

UNISINOS - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
IMPLICAÇÕES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA**

Mestranda: Márcia Elisa da Silva Antunes

Orientadora: Dr^a Denise Falcke

São Leopoldo, julho de 2010.

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
IMPLICAÇÕES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA**

Mestranda: Márcia Elisa da Silva Antunes

Orientadora: Dr^a Denise Falcke

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração Psicologia Clínica, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

São Leopoldo, julho de 2010.

Ficha Catalográfica

A636d Antunes, Márcia Elisa da Silva
Dificuldades de aprendizagem: implicações da família e da escola / Márcia Elisa da Silva Antunes. -- 2010.
91 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Leopoldo, RS, 2010.
"Orientação: Prof^a. Dr^a. Denise Falcke, Ciências da Saúde".

1. Aprendizagem - Dificuldade - Adolescente. 2. Fracasso escolar. 3. Relação - Família - Escola. I. Título. II. Falcke, Denise.

CDU 159.953.5-053.6

Substituir pela folha de assinaturas

“Quem tem sede de saber, sempre encontra uma fonte para saciá-la”.
Alpheu Guimarães Gomes (2002).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu companheiro Renato, pelo auxílio e pela paciência.

Aos meus amados filhos Caio, Eduardo e Lara, por compartilharem comigo as preocupações e alegrias.

A minha mãe, peço desculpas pelos momentos em que não pude dar a devida atenção que ela merece. Sem você nada seria possível! A sua luta não foi em vão. Todos deveriam saber que uma família monoparental pode dar certo. Obrigada por sempre incentivar a minha aprendizagem.

Aos adolescentes e suas famílias, aos profissionais, à equipe diretiva e aos professores da escola, agradeço a boa vontade de todos e digo que foi muito importante a colaboração de vocês em participar deste estudo.

À professora Dr^a Denise Falcke, parceira e orientadora, que com sabedoria, sensibilidade e visão crítica, contribuiu muito para a realização deste trabalho. A sua dedicação foi muito maior que a de uma leoa ensinando seus filhotes a sobreviverem sozinhos.

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
APRESENTAÇÃO	11
SEÇÃO I – ARTIGO TEÓRICO	13
INTRODUÇÃO	15
MÉTODO	16
RESULTADOS	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
SEÇÃO II – ARTIGO EMPÍRICO	27
INTRODUÇÃO	29
OBJETIVOS	31
Objetivo Geral	31
Objetivos Específicos	31
MÉTODO	31
Participantes	32
Instrumentos	32
Procedimentos de Coleta de Dados	34
Procedimentos de Análise dos Dados	35
RESULTADOS	35
CASO 1 – Ana	35
CASO 2 - Lia	39
CASO 3 – Pedro	42
INTEGRAÇÃO DOS CASOS	46
SEÇÃO III – RELATÓRIO DE PESQUISA	48
INTRODUÇÃO	48
PROBLEMA DE PESQUISA	51
QUESTÕES NORTEADORAS	52
MÉTODO	52
Participantes	52
Instrumentos	53
Procedimentos de Coleta de Dados	55
Procedimentos de Análise dos Dados	56

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	56
I. Percepções quanto à aprendizagem e à relação ensinante-aprendente	57
II. Percepções quanto à dificuldade de aprendizagem	60
III. Sentimentos, percepções e vivências relacionadas ao papel da família e da escola no processo de aprendizagem e nas dificuldades associadas a esse processo	63
IV. Outros fatores intervenientes no processo de aprendizagem e nas dificuldades	70
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO	74
REFERÊNCIAS	76
ANEXOS	83
Anexo 1 - RAF	84
Anexo 2 - Entrevista Adaptada para Adolescentes a partir do Instrumento elaborado por Silveira (2007)	86
Anexo 3 – Autorização para participação do adolescente na pesquisa – Pais	89
Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Adolescente	90
Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais, Professores e Profissionais	91

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem constituem-se em um fenômeno complexo que se revela no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. Na etapa da adolescência, costuma ser agravado pelas características típicas desta fase da vida, repercutindo não somente no desempenho acadêmico do estudante, mas também em aspectos da sua vida pessoal e social. Muitas vezes, a dificuldade de aprendizagem surge como um sintoma que o adolescente manifesta relacionado ao ambiente familiar e social no qual ele está inserido. Sendo assim, a presente dissertação teve por objetivo aprofundar a compreensão sobre o fenômeno da dificuldade de aprendizagem, dando voz a diferentes personagens envolvidos no contexto familiar e escolar dos adolescentes. A Seção I da dissertação abrange uma revisão sistemática da literatura sobre as dificuldades de aprendizagem na adolescência em bases de dados nacionais e internacionais, no período de 2005 a 2009. Na Seção II, é apresentado um estudo qualitativo, através do método de estudos de casos múltiplos, sobre a percepção de adolescentes e suas mães quanto às dificuldades de aprendizagem. Verifica-se que são restritas as compreensões que eles apresentam sobre o fenômeno, atribuindo às dificuldades basicamente às características do adolescente ou do professor. Na terceira Seção, descreve-se os dados do relatório de pesquisa, através da identificação de categorias de análises na fala de adolescentes, suas mães, seus professores e profissionais da equipe diretiva na qual estudam. Observa-se que o primeiro movimento de todos, na ocasião da entrevista, é identificar possíveis “culpados” para às dificuldades de aprendizagem, excluindo-se totalmente de qualquer responsabilidade. Somente quando questionados diretamente do seu papel, percebem algumas possibilidades de atuação para favorecer o aprendizado dos adolescentes e a parceria entre família e escola. Por fim, conclui-se da necessidade de um olhar mais abrangente sobre o fenômeno da dificuldade de aprendizagem, possibilitando novas formas de atuação dos profissionais envolvidos.

ABSTRACT

Learning disabilities are a complex phenomenon which reveals itself in the learning process of children and teenagers. In adolescence, they tend to be exacerbated due to the common characteristics of this life stage; not only affecting the student's academic performance, but also aspects of his/her personal and social life. By and large, learning disabilities emerge as a symptom related to the family and social environment in which he/she is inserted. Having this in mind, this thesis aims to deepen our understanding of this phenomenon, as it gives voice to different characters of teenagers' family and school environment. Section 1 of this thesis presents a systematic review of the literature about learning disabilities in adolescence in data from national and international contexts elaborated from 2005 to 2009. Section II presents a qualitative study, guided by multiple case studies methodology, about the perception of teenagers and their mothers regarding learning disabilities. It has been verified that their understandings of this phenomenon are limited as they attribute the difficulties to inherent characteristics of the teenagers or of their teachers. The third section describes the data of research reports through the identification of analytical categories in the speech of adolescents, their mothers, their teachers and other professionals of the schools where the research subjects study.

APRESENTAÇÃO

A área de estudos e de pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem é rica em reflexões e produções teóricas, mas apresenta muitas divergências conceituais e técnicas. Diferentes abordagens visam responder aos constantes questionamentos sobre as necessidades educativas diferenciadas que algumas pessoas necessitam no decorrer de sua história de aprendizagem. Além disso, observa-se, atualmente, um maior interesse e atenção, por parte de especialistas de várias áreas do conhecimento, em buscar respostas e desenvolver intervenções adequadas com relação à problemática da dificuldade de aprendizagem (Scoz, 1994; Pain, 1991; Correia, 1991; Bossa, 2000; Weiss, 2001).

A preocupação não ocorre só no período do início da aprendizagem, mas também durante diferentes fases do processo de construção do conhecimento de cada indivíduo. Inúmeras pesquisas visam identificar fatores que seriam os responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem, desde aquelas que se dedicam a compreender os componentes biológicos (Possa, Spanemberg & Guardiola, 2005), até as que entendem este fenômeno como social e determinado por múltiplos fatores (Marturano, Toller & Elias, 2005; Dessen & Polônia, 2007; Okamo, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004).

Minha experiência como professora e como psicopedagoga tem me levado a observar, no dia-a-dia do ambiente escolar, uma “guerra” entre famílias e escolas em busca dos “culpados” pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. As famílias tendem a culpabilizar os professores por não ensinarem direito ou a falta de recursos da escola, enquanto que os professores, por sua vez, tendem a atribuir as causas ao ambiente familiar do aluno. Nesse jogo de culpabilizações, geralmente, quem mais sofre é o aluno que fica no meio do campo de batalha.

Mais do que identificar vítimas e culpados ou causas e conseqüências, a presente dissertação descreve um estudo realizado com o objetivo de conhecer e compreender o contexto familiar e escolar de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A partir de uma metodologia qualitativa de estudo, objetiva-se aprofundar a compreensão sobre as

dificuldades de aprendizagem, dando voz aos principais envolvidos neste processo, a saber: o aluno, os pais ou responsáveis, os professores e a equipe diretiva da escola.

A dissertação está constituída por três partes. A Secção I é composta por um artigo teórico que descreve o estado da arte das pesquisas científicas sobre dificuldades de aprendizagem realizadas nos últimos cinco anos, em âmbito nacional e internacional. A Seção II é constituída pelo artigo empírico “Contexto Familiar e Escolar de Adolescentes com Dificuldades de Aprendizagem”, que apresenta os resultados dos estudos de casos investigados na pesquisa realizada. Na Seção III, é apresentado o Relatório de Pesquisa, no qual se apresenta a problematização do estudo, o método e os resultados das entrevistas realizadas com os adolescentes, seus responsáveis, seus professores e membros da equipe diretiva da escola na qual estudam. Por fim, são apresentadas as considerações finais da dissertação, as referências bibliográficas consultadas e os anexos.

SEÇÃO I – ARTIGO TEÓRICO

Dificuldades de aprendizagem e adolescência:

Revisão sistemática de artigos nacionais e internacionais publicados entre 2005 e 2009

Resumo

Dificuldade de aprendizagem é uma expressão que passou a ser mais difundida a partir de 1960, para se referir a um processo que já vinha sendo investigado em função de entraves que podem surgir no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Este estudo objetivou fazer uma revisão sistemática dos artigos nacionais e internacionais, publicados como texto completo, em diferentes bases de dados (Academic Search Premier, ERIC, ISI Web of Knowledge, LILACS e Scielo), no período de 2005 a 2009, sobre dificuldade de aprendizagem na adolescência. Um total de 46 artigos foram localizados. Excluindo-se cinco repetidos, foram analisados 41 artigos de acordo com o tipo de estudo, o país de origem, e as subtemáticas mais estudadas dentro do tema da dificuldade de aprendizagem. Verificou-se um predomínio de estudos quantitativos e entre os países, os Estados Unidos foi o país que mais publicou artigos. Entre as temáticas estudadas encontraram-se: 1) medidas de identificação das dificuldades de aprendizagem, 2) comparações entre adolescentes com e sem dificuldade de aprendizagem, 3) comparações entre adolescentes portadores de outras patologias, 4) causas, situações e contextos associados à dificuldade de aprendizagem e 5) intervenções nas dificuldades de aprendizagem. A partir da análise dos estudos, verificou-se que os adolescentes com dificuldades de aprendizagem apresentam desvantagens em uma série de aspectos (ansiedade, depressão e auto-estima, por exemplo) que impactam a sua trajetória de vida, não somente acadêmica, mas também pessoal e social. Além disso, com base nestas pesquisas, pode-se concluir que a dificuldade de aprendizagem não é um fenômeno que diz respeito exclusivamente aos adolescentes, mas ocorre como resultado de múltiplos fatores associados, que se referem ao próprio adolescente, à sua família e ao contexto onde ele está inserido.

