizadas situações capazes de propiciar a ele desenvolvimento cognitivo e uma avaliação diagnóstica.

Existem os casos de crianças que apresentam dificuldades específicas na atenção, concentração, memorização, e o uso de uma metodologia que de ênfase a essas habilidades, de modo inadequado, caminhará rumo ao insucesso, levando à falta de motivação e baixa auto-estima.

O que podemos observar em relação ao uso destes programas de abordagem comportamental é que há a necessidade de rever sua forma de uso, definindo-se com mais clareza em que momentos eles serão úteis ao trabalho escolar.

Ou seja, é de muita importância a orientação do professor incentivando o processo de pensar sobre o pensar, tanto em situação de erro quanto de acerto.

Se a criança já internalizou os conteúdos da matemática, compreendeu sua construção e função, o “reforço” que conseqüentemente será mais positivo que negativo, poderá motivar o aluno, e servir de ponte para o desenvolvimento posterior de um trabalho que valorize outros processos de aprendizagem.

Muitos alunos, com grande desvalorização pessoal, baixo autoconceito, se beneficiam desses sucessos imediatos, sentindo-se mais capazes e motivados, quando são aplaudidos ao final de uma tarefa pelo próprio computador. Tal fato pode servir de ponte, com tais crianças, para o desenvolvimento posterior de um trabalho que valorize outros processos de construção do pensamento (WEISS, 1999, p. 32).

Para Jean Piaget, uma das chaves do desenvolvimento é a ação do sujeito sobre o mundo e modo pelo qual isso se dá num processo de construção interna sinalizando o professor como facilitador, que enriquece o ambiente, provoca situações para que o aprendiz possa se desenvolver de forma ativa, realizando também suas descobertas.

O professor aqui, deve, conforme Weiss(1999, p. 36), ter o papel de facilitador desenvolvendo projetos coletivos, vinculados com a realidade dos alunos, e que sejam integradores das várias áreas do conhecimento, atendendo a diversidade em sala de aula.

Todas essas idéias de Piaget, são desenvolvidas por Papert, que viu na informática a possibilidade de realizar seu desejo de criar condições para mudanças significativas no desenvolvimento intelectual dos sujeitos, inclusive aqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem (WEISS, 1999, p.36).

Para tanto, o citado, Papert, desenvolveu uma linguagem de programação chamada Logo, de fácil compreensão e manipulação por crianças ou leigos em computação e que ainda não tenham domínio da matemática, porém o Logo também tem o potencial das linguagens de programação profissionais, desenvolvendo uma metodologia de ensino-aprendizagem que supera a programação linear abordada por Skinner.

Assim a linguagem oferece ao professor a oportunidade de acompanhar, passo a passo, o raciocínio lógico da criança e ver o que ela é capaz de analisar o que fez. Respeitado o tempo de cada indivíduo, objetivando tanto agir junto as dificuldades de aprendizagem visando superá-las quanto despertar na criança a responsabilidade sobre seu desenvolvimento, a segurança em situações desconhecidas, e levar a metacognição.

Atualmente a linguagem Logo tem diferentes versões, integrada ao windows, o que amplia sua gama de utilização, a exemplo trás recursos de multimídia, ou robótica.

Podemos observar que o computador desperta na maioria dos alunos , a motivação que pode ser o primeiro trunfo do educador para resgatar a criança que não vai bem na sala de aula. Ele funciona como um instrumento que permite uma interação aluno-objeto, aluno-aluno e aluno-professor, baseada nos desafios e trocas de experiências (WEISS, 1999, p. 38).

Weiss (1999, p. 40) destaca que para o aluno construir e reconstruir hipóteses sobre o conhecimento é essencial sentir-se amparado em suas angústias, conflitos e questionamentos, sendo incentivado em suas reflexões e estimulado no uso e desenvolvimento de seu potencial, sendo a escola lugar de acolhimento afetivo, troca e construção para o sujeito.

Para esta linha de pensamento podemos retomar ainda, algumas idéias de Vygotsky, aqui já abordado em capítulos anteriores, que enfatiza a ação do meio ambiente (professor e colegas) como estimulador da aquisição de conhecimento pela criança, a partir da criação e ação nas ZDP.

Ao nos depararmos com as dificuldades de aprendizagem do sujeito devemos considerar os fatores que influenciam a aprendizagem do mesmo, como, o social, o aparelho biológico, a estrutura psico-afetiva, psico-cognitiva, e as interações com o meio social onde esta inserido.

Nosso contexto social cada vez mais competitivo requer de nós uma revisão de nossos valores e crenças frente ao conhecimento, novas tecnologias pressionam a criação de novos cenários pedagógicos e a tecnologia é aqui entendida como instrumento a uma aprendizagem mais significativa e que venha de encontro as necessidades contemporâneas da escola, que deve atender a diversidade,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos o papel da escola na sociedade atual percebemos que ela esta a serviço da formação de pessoas, que devem relacionarem-se uma com as outras e construir elementos de luta pela cidadania; para que não seja mais um mecanismo de produção da desigualdade.

A escola não pode caracterizar-se como uma perpetuadora de insucessos, os que falham na situação escolar tendem a ser segregados da sociedade.

Entendemos que a escola e intrinsecamente a pratica pedagógica são instrumentos valiosos na superação de uma sociedade excludente e individualista para um novo modelo de sociedade, onde as diferenças sejam respeitadas, o compartilhar seja meta e a inclusão o resultado, configurando uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, percebemos a partir desta pesquisa bibliográfica, que precisamos agir em todas as esferas, à escola cabe a responsabilidade de impedir o insucesso escolar negando a segregação das crianças que falham, privando-as das oportunidades de socialização.