Palavras-chave: aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, fracasso escolar, adolescência.

Learning disabilities and adolescence:
Systematic review of national and international papers published between 2005 and 2009

Abstract:

The expression 'learning disabilities' started to be spread to the public in general since 1960 and it referred to a process that had been investigated because of problems that emerged in the learning process. This study aims at elaborating a systematic review of national and international scientific papers published in full version in different data basis (Academic Search Premier, ERIC, ISI Web of Knowledge, LILACS and Scielo) from 2005 to 2009 about learning disabilities in adolescence. A total of 46 papers have been found. Excluding 5 papers which were present in different data basis, 41 papers are part of the corpus, selected by the type of study, the country, and the subthemes most frequently studied within the broad theme of learning disabilities. A predominance of quantitative studies has been verified and among the countries the United States of America is the country that has published the largest quantity of papers. Amongst the themes investigated the following were found: 1) learning disabilities identification measures, 2) comparisons of students with and without learning disabilities, 3) comparisons of students of other pathologies, 4) causes, situations and contexts related to learning disabilities, and 5) possibilities of interfering in learning disabilities. From the analysis of these data, it has been verified that the teenagers who have any learning difficulty present disadvantages in a multitude of aspects (anxiety, depression, and self-esteem, for example) which influence their academic, social and personal lives. In addition, based on these investigations, it is possible to conclude that learning disabilities are not a phenomenon exclusively related to teenagers, as it happens as a result of several factors, which refer to the adolescent himself/herself, his/her family and the context where he/she is inserted.

Key - words: learning, learning difficulties, school failure, adolescence.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem pode ser definido de forma mais simplificada como o modo como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competência e mudam o comportamento (Vigotsky *apud* Weiss, 2001). Contudo, a complexidade desse processo dificilmente pode ser explicada apenas através de recortes do todo. Qualquer definição está, invariavelmente, impregnada de pressupostos político-ideológicos, relacionados com a visão de homem, de sociedade e de conhecimento. Entender as características da aprendizagem humana, como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecer, tratar e prevenir as dificuldades que podem ocorrer relacionadas a esse processo constitui-se em um grande desafio.

Os estudos e pesquisas de processos que explicam as necessidades das crianças cujos processos de aprendizagem escolar não são considerados como uma aprendizagem típica podem ser considerados recentes em termos de história (Wolffenbüttel, 2005). O gradativo aumento no interesse pela temática resultou num conjunto de teorias orientadas para o estudo de características do processo de aprendizagem e para a elaboração de uma definição que pudesse explicar porque podem ocorrer dificuldades no desenvolvimento desse processo em crianças e adolescentes (Correia, 1991).

A compreensão das dificuldades de aprendizagem é complexa, controversa e de abordagem pluri e interdisciplinar. Por relacionar-se com diferentes áreas do conhecimento, convida ao diálogo diferentes profissionais, que nem sempre concordam em relação às definições, concepções e causas. Muitos termos são empregados como sinônimos ao se considerar o fenômeno das dificuldades de aprendizagem, como é o caso de déficit, deficiência, fracasso, insucesso, alteração, problema, transtorno e distúrbio (DSM-IV, 1994; Fonseca, 1995). Tal diversidade de terminologias é decorrente também dos diversos enfoques que subsidiaram os estudos das dificuldades de aprendizagem ao longo do tempo.

A primeira fase dos estudos sobre a temática é a da fundação, compreendida no período de 1800 a 1930, etapa em que as lesões cerebrais foram mais destacadas, buscando-se sua relação com as perdas ou distúrbios da linguagem e da fala. A segunda e terceira fase ocorreram no período de 1930 a 1960 e foram marcadas pela busca de instrumentos de diagnóstico e intervenção e desenvolvimento de programas escolares capazes de auxiliar

crianças com problemas para aprender. A partir de 1960, inicia-se a fase contemporânea que se caracteriza pela ampliação dos conceitos (Bossa, 2000).

O termo “Dificuldade de Aprendizagem” começou a ser mais usado no início dos anos 60, para pontuar fatores relacionados com o fracasso escolar que não deviam ou não podiam ser atribuídos a outros tipos de problemas de aprendizagem. Kirk (1962) foi um dos primeiros pesquisadores a publicar um livro sobre o tema, intitulado “Educação da Criança Excepcional” (*Educating Exceptional Children*), que apresentava uma discussão sobre uma definição de dificuldade de aprendizagem (Kirk, 1962). A partir desse momento, tal terminologia começa a ser mais difundida por pesquisadores, educadores e familiares, pois se refere a uma abordagem mais ampla da questão educacional (Correia, 1991).

A partir dessa origem histórica dos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem, questiona-se: qual é o estado da arte atual dos estudos sobre dificuldades de aprendizagem?

MÉTODOS

O presente artigo teve como finalidade fazer uma revisão da literatura nacional e internacional sobre dificuldade de aprendizagem na adolescência nos últimos cinco anos (2005 a 2009). Para tal, foi feito um levantamento dos artigos publicados, utilizando-se os descritores “dificuldade de aprendizagem” e “adolescência”, “learning difficulties or learning disabilities or learning disorder” e “adolescence or adolescent or teenager”, nas seguintes bases de dados digitais: Scielo, Lilacs, ISI Web of Knowledge, Academic Search Premier e ERIC. Os artigos foram examinados e selecionados conforme os seguintes critérios de inclusão: disponibilidade do texto completo, estudos que abordem especificamente as dificuldades de aprendizagem no período da adolescência ou que tenham adolescentes como participantes. Para a apresentação dos resultados dessa revisão sistemática da literatura, os artigos foram agrupados em cinco grandes tópicos: 1) medidas de identificação das dificuldades de aprendizagem, 2) comparações entre adolescentes com e sem dificuldade de aprendizagem, 3) comparações entre adolescentes portadores de outras patologias, 4) causas, situações e contextos associados à dificuldade de aprendizagem e 5) intervenções nas dificuldades de aprendizagem.

RESULTADOS

Nas buscas realizadas nas bases de dados, foram encontrados 46 artigos (5 no Scielo, 7 no Lilacs, 5 na ISI Web of Knowledge, 21 na Academic Search Premier e 8 no ERIC). Excluindo cinco artigos que apareceram repetidos nas bases de dados, serão analisados, para fins deste estudo 41 artigos nacionais e internacionais, disponibilizados como texto completo na internet.

Com relação à metodologia de estudo utilizada em cada artigo, as análises revelaram que a preponderância foi de estudos quantitativos, conforme pode ser observado na Tabela 1:

Tabela1: Número de artigos, segundo ano de publicação e tipo de pesquisa

	Quantitativos	Qualitativos	Teóricos
2005	4	0	2
2006	10	1	3
2007	5	2	1
2008	8	1	3
2009	1	0	0
Total	28	4	9

Tanto em estudos nacionais como internacionais, a preponderância da abordagem dos estudos encontrados foi quantitativa. Nesta perspectiva, os dados da tabela revelam poucas pesquisas que tenham sido realizadas abordando qualitativamente as dificuldades de aprendizagem, o que remete à necessidade de mais investigações utilizando essa abordagem.

Com relação ao local de realização dos estudos, observa-se a predominância de pesquisas realizadas nos Estados Unidos (13 artigos – 31,71% dos 41 estudos analisados). As demais foram desenvolvidas nos seguintes países: Brasil (7), Canadá (4), Inglaterra (2), Índia (2), Israel (2), Portugal (1), Espanha (1), Austrália (1), França (1), Islândia (1), México (1), Itália (1), Holanda (1), África do Sul (1) e China (1). Um estudo caracteriza-se como transcultural, por abranger amostras de diferentes países.

Considerando as temáticas dos artigos, foram identificados os cinco grandes tópicos que serão descritos a seguir.

1) Medidas de identificação das dificuldades de aprendizagem: neste tópico, serão apresentados os estudos que foram realizados com o objetivo de avaliar instrumentos ou

modelos utilizados para a mensuração e o acesso à dificuldade de aprendizagem. Foram encontrados três artigos que relatavam pesquisas com estas características.

O estudo realizado por Fletcher, Francis, Morris e Lyon (2005) no Texas, teve como objetivo revisar a confiabilidade e validade de quatro abordagens para o acesso às dificuldades de aprendizagem de crianças e adolescentes. Os autores revelaram a baixa confiabilidade dos modelos que olham exclusivamente as discrepâncias entre atitudes e desempenho ou que avaliam apenas a medida de desempenho insuficiente, assim como daqueles que focalizam apenas as dificuldades individuais. Maior confiabilidade foi observada nos modelos que integram a compreensão do desempenho insuficiente associado às respostas dos adolescentes a intervenções realizadas. Enfatizam com o estudo a complexidade na análise da dificuldade de aprendizagem.

Um novo instrumento de avaliação das dificuldades de aprendizagem foi testado por Ford, Andrews, Booth, Dibdin, Hardingham e Kelly (2008), em um estudo com 71 adolescentes infratores na região nordeste da Inglaterra. Trata-se do HASI (Hayes Ability Screening Index), que foi utilizado em comparação com o WISC-IV, o WAIS-III e as VABS (Vineland Adaptive Behaviour Scales). Os resultados revelaram que o instrumento HASI não teve especificidade suficiente para ser considerado útil na identificação de jovens que deveriam ser encaminhado para especialistas em função de dificuldades de aprendizagem.

Por fim, foi encontrado um estudo que apresenta a normatização do WISC na Índia e na Inglaterra (Panicker, Hirisave, & Subbakrishna, 2006). Os autores reforçam a necessidade de estabelecer normas regionais/nacionais para o acesso de indicadores de inteligência e dificuldades de aprendizagem através do WISC.

Além de serem poucos os artigos encontrados na produção científica de 2005 a 2009, nas bases analisadas, que se destinaram ao estudo de instrumentos ou modelos de avaliação da dificuldade de aprendizagem, estes estudos enfatizam a fragilidade dos instrumentos de acesso a mensuração desta dificuldade, ressaltando a importância de compreendê-la como um fenômeno complexo e multidimensional.

2) Comparações entre adolescentes com e sem dificuldade de aprendizagem: Uma grande parte dos artigos encontrados (15 dos 41 analisados no total) destina-se a tecer um padrão comparativo entre adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem e os que não apresentam, no que diz respeito a uma série de aspectos: problemas emocionais (Bartholomeu, Sisto & Rueda, 2006), saúde mental (Wilson, Armstrong, Furrie & Walcot, 2009), problemas emocionais e comportamentais (Santos & Graminha, 2006), depressão

(Maag & Reid, 2006), ansiedade, desatenção, bloqueio cognitivo e preocupações excessivas (Sena, Lowe & Lee, 2007), medo e ansiedade (Li & Morris, 2007), auto-conceito (Cunha Sisto & Machado, 2006), auto-eficácia, humor, esforço, esperança, e solidão (Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006; Lackaye & Margalit, 2008), temperamento, bem-estar, solidão, relações parentais, vitimização, atividades e amizades (McNamara, Willoughby, Chalmers & YLC-CURA, 2005), abuso de substâncias e envolvimento em situações de conflito com a lei (Chassin, 2008) e comportamento anti-social (Dickson, Emerson & Hatton, 2005)

O estudo realizado por Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006), com 88 participantes, constatou que os que apresentavam dificuldades de aprendizagem demonstravam mais ansiedade e pior auto-conceito, denotando sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos mal elaborados, dificuldade de comunicação e timidez. Também avaliando diferentes aspectos da saúde mental de adolescentes com e sem dificuldades de aprendizagem, no Canadá, Wilson e cols. (2009) concluíram que os adolescentes com dificuldades de aprendizagem tinham duas vezes mais chances de apresentar altos níveis de angústia, depressão, transtornos de ansiedade, pensamento suicida, visita aos profissionais de saúde mental e pior saúde mental como um todo.

Considerando os problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico, Santos e Graminha (2006) investigaram 20 crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem e 20 sem dificuldades e, através da Escala Comportamental Infantil A2 e da Escala B de Rutter, constataram que a maioria do grupo com dificuldade de aprendizagem apresentou escores indicativos da presença de problemas emocionais e comportamentais diferentemente do que ocorreu com o grupo sem dificuldades de aprendizagem.

O estudo realizado por Maag e Reid (2006) constituiu-se em uma meta-análise de pesquisas realizadas com o objetivo de avaliar a depressão em adolescentes com e sem dificuldades de aprendizagem. A partir da análise de 14 estudos sobre a temática, os autores concluem que adolescentes com dificuldades de aprendizagem mostram-se significativamente mais deprimidos do que os que não apresentam dificuldades no seu aprendizado.

Diferenças também foram encontradas na pesquisa desenvolvida por Sena, Lowe e Lee (2007), com 774 estudantes (195 com dificuldades de aprendizagem e 579 sem dificuldades), que concluiu ser a dificuldade de aprendizagem preditora de maior ansiedade, desatenção, bloqueio cognitivo e preocupações excessivas. O medo e a ansiedade também foram avaliados no estudo de Li e Morris (2007), verificando que os adolescentes com

dificuldade de aprendizagem e retardo mental leve tiveram índices mais elevados de ansiedade generalizada.

Buscando avaliar a relação entre a dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito, Cunha, Sisto e Machado (2006) realizaram um estudo com 330 estudantes do ensino fundamental de uma cidade do interior de Minas Gerais, Brasil, e observaram uma correlação negativa entre o autoconceito social e as dificuldades de aprendizagem na escrita nos meninos e entre o autoconceito familiar e as dificuldades de aprendizagem nas meninas.

Um estudo realizado em Israel com 123 adolescentes com dificuldades de aprendizagem e 123 sem dificuldades de aprendizagem, resultou em dois artigos que foram examinados (Lackaye & cols., 2006; Lackaye & Margalit, 2008). Os resultados desta pesquisa revelaram que os adolescentes com dificuldades de aprendizagem apresentaram menor auto-eficácia acadêmica e social, um estado de espírito mais negativo, menores índices de esperança e menos investimento de esforço no trabalho acadêmico (Lackaye & cols., 2006). Além disso, comparando os adolescentes a partir de dois grupos diferentes de idade, por estarem em etapas escolares equivalentes ao ensino fundamental e médio, os autores verificaram que as diferenças entre os adolescentes com e sem dificuldades de aprendizagem foram maiores no ensino fundamental do que no médio (Lackaye & Margalit, 2008).

O estudo realizado por McNamara e cols. (2005) também revelou diferenças entre as respostas dos 230 adolescentes com dificuldades de aprendizagem, dos 92 com dificuldades de aprendizagem associada à hiperatividade e dos 322 adolescentes sem diagnóstico de dificuldades de aprendizagem. Os resultados confirmaram a hipótese de que os adolescentes com dificuldades de aprendizagem apresentariam mais fatores de risco e medidas mais negativas nas dimensões avaliadas (falta de orientação acadêmica, temperamento mais difícil, menor bem-estar, mais solidão, relações parentais mais conturbadas e maior vitimização entre os amigos).

Chassin (2008) constatou a existência de associação entre a dificuldade de aprendizagem e o abuso de substâncias pelos adolescentes. Além disso, os adolescentes com dificuldades de aprendizagem estiveram mais envolvidos em situações de conflito com a lei. Esses dados são corroborados pelo estudo de Dickson, Emerson e Hatton (2005), que, considerando os 4174 adolescentes avaliados na Grã-Bretanha, sendo 98 com déficits intelectuais, confirmou uma correlação positiva significativa entre o aumento dos comportamentos anti-sociais e os déficits intelectuais. Os autores chamam atenção, entretanto, para o fato de que os adolescentes com déficits intelectuais também apresentavam outros fatores de risco, como baixo nível sócio-econômico e problemas mentais.

Alguns estudos não constataram diferenças significativas entre os grupos de adolescentes com e sem dificuldades de aprendizagem com relação a variáveis como: auto-estima (Ntshangase, Mdikana, & Cronk, 2008), emoção e saúde (Enumo, Ferrão & Ribeiro, 2006), percepções das relações familiares e de comunicação (Heiman, Zinck & Health, 2008).

O estudo realizado por Ntshangase, Mdikana e Cronk (2008), com 29 adolescentes, sendo 15 com dificuldades de aprendizagem e 14 sem diagnóstico, que foram agrupados por dois anos em um trabalho conjunto, não observou diferenças significativas nas medidas de auto-estima entre os que tinham dificuldades de aprendizagem e os que não tinham.

Diferenças também não foram verificadas por Enumo, Ferrão e Ribeiro (2006), em estudo com 60 alunos divididos em dois grupos (G1 – desempenho inferior no Teste de Desempenho Escolar – e G2 – desempenho superior no Teste de Desempenho Escolar). Foram aplicados o Inventário de Ansiedade-Traço/Estado e a Escala de Stress Infantil nos dois grupos, não sendo constatadas diferenças significativas.

Comparando as percepções das relações familiares e da comunicação de 52 famílias de adolescentes com dificuldades de aprendizagem com a de 52 famílias de adolescentes sem dificuldades, Heiman, Zinck e Health (2008) verificaram a inexistência de diferenças na opinião dos adolescentes. A maior constatação do estudo foi que todos os adolescentes, com ou sem dificuldades de aprendizagem, relataram mais problemas no envolvimento com a mãe do que foi percebido pelas próprias mães. Da mesma forma, os adolescentes consideraram a comunicação menos aberta e mais problemática com o pai do que a percepção descrita pelos próprios pais. Ou seja, os adolescentes tiveram percepções mais negativas das relações familiares do que seus pais.

A análise dos artigos descritos neste tópico permite constatar que um número maior de estudos evidencia diferenças significativas entre grupos de participantes com ou sem dificuldades de aprendizagem, no que se refere a uma série de fatores emocionais e comportamentais. Neste sentido, reforça-se a importância de um olhar atento às crianças e aos adolescentes com dificuldades de aprendizagem, pois tais dificuldades não ficam restritas ao ambiente acadêmico, mas impactam negativamente diferentes dimensões da vida dos sujeitos.

3) Comparações entre adolescentes portadores de outras patologias: três artigos encontrados tiveram a finalidade de comparar as dificuldades de aprendizagem com outras patologias: problemas emocionais (Carter, Lane, Pierson & Glaeser, 2006; Lane, Carter, Pierson & Glaeser, 2006) e doenças crônicas (Svavarsdottir, 2008).

Um estudo realizado, comparando dois grupos de adolescentes, um com dificuldades de aprendizagem (n=49) e o outro com distúrbios emocionais (n=45), resultou em dois dos artigos examinados (Carter, & cols., 2006; Lane, & cols., 2006). Os resultados do estudo revelaram que os adolescentes com problemas emocionais apresentaram avaliações mais baixas nos comportamentos de auto-determinação, níveis mais baixos de competência social e maiores índices de problemas de comportamento do que os adolescentes com dificuldades de aprendizagem, especialmente na visão dos professores. Ainda que os adolescentes com dificuldades de aprendizagem tivessem tido vantagens, foram observados déficits em ambos os grupos.

Comparando adolescentes com dificuldades de aprendizagem com adolescentes com doenças crônicas, Svavarsdottir (2008) verificou que os primeiros reportaram significativamente menor conexão com a escola e significativamente menos sentimentos positivos com relação à escola do que os segundos.

A partir dos dados desses dois estudos, verifica-se que os adolescentes com dificuldades de aprendizagem apresentam-se em vantagem quando comparados aos adolescentes com problemas emocionais em diferentes aspectos, mas em desvantagem em relação aos adolescentes com doenças crônicas em questões relacionadas à escola.

4) Causas, situações e contextos associados à dificuldade de aprendizagem: alguns artigos encontrados buscaram investigar situações que podem favorecer o desencadeamento de dificuldades de aprendizagem em adolescentes. Os desencadeadores mais citados foram: funcionamento neuropsicológico (Kohli, Kaur, Mohanty & Malhotra, 2006), ambiente familiar (Hogan, Shandra & Msall, 2007; Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed & Tucker, 2006; Capozzi, Casini, Romani, Gennaro, Nicolais & Solano, 2007), suporte familiar e social (LaBarbera, 2008), uso de maconha (Malhotra, 2006), pobreza e negligência (Bigelow, 2006) e ambiente desfavorável (Cautilli, 2005).