Essa mudança não pode ser vista como ameaça, o seu efeito é necessário para darmos respostas condizentes com as novas exigências escolares e sociais.

Profissionais da educação não podem ficar inseguros ou desmotivados, a ponto de não ressignificarem sua prática, eleita aqui, a partir do termo “intervenção docente” como instrumento de luta e ponto de partida para uma prática reflexiva, que pode culminar na reconceitualização da escola, que deve focar seus esforços no sucesso da aprendizagem, qualquer que seja o potencial da criança, tendo claro que quando uma criança aprende ela não se isola, ela ganha reconhecimento social, respeito e identidade positiva.

A intervenção pedagógica praticada nas escolas é pouco envolvente, muitas vezes esvaziada da prática reflexiva que pressupõe uma postura analítica frente a uma relação com a ação pedagógica atribuindo-lhe sentido no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou fracasso.

Evidenciamos que muitos são os fatores que levam as DA, porém percebemos que a mediação cognitiva na base de programas de facilitação de aprendizagens alicerçados em dados científicos atuais, é uma das intervenções educacionais que levam á mudança da estrutura e natureza do pensamento.

Conforme Fonseca (1995), essas mudanças estruturais são provocadas por situações educacionais específicas onde a exposição às condições de aprendizagem proporcionam processos de maturação e estruturação cognitiva.

Feuerstein in Fonseca (1995) observa que mudanças no organismo podem operar-se como consequência de uma intervenção pedagógica, implicando a capacidade de processar e comunicar informação e de ser sensível, interior e exteriormente, as fontes de estimulação devem ser devidamente estruturadas e seqüencializadas o que evitará o estigma do insucesso.

O que fundamenta nossa linha de abordagem, ao lançar mão de estratégias, ou instrumentos de ensino que despertem o interesse do aluno e coloquem o professor como facilitador do processo de busca do conhecimento, tornando a atividade proposta numa atividade motivadora, significativa, priorizando o interesse do aluno como motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes.

Sendo evidenciado no professor e sua tarefa, o cerne do enfrentamento das DA, e do projeto inclusivo como um todo; pois é o profissional capaz de constatar as dificuldades escolares, e também de mobilizar esforços junto à comunidade escolar e não escolar, num âmbito menos discursivo e sim inclusivo ao ser pautado nas necessidades reais das pessoas.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M.B; IURIADO, O; TEIXEIRA.M.L.I. *Psicologias : uma introdução ao estudo*. 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BURIGO, S. Educação inclusiva: deslocamento do paradigma na educação para a diversidade. In: *Educação, saberes distintos, entendimentos compartilhado*. Série Educação nas Ciências, 2000.

CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro : WVA, 2000.

COLL, C. et. al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo : Ática, 1996.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação : necessidades educativas especiais e aprendizagem* . Porto Alegre, 1995, vol. 3.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedos, desafio e descoberta*. Rio de Janeiro. Fundação de Assistência ao Estudante.

DEWEY, Ihan. *Como pensamos*. 5ª ed. São Paulo : Nacional, 1995.

FERRAZ. AB. et. al. O desafio da inclusão. In. QUADORS, C.; AZAMBUJA, G. (Org.). *Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra*. Santa Maria : Centro Universitário Francisco, 2003.

FERREIRA, JR. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. 2ª ed. Piracicaba : Unimep, 1994.

FONSECA, V. *Introdução as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. *introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

KIRK, S; GALLGHER, J. *Educação de criança e excepcional*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedos, brincadeira e a educação*. São Paulo : Cortes, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública : A pedagogia crítica social dos conteúdos*. 12ª ed. São Paulo : Loycla, 1994.

_____. *Adeus professor, Adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 2ª ed. São Paulo : Papiri, 1996.

MANTOAN, MTE. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições pra uma reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon, 1997.

_____. *Integração x inclusão - educação (de qualidade) para todos*. *Pátio Revista Pedagógica*. nº 5, p. 48-51, 1998.

MARQUES, CA. *As universidades na formação de professores para o ensino inclusivo*. In. *Anais do 111 Congresso Brasileiro Sobre Síndrome de Down*. Curitiba, 15 a 18 de novembro de 2000.

MAZZOTTA, MJS. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexão sobre inclusão sócio-educacional*. São Paulo : Mackenzie, 2002.

MENDES, EG. "Raízes históricas da educação inclusiva". Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante *Seminário Avançados sobre Educação Inclusiva*. Unesp, 2001.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky : Série pensamento e ação*. São Paulo : Scipione, 1993.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva na oficina do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre : Artmed, 2002.

_____. *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.

_____. *Pedagogia diferenciada*. 1ª ed. Porto Alegre : Artmed, 2002.

_____. *Prática e pedagogia: profissão docente e formação*. Lisboa : D. Quixote, 1993.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

PIMENTA, S. G. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo : Cortez, 1996.

ROSS, P. *Fundamentos legais e filosóficos da inclusão na educação especial*. Curitiba : IBEPEX, 2004.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro : WV A, 1997.

SMITH, C, STRICK, L. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia para pais e educadores*. Porto Alegre : Artmed, 2000.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

VISCA, J. *Psicologia: novas contribuições*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1991.