Kohli e cols. (2006) realizaram um estudo com 46 adolescentes (16 com dificuldades de leitura, 11 com dificuldades de escrita e 19 com dificuldades mistas) e constataram que o grupo com dificuldades mistas (tanto de leitura como de escrita) foi o que apresentou maiores déficits no funcionamento intelectual e equilíbrio mental. Os autores concluem que há diferenças no funcionamento neuropsicológico de acordo com os subtipos de dificuldades, sendo que o funcionamento é mais prejudicado no caso de dificuldades mistas.

Além do funcionamento neuropsicológico, o ambiente familiar também foi reportado em estudos como associado à ocorrência de dificuldades de aprendizagem. Estudo realizado

por Hogan, Shandra e Msall (2007), a partir de dados do *National Longitudinal Survey of Youth*, nos Estados Unidos, constatou que deficiências maternas, assim como pobre envolvimento escolar paterno, estão relacionadas a um ambiente familiar pobre, que contribui para o desencadeamento de dificuldades de aprendizagem nos filhos. Corroborando esses dados, a pesquisa desenvolvida por Conlon et. al. (2006) revelou que histórias de dificuldades de leitura na família podem ser consideradas preditoras de dificuldades de aprendizagem nos adolescentes. Ainda na linha dos impactos do ambiente familiar, Capozzi e cols. (2007), avaliando 56 crianças e adolescentes e suas famílias, verificaram que estilos de apego inseguros nos pais associaram-se a estratégias comportamentais e emocionais desadaptativas em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Avaliando o suporte familiar e social de adolescentes com dificuldades de aprendizagem, La Barbera (2008) investigou 66 estudantes de escolas privadas da Itália e constatou que o apoio dos pais foi responsável por 35% da variação global da auto-estima. Por outro lado, o apoio dos colegas, amigos e professores não mostrou-se tão significativo neste estudo, reforçando a importância do ambiente familiar.

A partir de dados epidemiológicos, Malhotra (2006) constata que o uso de maconha está associado com desempenho acadêmico pobre, aumento na evasão escolar e maiores índices de comportamentos de risco. Uso de maconha também apresenta-se associado ao ambiente familiar e social no qual o jovem está inserido.

O contexto social mais amplo foi considerado por Bigelow (2006), que escreveu um artigo teórico a partir de outros estudos e de uma compreensão contextual sobre o impacto da pobreza e da negligência familiar na ocorrência de dificuldades de aprendizagem. Nesta mesma linha, Cautilli (2005), a partir da análise de um livro, pondera a influência do ambiente no desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem, considerando a importância do contexto como um todo.

A análise dos artigos apresentados neste tópico revelou que questões individuais, ligadas ao funcionamento neuropsicológico, assim como questões familiares e sociais são apontadas como possíveis favorecedoras do desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem.

5) Intervenções nas dificuldades de aprendizagem: oito artigos encontrados fizeram referência a intervenções propostas e realizadas com adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

Considerando os diferentes subtipos de dificuldades de leitura, Hendriksen, Keulers, Feron, Wassenberg, Jolles e Vles (2007) avaliaram o processo de diagnóstico da dificuldade de aprendizagem. Concluíram que uma intervenção multidisciplinar pode contribuir efetivamente para o processo de identificação da dificuldade, especialmente ao deparar-se com os subtipos mais incomuns e suas comorbidades. Avaliações comportamentais de processamento de informação, regularidade e atenção viso-motora se mostraram mais sensíveis, de acordo com os autores, para discriminar os diferentes subtipos.

O estudo realizado por Lenz, Adams, Bulgreti, PoitUot e Laraux (2007) comparou os efeitos de três formas de transmissão de informação. Para um primeiro grupo de 30 adolescentes, foram utilizados mapas de instrução curricular de forma explícita. Um segundo grupo, também com 30 participantes teve seu aprendizado conduzido por meio de questões norteadoras. Por fim, um terceiro grupo foi submetido ao uso de simples informações repetidas. O estudo concluiu que o aproveitamento foi melhor no primeiro grupo, seguido pelo segundo e o grupo que teve um menor aproveitamento foi o terceiro, que recebeu as informações por repetição simples.

Outro modelo de intervenção, através de atividades físicas em grupo ou individuais, foi desenvolvido e testado por Ninot, Bilard e Delignières (2005). Os autores não observaram diferenças significativas entre os que participaram das atividades integradas e os que não participaram, concluindo que o programa foi útil, mas precisa melhores resultados que poderiam ser obtidos através do monitoramento por profissionais de educação física.

O artigo de Zhang (2008) relatou as percepções de adolescentes infratoras sobre sua experiência em um programa de educação alternativa em Singapura. A intervenção consistia em um programa especial de aprendizagem, além de serviços de monitoramento e suporte em grupos. A atenção dispensada pelos professores, a estrutura escolar flexível e o tamanho reduzido das turmas, foram os pontos mais avaliados positivamente pelas participantes do programa desenvolvido. Também ressaltaram a confidencialidade do suporte que recebiam dos monitores.

Avaliando o desempenho acadêmico e o autoconceito de adolescentes com dificuldades de aprendizagem, Silva e Fleith (2005) acompanharam 46 adolescentes que foram atendidos em um serviço de apoio pedagógico e 32 que freqüentaram uma classe de aceleração da aprendizagem e observaram ganhos no desempenho de ambos os grupos no segundo semestre.

A partir da revisão de estudos realizados e publicados sobre compreensão da leitura em adolescentes com dificuldades de aprendizagem, Faggella-Luby e Deshler (2008) sugerem

estratégias para futuras intervenções: a) efetivamente utilizar a teoria para sustentar a prática e as pesquisas; b) analisar o papel da atual metodologia usada na compreensão da leitura como variável independente; c) estudar modelos de instrução diferenciados para serem utilizados no ensino fundamental e médio; d) ampliar os fatores que possam contribuir para a evolução das intervenções na compreensão da leitura.

Através de intervenções em grupos de convivência com caráter psico-educacional de seis crianças com deficiência mental ou com acentuadas dificuldades de aprendizagem, Batista, Cardoso e Santos (2006) observaram capacidades nas crianças que representavam momentos iniciais de aquisição de novos modos de ação, ainda bastante instáveis, que, nos modelos de avaliações padronizados, provavelmente não seriam acessados.

A análise de um processo de inclusão escolar foi realizada por Gomes e Gonzalez Rey (2008), através de um estudo de caso com um adolescente de 16 anos portador de deficiência mental durante sete meses de acompanhamento do processo. Os autores constataram que as maiores dificuldades do processo de inclusão estiveram situadas na organização da escola, que não contempla a singularidade dos estudantes, ao utilizar-se de práticas massificadoras de ensino.

Quatro artigos encontrados não se enquadraram em nenhum dos tópicos definidos para análise. Dois deles propõem uma discussão teórica sobre a definição da dificuldade de aprendizagem (Correia, 2007; Sánchez, 2008). Correia (2007) discute o lugar da dificuldade de aprendizagem em Portugal como não se enquadrando na legislação para portadores de necessidades especiais, o que dificulta o acesso dos estudantes a serviços e apoio da educação especial. Na perspectiva do autor, o aluno com dificuldades de aprendizagem, sem atendimento adequado, vive um prolongado insucesso escolar, e inclusive social, que o remete ao abandono escolar. Sánchez (2008) reflete sobre a definição de dificuldade de aprendizagem, entendendo que ela não é um fato objetivo, mas um fenômeno culturalmente determinado.

Os outros dois estudos referem-se a estudos qualitativos que buscam aprofundar a compreensão sobre aspectos específicos referentes a adolescentes com dificuldades de aprendizagem. O estudo desenvolvido por Allen-Leigh, Katz, Rangel-Eudave e Lazcano-Ponce (2008) objetivou, através da realização de dois grupos focais, conhecer a visão de membros de famílias mexicanas sobre a autonomia de adolescentes e adultos com déficits intelectuais. Por fim, Trainor (2007) realizou um estudo qualitativo com sete meninas adolescentes com dificuldades de aprendizagem para avaliar a percepção delas sobre a auto-determinação e os planos de transição após a conclusão dos estudos secundários. A autora

constatou que as meninas percebem falta de muitas ferramentas que pudessem auxiliá-las na transição para o mercado profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permitiu traçar um panorama dos estudos que foram realizados nos últimos anos (2005 a 2009) e que estão acessíveis nas bases de dados nacionais e internacionais (Academic Search Premier, ISI Web of Knowledge, ERIC, LILACS e Scielo). Constatou-se a preponderância maciça de estudos quantitativos na investigação do fenômeno da dificuldade de aprendizagem e uma grande parte de estudos destinados a comparar adolescentes com e sem dificuldades de aprendizagem.

A partir da análise dos estudos, verificou-se que os adolescentes com dificuldades de aprendizagem apresentam desvantagens em uma série de aspectos (ansiedade, depressão e auto-estima, por exemplo) que impactam a sua trajetória de vida, não somente acadêmica, mas também pessoal e social. Além disso, muitos estudos dedicam-se a identificar causas, situações e contextos associados à ocorrência de dificuldade de aprendizagem. Com base nestas pesquisas, pode-se verificar que a dificuldade de aprendizagem não é um fenômeno exclusivo do adolescente, mas ocorre como resultado de múltiplos fatores associados, que dizem respeito ao próprio adolescente, à família e ao contexto social onde ele está inserido.

Neste sentido, fica evidente a necessidade de aprofundar os estudos sobre como o adolescente pode ser compreendido quando apresenta dificuldades em seu processo de aprendizado e de que forma pode ser auxiliado pelas pessoas que convivem com ele e que estão diretamente ligadas às experiências de dificuldades vivenciadas (pais e professores, entre outros). Compreendendo a dificuldade de aprendizagem como um fenômeno multideterminado e complexo, familiares e profissionais estarão mais aptos a contribuir para que a dificuldade não se transforme em fracasso escolar e, futuramente, até em evasão escolar.

SEÇÃO II – ARTIGO EMPÍRICO

Contexto Familiar e Escolar de Adolescentes com Dificuldades de Aprendizagem

Family and School Background of Adolescents with Learning Disabilities

Resumo

A dificuldade de aprendizagem na adolescência apresenta-se como um fenômeno complexo e multicausal. Características do próprio adolescente, da etapa de vida que vivencia, da dinâmica das relações familiares e do contexto escolar e social onde ele está inserido possuem relevância na compreensão do fenômeno. Partindo deste pressuposto, o presente trabalho procura investigar as características do contexto familiar e escolar de adolescente com dificuldades de aprendizagem, visando identificar fatores que possam servir de foco em futuras intervenções psicopedagógicas. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo/exploratório, através do método de Estudo de Casos Múltiplos (Yin,2005), Participaram deste estudo três adolescentes, um de seus responsáveis, o professor conselheiro da classe que eles estudam e profissionais da equipe diretiva da escola. Os adolescentes tinham idades entre doze e treze anos, duas do sexo feminino e um do sexo masculino. Como instrumentos foram utilizados o Teste de Desempenho Escolar, a Entrevista semi-estruturada, o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF, Marturano, 2006) e uma entrevista sobre como os pais lidam com as dificuldades de aprendizagem dos adolescentes (elaborada para este estudo a partir do instrumento desenvolvido por Silveira, 2007). Os resultados revelaram que devem ser levados em consideração na análise das situações dos adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem uma compreensão abrangente sobre o fenômeno, ainda que os adolescentes e suas mães ressaltem preponderantemente na sua identificação da dificuldade de aprendizagem questões referentes às características do próprio adolescente e a relação deles com os professores em sala de aula.

Palavras-chave: família, escola, adolescência, dificuldade de aprendizagem.

Family and School contexts of adolescents with Learning Disabilities

Abstract:

Learning disability in adolescence is a complex phenomenon caused by multiple factors. The characteristics of the teenagers, of the life stage he/she experiences, of the dynamics of family relations and of the social and school contexts where he/she is inserted are relevant factors to understand this phenomenon. Given this presupposition, this paper aims at investigating the characteristics of the family and school contexts in which adolescents with learning disabilities are inserted and it attempts to identify factors that may serve as a focus for psychopedagogic actions. To this end, a qualitative/exploratory study guided by the Multiple Case Studies method (Yin, 2005). Three adolescents, one of their parents, the head teacher of their group and professional who work for the management of the school participated in this study. The adolescents' ages ranged from twelve to thirteen years old, two of them were females and one male. As research instruments, the investigator used the Academic Performance Test, semi-structures interviews, Resources Inventory Home Environment (RIHE, Marturano, 2006) and an interview about how parents deal with teenagers' learning disabilities (developed for this study based on the instrument designed by Silveira, 2007). The results revealed that we must take into account a comprehensive understanding of this phenomenon in the analysis of adolescents with learning disabilities, even if the teenagers and their mothers emphasize in their identification of the disability issues regarding characteristics of the adolescents and their relations with their teachers in the classroom.

Key-words: Family, School, Adolescence, Learning Disability.

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1975), a adolescência compreende a faixa etária entre os 10 e os 19 anos. No Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/90), é considerado adolescente o indivíduo entre 12 e 18 anos de idade. Essa diferença na compreensão do período que caracteriza a adolescência pode ser considerada reflexo das idiossincrasias do contexto em que o adolescente está inserido e que estão diretamente relacionadas a todas as modificações biológicas, psicológicas e sociais que caracterizam esse período da vida. De qualquer forma, sabe-se que a adolescência caracteriza um período de transição entre a infância e a idade adulta, muitas vezes associado à rebeldia, contestação, desequilíbrio e rupturas (Aberastury & Knobel, 1992; Osório, 1992; Tiba, 2008; Zagury, 1996).

A frequência com que são noticiados os envolvimento de adolescentes com fatores que ocorrem na escola, desde o não cumprimento de regras, agressões físicas e psicológicas a professores e colegas, baixa qualidade na aprendizagem, até uso abusivo de drogas, justifica a importância de mais pesquisas que visam o conhecimento aprofundado dos fatores que possam estar levando os adolescentes a manifestarem esses tipos de comportamento. Tais estudos poderão ser úteis para o desenvolvimento de mais programas que visem especificamente atender essa faixa etária e todos os envolvidos com o adolescente que vivenciam junto suas transformações, em especial, a família e a escola.

A partir da constituição psíquica do adolescente e face às exigências colocadas a ele pela complexidade da cultura na qual está inserido, esse período tornar-se-á mais ou menos conturbado. A adolescência é por si só considerada uma etapa de crise, no sentido de que implica em uma série de transformações na vida do adolescente e da família (Carter & McGoldrick 1995). Assim, é tarefa principal do adolescente a revisão de sua identidade considerada nos aspectos de assunção da sexualidade madura, de busca de autonomia e de desenvolvimento das competências. Tal tarefa depende essencialmente da possibilidade de viver o luto pela perda da infância (pelo corpo infantil, pela identidade e papel de criança e pelos pais da infância) e suportar toda sorte de surpresas que o futuro desconhecido lhe traz (Barone 2005)

Neste processo, sistemicamente, observa-se que o adolescente não está sozinho. Pelo contrário, está inserido e vivencia relações com outros indivíduos na família, na escola e na comunidade. Esses diferentes contextos podem ou não contribuir para que as vivências dessa fase sejam elaboradas de forma mais ou menos estável.

Ainda que o adolescente tenha a tendência a uma maior valorização do grupo de iguais, a família, como primeira responsável pela educação e socialização dos filhos, tem que buscar um equilíbrio e auxiliar o adolescente a ingressar no mundo adulto. Para tanto, deve ir concedendo maior autonomia ao adolescente, ao mesmo tempo em que deve ser o porto seguro onde ele possa se situar e se fortalecer sempre que necessitar (Osório, 1992). A escola, por sua vez, também se constitui em um ponto de referência importante para o adolescente. Os professores são tidos como importantes modelos de identificação, além dos pais, que contribuem para a consolidação da identidade do adolescente (Tiba, 2008).

Os adolescentes que têm dificuldades de aprendizagem podem apresentar um desempenho excelente numa área, mas em outra mostrar uma dificuldade muito grande. Estas disparidades no seu desempenho, muitas vezes, frustram e confundem pais e educadores (Weiss, 2001). Na escola, os adolescentes com dificuldade de aprendizagem muitas vezes se desinteressam pelas áreas em que apresentam desempenho insuficiente. É comum então tornarem-se perturbadores, infelizes e frustrados. Como eles não desenvolveram as competências necessárias para prosseguir com seus colegas têm sua auto-estima prejudicada, o que passa a interferir em sua vida pessoal e social (Weiss, 2001).

Estudos que se dedicaram a comparar adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem e os que não apresentam, referiram maiores índices, nos adolescentes com dificuldades de aprendizagem, de problemas emocionais e comportamentais (Santos & Graminha, 2006), depressão (Maag & Reid, 2006), ansiedade, desatenção, bloqueio cognitivo e preocupações excessivas (Sena, Lowe & Lee, 2007), medo e ansiedade (Li & Morris, 2007), pior auto-conceito (Cunha Sisto & Machado, 2006), baixa auto-eficácia e maiores índices de solidão (Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006; Lackaye & Margalit, 2008), maior abuso de substâncias e envolvimento em situações de conflito com a lei (Chassin, 2008) e comportamento anti-social (Dickson, Emerson & Hatton, 2005).

Aliada às demais características da adolescência, a dificuldade de aprendizagem pode configurar-se como um sintoma que reflete a busca de ajuda do adolescente para compreender inúmeras situações e dificuldades que ele possa estar vivenciando. Os sintomas apresentados pelos adolescentes são vistos, sob o enfoque sistêmico, como sinalizadores de uma possível

perturbação coletiva de seu ambiente familiar (Osório, 2002) ou do contexto mais amplo em que ele está inserido (Bronfenbrenner, 1996).

Considerando então que a dificuldade de aprendizagem do adolescente não constitui-se em um fenômeno individual, que diz respeito somente a ele, mas que pode refletir questões específicas da própria etapa da adolescência, das relações familiares e do contexto escolar e social onde o adolescente está inserido, definem-se os seguintes objetivos para o presente estudo:

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Conhecer e compreender o contexto familiar e escolar de adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

Objetivos Específicos

- Analisar os recursos do ambiente familiar e do ambiente escolar do adolescente com dificuldade de aprendizagem;
- Conhecer os fatores que podem contribuir para a dificuldade de aprendizagem, na opinião dos adolescentes e seus responsáveis.

MÉTODO

Considerando que o objetivo deste trabalho é compreender o fenômeno da dificuldade de aprendizagem, priorizando o contexto familiar e escolar do adolescente, optamos pela utilização de um método de investigação que permita uma análise profunda do dinamismo do contexto em que se insere cada um dos adolescentes estudados. O objetivo então é observar e descrever as inter-relações características desses contextos. Sendo assim, em vista do objetivo proposto, optamos por realizar um estudo qualitativo, com delineamento descritivo/exploratório, através do método de Estudo de Casos Múltiplos (Yin, 2005).. Segundo Yin (2005), o objetivo do estudo de caso descritivo é a exposição de um fenômeno em seu contexto. Para tanto, cada caso estudado será entendido como um caso singular, propiciando destacar aspectos específicos de sua dinâmica. As inter-relações entre as falas dos

diferentes personagens que farão parte do estudo serão descritas de forma circular, já que não é objetivo apontar relações lineares de causa e efeito. Através do estudo de mais de um caso, seguiremos a lógica da replicação descrita por Yin (2005), não na tentativa de uma generalização estatística dos achados, mas visando uma complementação analítica.

Participantes

Participaram deste estudo três adolescentes, com idade variando entre 12 e 13 anos, de ambos os sexos, e pelo menos um de seus responsáveis (nos três casos foram as mães quem participaram). Como critérios de inclusão definiram-se: ser aluno da quinta série do ensino fundamental, ter tido pelo menos duas reprovações escolares, ter sido indicado pelo professor como um aluno com dificuldade de aprendizagem e ter obtido pontuação inferior a 28 acertos na escrita, 20 acertos na aritmética e 65 na leitura, segundo a tabela da 5^a série do Teste de Desempenho Escolar (TDE). Como critérios de exclusão, consideram-se: apresentar algum comprometimento físico (visual, auditivo, neurológico) ou mental. A escola onde foi realizada a pesquisa foi eleita por critério de conveniência.

Instrumentos

Adolescentes:

Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994): trata-se de um instrumento que avalia as capacidades fundamentais para o desempenho escolar, através de três subtestes: (a) escrita, envolve a escrita do nome próprio e de 34 palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado; (b) aritmética, requer a solução oral de três problemas e cálculos de 35 operações aritméticas, por escrito e (c) leitura, requer o conhecimento de 70 palavras, isoladas do contexto. Aplica-se individualmente. Os escores brutos dos subtestes e do escore total são convertidos através de uma tabela que indica as classificações superior, média e inferior em relação às normas do teste para cada série escolar. Esse teste foi concebido para a avaliação de escolares de 1^a a 6^a séries do Ensino Fundamental e possui propriedades psicométricas adequadas no que diz respeito a sua confiabilidade interna - alpha de Crombach de 0.94 no subteste “Escrita”, 0.93 no subteste “Aritmética”, 0.99 no subteste “Leitura” e 0.99 no Teste Global (Stein, 1994).

Entrevista: foram realizadas entrevistas em profundidade, semi-estruturadas (Olabuénaga, 1996; Santos, 1999), com roteiro que inclui questões abertas referentes a: história de vida, características pessoais e relacionamento familiar, experiências escolares, relacionamento com professores e colegas, rotina de atividades diárias, vida social e interesses pessoais, percepções sobre o processo de aprendizagem, o significado que atribui ao estudo, avaliação das facilidades e dificuldades existentes no processo de aprendizagem, o papel da família e da escola no seu envolvimento com o estudo, tratamentos já realizados.

Mães:

Entrevista: Assim como com os adolescentes, também foram realizadas entrevistas em profundidade semi-estruturadas (Olabuénaga, 1996; Santos, 1999). O roteiro das entrevistas com os pais incluiu questões referentes a: história de vida dele e do filho, características pessoais e do filho, relacionamento familiar, experiências escolares dele e do filho, rotina de atividades diárias, vida social e interesses pessoais, o que entendem por aprendizagem, percepções sobre a vida escolar e o processo de aprendizagem do filho, importância atribuída ao estudo, avaliação das facilidades e dificuldades existentes no processo de aprendizagem, o papel da família e da escola no processo de ensino e aprendizagem, tratamentos já realizados, relacionamento com a escola, com os professores do filho e acompanhamento das tarefas escolares do mesmo.

Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF (Marturano, 2006): Avaliou recursos do ambiente familiar que pudessem contribuir para o aprendizado acadêmico nos anos do ensino fundamental, em três domínios: 1) recursos que promovem processos proximais; 2) atividades que sinalizam estabilidade na vida familiar; 3) práticas parentais que promovem a ligação família-escola (Anexo 1). O primeiro domínio compreende as seguintes áreas de recursos e atividades: participação em experiências estimuladoras do desenvolvimento, como passeios e viagens; oportunidades de interação com os pais; disponibilidade de brinquedos e materiais que apresentam desafio ao pensar; disponibilidade de livros, jornais e revistas; uso adequado do tempo livre; acesso a atividades programadas de aprendizagem. No segundo domínio estão incluídas áreas de recursos tais como rotinas e reuniões regulares da família e cooperação da criança em tarefas domésticas. Por fim, o terceiro domínio engloba indicadores de envolvimento direto dos pais na vida escolar, como participação nas reuniões e acompanhamento das notas. Aplica-se o inventário sob forma de entrevista semi-estruturada.

Cada tópico é apresentado aos pais, tendo o examinador liberdade para parafrasear o conteúdo da questão caso haja dificuldade de compreensão por parte da pessoa entrevistada. Em cada tópico, o entrevistador inicia fazendo a pergunta aberta que o introduz. Assinala os itens mencionados pela pessoa entrevistada em sua resposta livre e, em seguida, apresenta os demais itens, um a um. Se na resposta à pergunta inicial for informado um item que não consta da lista, este deve ser marcado e descrito no item "outro". O RAF é um instrumento que possibilita uma análise quantitativa e qualitativa. Para o presente estudo, será realizada uma avaliação qualitativa das respostas fornecida pelos pais.

Entrevista sobre como os pais lidam com a aprendizagem dos filhos: elaborada a partir da Entrevista Dirigida para Pais, desenvolvida por Silveira (2007), é composta por 12 questões que avaliam as práticas educativas utilizadas pelos pais em situações específicas de aprendizagem (não consegue resolver tarefa, nota baixa, foge das tarefas, caderno incompleto, não entrega atividades, reprovação, evasão, prova com erros, desinteresse, dificuldades de aprendizagem). As questões baseiam-se em dilemas situacionais sobre o comportamento dos filhos que, neste trabalho, foram adaptadas a faixa etária da adolescência (Anexo 2).

Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente, foi estabelecido contato com a escola para firmar uma parceria para a realização da pesquisa. A escolha da escola foi intencional, por conveniência. Trata-se de uma escola da rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS. A escola possui 900 alunos, com turmas de Educação Infantil (faixa etária de cinco anos) a turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. A partir da aprovação pelo Comitê de Ética da Unisinos (Parecer nº 09/032), foi estabelecido contato com os professores conselheiros das turmas de 5ª série do Ensino Fundamental. Foi solicitado que eles indicassem, dentre seus alunos, aqueles que possuíam dificuldades de aprendizagem. A partir dessas indicações, foram selecionados os alunos que já tivessem tido pelo menos duas reprovações ao longo da sua escolarização. Dentre estes, foram sorteados três adolescentes para participarem do estudo. Um primeiro contato foi estabelecido com os alunos selecionados a fim de verificar se estes teriam interesse em participar da pesquisa. Após o aceite, foi estabelecido contato com os pais ou responsáveis para solicitar autorização da participação do adolescente. Após concordância,

foram realizadas as entrevistas. Inicialmente, foi aplicado o TDE para a confirmação da dificuldade de aprendizagem. Em seguida, foram realizadas as entrevistas.

Procedimentos de Análise dos Dados

Inicialmente, para a confirmação da dificuldade de aprendizagem, foi realizada a análise do TDE, a partir de suas normas de pontuação. Os demais resultados foram analisados em profundidade, caso por caso, integrando os dados dos instrumentos utilizados nas entrevistas com o adolescente. A partir da análise de cada um dos casos – análise vertical – buscou-se retratar os aspectos comuns e diferenciais de interações entre os casos descritos – análise horizontal. Posteriormente, os resultados foram integrados com as características do contexto de adolescentes com dificuldades de aprendizagem já descritas na literatura.

RESULTADOS

CASO 1 – Ana

A adolescente Ana (nome fictício) tinha 13 anos e 5 meses na aplicação do TDE. Nasceu em janeiro de 1996. Estuda na 5ª série do ensino fundamental. Os escores brutos obtidos por ela em cada um dos subtestes e no teste total são os seguintes (EB de Escrita: 13; EB de Aritmética: 15; EB de Leitura: 41; EB Total: 69). Utilizando-se a Tabela 6, do Manual para Aplicação e Interpretação do TDE (p. 25), que classifica os escores brutos para a 5ª série, tem-se que esta adolescente apresenta um desempenho inferior em todos os subtestes e no escore bruto total. Além disso, quando se avalia a idade de Ana (13 anos e 5 meses) e se faz uma previsão dos escores brutos para cada subteste, consultando-se a Tabela 8 do Manual (p. 26), verifica-se que ela não alcança nenhum escore bruto previsível para a idade acima de 12 anos.

Assim, os resultados de Ana evidenciam que o seu desempenho escolar na área de linguagem (leitura e escrita) não está adequado ao seu nível de aprendizagem escolar, demonstrando ainda ter algumas dificuldades inclusive na decodificação, ou seja, leitura de palavras isoladas. O seu desempenho matemático também não está adequado ao seu nível de

aprendizagem escolar, principalmente por que alguns cálculos de divisão simples ela nem tentou fazer, afirmando que não sabe nada de divisão.

Dados da História Pgressa

O pai e a mãe de Ana moram juntos. O pai é pedreiro e a mãe, que trabalha como operária de fábricas do ramo calçadista, está em casa por motivos de saúde (diabetes mellitus). Ana é a segunda filha desse relacionamento, tendo um irmão de 17 anos, que trabalha junto com o pai de pedreiro e mora na mesma casa. Esse irmão estudou até a 6ª série e no momento não está mais estudando. Também possui uma irmã menor.

A sua história escolar iniciou com 6 anos e 2 meses, quando ingressou na Educação Infantil na mesma escola que estuda até agora. Com 7 anos e 2 meses, fez o primeiro ano e não aprovou. Com 8 anos e 2 meses, iniciou novamente o primeiro ano na turma de outra professora e não aprovou novamente. Com 9 anos, fez outra vez o primeiro ano com uma terceira professora e então conseguiu a aprovação. Aos 10 anos e 2 meses, ingressou no segundo ano com a mesma professora que teve ao iniciar sua história de aprendizagem e aprovou. Nos dois anos seguintes, cursou o terceiro e o quarto ano, com a mesma professora, sendo também aprovada. Com 13 anos e 2 meses, ingressou no quinto ano do ensino fundamental, apresentando dificuldades desde o início do ano, o que culminou novamente em uma reprovação.

Recursos do Ambiente Familiar

Foi utilizado o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar para investigar a disponibilidade de acessos a atividades culturais e o tempo de convivência na família. No caso de Ana, quando ela não está na escola, suas principais atividades são assistir TV, ouvir rádio e brincar, tanto na rua quanto em casa. A mãe dela relata também que ela ajuda a cuidar de um bebê, filho de um vizinho, cuja mãe o abandonou. Não são disponibilizados na residência materiais didáticos-pedagógicos, como livros, revistas ou material de desenho. Nos últimos 12 meses, a mãe refere que os passeios realizados pela família foram ao centro da cidade, ao shopping, ao parque de diversões e viagens para praia e para outra cidade.

Dificuldade de Aprendizagem

Ana relata que, ao ingressar na escola chorava muito. Não sabe exatamente o que sentia, mas diz que não queria ficar na escola. Só que a mãe “largava e ia embora”, segundo Ana, o que a fazia chorar ainda mais.

Recorda que gostava de pintar na Educação Infantil e que, quando ingressou na primeira série teve dificuldades, o que a levou à reprovação:

“Na primeira eu rodei. Eu não copiava os títulos das coisas e lembro que fazia as provas todas erradas” (Adolescente Ana)

Não lembra nada do ano em que repetiu a primeira série, nem que foi a professora e nada do que sentia. Quando repetiu novamente a primeira série, com outra professora, recorda que teve uma experiência melhor. Melhor adaptada à vivência escolar, diz que gostava de tudo com essa professora e foi aprovada na primeira e na segunda série. Do terceiro ano, também traz recordações positivas, especialmente da professora, chegando a comentar que:

“Foi bom! Com ela eu aprendi a ler. A fazer alguns tipos de contas. Até então, cada vez de ler, eu gaguejava e não saía nada. Com essa professora eu aprendi, porque ela dizia que a gente podia ir calmo, dizer palavra por palavra. As brincadeiras que ela fazia também eram muito legais, em redor da mesa, de ‘um beijo, um aperto na mãe e uma volta na lua’ e de ‘rádio sem fio’” (Adolescente Ana).

No quarto ano, permaneceu com a mesma professora e muitos dos antigos colegas e refere que foi muito bom:

“Peguei a metade dos meus colegas do ano passado, do terceiro. E daí ela [a professora] disse assim: ‘tu aqui de novo será que até na 5ª tu vai tá comigo?’ Daí a gente brincava, a gente desenhava, ela me ensinou a ler, muita história ela fez a gente fazer e eu comecei a gostar de fazer história” (Adolescente Ana).

Voltou a apresentar dificuldades no quinto ano. Ana passou a participar de um projeto no contraturno, no qual os alunos auxiliam na secretaria da escola. Segundo ela, começou a ir mal, pois:

“as professoras ficam pegando no meu pé. Dizem que vão me tirar do projeto, se eu não melhorar. Só porque sabem que eu gosto de ajudar na secretaria, que eu não gosto que fiquem falando. Aí as colegas começam a debochar, dizendo que vão entrar no meu lugar” (Adolescente Ana).

Ana reconhece que suas notas estavam ruins, “35 em todas, menos Educação Física e Artes”. Todavia, Ana não assume sua dificuldade de aprendizagem. Segundo ela, o que ocorre é que, na escola, os colegas a impossibilitam de se concentrar:

“Eu não tenho dificuldade é que na escola não dá pra se concentrar. Quando a gente quer se concentrar eles começam a gritar! Daí não dá!” (Adolescente Ana).

Considerando sua vinculação com a aprendizagem e com a escola, é interessante constatar que a atividade que Ana mais gosta de realizar em casa é “brincar com a irmã de escolinha” e seus planos para o futuro são “ser professora”.

Ana revela que os pais têm pouco estudo, até, no máximo a 6ª série, e que inclusive o irmão também parou de estudar cedo para ir trabalhar com o pai como pedreiro. Fala que os pais olham o seu material de escola e ajudam quando eles podem.

Na entrevista com a mãe de Ana, observou-se que ela não tem muita clareza sobre o processo escolar da filha. Não lembra com quantos anos a filha entrou na escola, não recorda nenhuma professora, não sabe exatamente em qual série ela reprovou. Ressalta somente que ela sempre teve dificuldades e que:

“Esse ano ela tá péssima! Ela tinha que ler mais, tinha que fazer mais, calcular e as letras ela sempre troca. A professora do ano passado também falava. E daí ela foi puxando a Ana, que ela disse que a Ana, às vezes se sentia insegura. Daí ela achava que ela não ia conseguir, mas era tudo insegurança que ela tinha. Daí ela puxava a Ana e ela foi, mas esse ano não.” (Responsável Adolescente Ana)

Com a dificuldade que Ana vem apresentando no quinto ano, a mãe percebe que ela vem ficando meio desanimada, referindo, inclusive, o desejo de parar de estudar:

“Às vezes ela não tem nem vontade de vir no colégio. Ela diz que dá vontade de parar de estudar. Eu não sei o porquê, mas ela hoje de tarde ela tava conversando: ‘ai mãe eu não tenho mais vontade de estudar’. Eu disse se tu não estudar depois tu não vai ter emprego, até faxineira e doméstica agora tem o primeiro grau completo” (Responsável Adolescente Ana).

A mãe também refere que Ana se sente incomodada com os colegas na escola, pois:

“Ela fala que uns que são bons, mas tem uns que incomodam muito ela. Assim, chamam ela de gorda, coisa assim, inticam com ela” (Responsável Adolescente Ana).

Sobre a sua própria história de aprendizagem, a mãe de Ana recorda boas lembranças de cursos de bordado e pintura na escola, referindo que gostava muito de ir à escola, mas não lembra se teve alguma reprovação e só sabe que, quando chegou à quinta série, parou de estudar para começar a trabalhar na fábrica.

O contexto familiar de Ana caracteriza-se como de um nível socioeconômico e cultural desfavorável. Ambos os pais abandonaram os estudos para trabalhar, quando ainda eram bem jovens, assim como o irmão mais velho da menina. A mãe demonstra, na sua entrevista, que não acompanha a história escolar da filha e que seu incentivo é dizendo que, se ela não estudar, não conseguirá um bom emprego futuramente.

O contexto escolar, segundo o relato da mãe e da filha, está muito pautado pelas relações estabelecidas com as professoras e os colegas de classe. Os anos em que Ana foi aprovada, segundo a menina, referem-se aos anos em que se sentia à vontade e gostava muito da professora. Por outro lado, a única dificuldade que refere encontrar no ambiente escolar é de se concentrar, em função da gritaria dos colegas.

CASO 2 - Lia

A adolescente Lia (nome fictício) tinha 13 anos e 1 mês na aplicação do TDE. Nasceu em abril de 1996, estuda na 5ª série do ensino fundamental e obteve como escores brutos em cada um dos subtestes e no teste total os seguintes (EB de Escrita: 20; EB de Aritmética: 20; EB de Leitura: 57; EB Total: 97). Utilizando-se a Tabela 6, do Manual para Aplicação e Interpretação do TDE (p. 25), que classifica os escores brutos para a 5ª série, tem-se que esta adolescente apresenta um desempenho inferior em todos os subtestes e no escore bruto total. Além disso, quando se avalia a idade de Ana (13 anos e 5 meses) e se faz uma previsão dos escores brutos para cada subteste, consultando-se a Tabela 8 do Manual (p. 26), verifica-se que ela não alcança nenhum escore bruto previsto para a idade acima de 12 anos.

Assim, os resultados de Lia evidenciam que o seu desempenho escolar na área de linguagem (leitura e escrita) não está adequado ao seu nível de aprendizagem escolar, demonstrando ainda ter algumas dificuldades na escrita de palavras, omitindo letras e trocando a grafia das consoantes. A dificuldade com as consoantes também aparece na leitura, onde apresentou trocas e omissões destas na leitura das palavras. O seu desempenho matemático também não está adequado ao seu nível de aprendizagem escolar, principalmente porque, em alguns cálculos simples, ela teve erros devido à falta de atenção. Alguns cálculos ela fez direto sem armar a conta e em outros ela troca a operação matemática pedida.

Dados da História Pregressa

É a filha mais velha, que nasceu quando a mãe tinha 16 anos de idade. Segundo a mãe, quando a adolescente tinha um ano, ela se separou do pai dela. A mãe teve outro relacionamento e, desta união, teve um menino que estuda na mesma escola de Lia. Após, a mãe teve um terceiro filho de um outro relacionamento, que está na escola na educação infantil. A mãe mora com os três filhos e com o pai do terceiro filho.

A sua história escolar iniciou com seis anos e 11 meses, quando ingressou no primeiro ano na mesma escola que estuda até agora e não aprovou. Com sete anos e 11 meses, fez novamente o primeiro ano com outra professora e aprovou. Cursou, em seguida, o segundo e o terceiro ano com aprovação. Aos 10 anos e 11 meses, ingressou no quarto ano e não aprovou. Aos 11 anos e 11 meses ingressou novamente no quarto ano, com uma outra professora, conseguindo a sua aprovação. Com 12 anos e 11 meses, ingressou no quinto ano do ensino fundamental, apresentando dificuldades desde o início do ano, mas no final do ano conseguiu alcançar os objetivos para a sua aprovação.

Recursos do Ambiente Familiar

Foi utilizado o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar para investigar a disponibilidade de acesso a atividades culturais e o tempo de convivência na família. No caso de Lia, quando ela não está na escola, suas principais atividades são assistir TV, ouvir rádio, jogar vídeo-game, ler livros, revistas e gibis e brincar dentro de casa, na casa da vó materna e no vizinho ao lado de sua casa. Nos últimos 12 meses, a mãe refere que os passeios realizados pela família foram ao centro da cidade, ao shopping, ao parque de diversões, viagens de trem, passeios à chácara e visitas a parentes e amigos da família.

Com referências às atividades programadas que Lia faz, a mãe aproveita para comentar que não deixa a filha sair muito sozinha de casa, com amigos, fora do círculo familiar próximo, afirmando que somente ela vai sozinha no curso de computação ou na igreja. As atividades que a mãe e o padrasto fazem em casa são olhar filmes, conversar como foi o dia na escola e realizar atividades domésticas juntos, como fazer refeições, lavar a louça, organizar a casa.

Quanto aos itens pessoais de Lia, a mãe confirma que ela tem uma cama só pra ela, sendo isso bem positivo, já que ela tem dois irmãos menores que são meninos. Possui brinquedos como: bicicleta, vídeo-game, bola, balanço e corda para pular. Materiais que estimulam a sua aprendizagem como livrinhos de história, tesoura, tinta, lápis de cor, papéis e cola. A família possui livros escolares e religiosos, como a bíblia. Lia também interage com objetos que estimulam o seu sentido lúdico, como bonecas e brinquedos de faz de conta. Além disso, possui um animal de estimação.

Dificuldade de Aprendizagem

Lia ingressou diretamente na 1ª série do Ensino Fundamental. A adolescente lembra muito bem com que idade entrou na escola e também lembra da professora e do relacionamento com ela:

“Iniciei com sete, quando a profª T. dava aula para o 1º ano. Sabe que a profª T. é muito braba? No início, fiquei um pouco nervosa” (Adolescente Lia).

A mãe, por sua vez, não tem certeza da idade que Lia começou sua aprendizagem escolar e, quando é questionado pra ela por que a filha entrou na escola com sete anos e não fez a Educação Infantil, a mãe dá uma resposta evidenciando não ter certeza:

“Acho que é por causa que, quando eu vim trazer ela, eles não aceitaram por que ela era muito nova, não sei o que, que não tinha, não dava ainda” (Responsável Adolescente Lia).

No momento que foi solicitado que a mãe falasse dessa entrada na escola, ela fala que a filha gostava de ir pra escola, só que ela rodou já no primeiro ano. O motivo dela não ter conseguido a aprovação, segundo a mãe, é que ela tinha problemas de saúde.

“Eu levei ela no médico, né? Daí eles fizeram um RX que dizia que ela tinha um desvio na cabeça, não sei o quê. Aí deram um remédio. Ela era bem esquecida” (Responsável Adolescente Lia).

Quando questionada qual o tipo de medicação que Lia usava, a mãe não consegue se lembrar e também não tem o RX e não recorda quem foi o médico que atendeu e nem se fez exames complementares como eletroencefalograma.

Lia não refere essas implicações médicas e relata sua história escolar pautada pelos professores, ainda que não lembre alguns deles. Traz mais recordações dos professores que a marcaram positivamente, como o professor do terceiro ano, que “gostava de explicar as coisas brincando”. Além dos professores, a atividade que ela mais gosta de fazer na escola é “escrever poesia”. Quanto às dificuldades de aprendizagem, ela silencia. Diz que não sabe o que acontece e que fica triste quando reprova, mas não sabe dizer o que ocorre. Em nenhum momento da entrevista ela faz alusão à dificuldade de aprendizagem e sempre que questionada responde: “Não sei”. Quanto aos seus planos para o futuro, pretende “administrar alguma coisa, uma loja, sei lá”.

Sobre o quanto a mãe e o padrasto a acompanham nas atividades escolares, Lia refere que, às vezes, mostra os cadernos para a mãe, mas o padrasto nunca olha. Ele só olha os cadernos do irmão menor de Lia, que é filho dele. Comenta que tem pouco contato com o pai biológico e que ele nem sabe onde ela mora. O contexto familiar de Lia, ainda que de nível

socioeconômico precário, oferece alguns recursos culturais como passeios e acesso a materiais pedagógicos.

Do ambiente escolar, prevalecem as referências a professores com quem ela teve relações positivas e que a fizeram sentir-se motivada a estudar, através de brincadeiras e da escrita de poesias.

CASO 3 – Pedro

O adolescente Pedro (nome fictício) tinha 13 anos e 2 meses na aplicação do TDE. Nasceu em março de 1996, estuda na 5ª série do ensino fundamental e seus escores brutos em cada um dos subtestes e no teste total foram: EB de Escrita: 28; EB de Aritmética: 18; EB de Leitura: 59; EB Total: 105. Utilizando-se a Tabela 6, do Manual para Aplicação e Interpretação do TDE (p. 25), que classifica os escores brutos para a 5ª série, tem-se que este adolescente apresenta um desempenho inferior em todos os subtestes e no escore bruto total. Além disso, quando se avalia a idade de Pedro (13 anos e 2 meses) e se faz uma previsão dos escores brutos para cada subteste, consultando-se a Tabela 8 do Manual (p. 26), verifica-se que ele não alcança nenhum escore bruto previsto para a idade acima de 12 anos.

Assim, os resultados de Pedro evidenciam que o seu desempenho escolar na área de linguagem (leitura e escrita) não está adequado ao seu nível de aprendizagem escolar, demonstrando ainda ter algumas dificuldades na decodificação de encontros de duas consoantes (lh, ch, gr, por exemplo). O seu desempenho matemático também não está adequado ao seu nível de aprendizagem escolar, principalmente por que alguns cálculos simples ele fez rapidamente e cometeu erros de não ter prestado muita atenção.

Dados da história pregressa

O pai e a mãe moram juntos e ele é o filho mais novo em casa. A família teve mais quatro filhos, mas a irmã e o irmão mais velhos de Pedro não moram mais em casa. Segundo a mãe, a irmã está morando junto com o namorado e está grávida. O segundo irmão mora no Paraná, com a namorada, e trabalha como eletricista. O terceiro irmão tem 16 anos e está concluindo o ensino fundamental de 8 anos numa escola particular. O casal vive com os dois filhos menores. O pai trabalha numa empresa e atua no setor financeiro. A mãe fica em casa e às vezes “espicha” guardanapos de crochê (é uma técnica que se coloca uma goma e deixa o guardanapo como que esticado e duro).

A sua história escolar iniciou com sete anos, quando ingressou numa escola pública estadual. Fez o primeiro e o segundo ano na mesma escola e aprovou. Com 9 anos, fez o terceiro ano e não aprovou. Aos 10 anos, ingressou novamente no terceiro ano e aprovou. No ano seguinte, com 11 anos, trocou de escola, ingressando no quarto ano e não aprovou. Com 12 anos, ingressou novamente no quarto ano e aprovou. Com 13 anos, ingressou no quinto ano do ensino fundamental, apresentando dificuldades desde o início do ano, mas, no final, conseguiu a sua aprovação.

Recursos do Ambiente Familiar

Quanto à disponibilidade de livros, jornais e revistas a mãe confirma ter disponíveis todos os itens confirmando que a família apresenta um bom número de estímulos para a aprendizagem de seu filho. Estão sempre disponíveis materiais de desenho, além do acesso ao computador e ao vídeo-game.

Na rotina diária de Pedro ele tem hora sempre programada para almoçar, tomar banho, acordar de manhã, jantar e fazer as lições de casa. Apenas para brincar, assistir TV e dormir que às vezes ele tem não tem um horário definido.

Nos passeios que a família realizou nos últimos 12 meses além de visita a amigos e parentes, shopping, centro da cidade, parque municipal, cinema a mãe comenta que eles costumam ir ao aeroporto ver a chegada e saída de aviões ou ficar observando simplesmente. A família faz isso seguidamente por que todos gostam principalmente Pedro.

Dificuldades de Aprendizagem

Pedro não fez Educação Infantil. Ele diz que entrou direto na 1ª série, com sete anos, e quando questionado o por quê, ele diz que tem que perguntar pra mãe dele. A mãe percebe que faltou essa etapa na aprendizagem dele. O início da história de aprendizagem de Pedro foi bem marcante pra mãe que percebeu que alguma coisa estava errada com o filho.

“O Pedro não gostava de nada que fosse de recortar, de pintar bonitinho dentro daqueles limites, sabe? Tanto que quando ele ia pro colégio, pra sala de aula, qual é as cores ele pintava os trabalhinhos dele? Preto, preto, marrom, sabe? Ele odiava pintar!”
(Responsável Adolescente Pedro).

Pedro não traz nenhuma dessas recordações. Ele diz que fica difícil lembrar, até mesmo o nome dos professores. Pedro mostra-se irônico no momento da entrevista. Quando questionado sobre o que gostava na escola, responde que era de abacate e depois diz: “Nada,

esquece!”. Além de irônico, mostra-se irritado em muitos momentos, especialmente quando comenta sobre condutas das professoras:

“Ela fazia de tudo pra infernizar a minha vida. Só porque eu não fazia um trabalhinho de merda, me mandava bilhete. Ah, vai catar coquinho!” (Adolescente Pedro).

A mãe comenta que ele sempre foi muito decidido e que pra ela era difícil lidar com ele:

“Eu tava tendo problemas com ele no colégio já desde o início. Menina, a professora dizia: ‘Pedro, você tem que preencher o exercício’. Aí ele, do nada, decidia: ‘não vou mais escrever’. Botava o caderno na mochila e ficava lá” (Responsável Adolescente Pedro).

Confirmando o relato da mãe, Pedro conta que o segundo ano “foi barra pesada”. Comenta que quase reprovou, pois seu aprendizado era “uma porcaria”. Isso ocorria, segundo Pedro, porque ele não fazia nenhuma das atividades solicitadas.

“Eu não tinha vontade de fazer nada! Eu pegava e ficava assim... [coloca as pernas em cima da cadeira e cruza os braços] Aí rodei” (Adolescente Pedro).

De acordo com Pedro, a única atitude dos professores foi:

“mandar bilhetes para casa, mas os bilhetes nunca chegavam! (ri)” (Adolescente Pedro).

A atitude de esconder os bilhetes, conforme relatado por Pedro, pode estar relacionada a forma como a mãe lida com ele, quando ele tem avaliações insuficientes ou algum comportamento que não seja adequado:

“Eu sou uma mãe muito cobradora, talvez enérgica até demais. Se tu abrir demais, eles tomam conta. Eu não deixo muito brincar na rua. Eu acho que... Eu tive essa criação! Eu sou assim, eu xingo, mas vou lá e arrumo por que eu sei que ele não vai fazer. Eu acho eu estou agindo errado. Eu criei ele muito dependente de mim e muito folgado. Sabe, ele fica muito acomodado: ‘Ah, minha mãe xinga, mas vai lá e arruma’. A mesma coisa era tema. Era uma dificuldade para esse guri fazer tema. Meu Deus do Céu! Eu perguntava: - ‘Tem tema?’ e ele: - ‘Não!’ Todo dia eu perguntava e um dia a professora mandou bilhete: ‘O Pedro não está fazendo tema.’ Eu virei bicho e peguei ele e dava tapa na cara, porque eu fiquei com tanta raiva dele. Ele não me entregava os bilhetes. Eu disse pra ele: ‘Toda vez que tu não entregar bilhetes, tu vai apanhar.’ Eu vou saber, porque a professora vai ligar pra mim do colégio” (Responsável Adolescente Pedro).

Pedro conta que mudou de escola na 4ª série e a vinda para o novo colégio foi “emocionante”. Pedro refere que seus irmãos já tinham estudado nesta escola e então ele

conhecia muitos dos meninos que estudavam lá. Nesta mudança de escola, se sentiu perdido e acabou reprovando. Quando repetiu com uma outra professora, diz que aí viu que poderia aprender:

“Eu comecei a estudar mais. As outras professoras só passavam assim... [faz sinal de rapidez de tempo com os dedos].e ‘rala peito’! A ‘sora’ explicava bem direitinho, ela não explicava uma vez, ela explicava pelo menos umas três vezes. Era mais fácil a aprendizagem. Foi bom que de um jeito, não sei como, ela me ajudou, vamos dizer, a sair daquela dureza de não fazer nada. Ela conseguiu me ajudar e ir pra outra linha, pra um caminho melhor” (Adolescente Pedro).

O relato de Pedro é reforçado pela mãe que diz que a professora desse ano conseguiu conquistar o Pedro através de uma boa aproximação e de muitos elogios:

“Elogia tudo! Esse guri chegava tão feliz em casa. Tu via que ele tava animado. Ele estava disposto a estudar, querer fazer o melhor, fazer as maquetes. Pra gente não era muito bonito, mas ela botava eles lá em cima. Um dia ela chegou pra ele e disse: “Nossa Pedro, tu podes ser arquiteto” Como a dinda dele é arquiteta, aquilo ali foi um trampolim que esse guri tava precisando! Ele adorou! Ele adorou, tu via que ele tinha vontade de fazer os trabalhos que a professora pedia” (Responsável Adolescente Pedro).

Pedro diz que tem maiores dificuldades nas matérias que ele não gosta. Em matemática, tem um bom desempenho. Mas em português, não se sente à vontade e nunca tem uma boa avaliação.

“Matemática eu não tenho muita dificuldade. Português eu não sei pra quê estudar, passar matéria de português, se a gente fala português. Eu não compreendo! (ri) Pois, português, lá de Portugal, eles não dão muito mole. Às vezes, eles não entendem muito o que a gente fala e eles precisam que a gente dá um jeito e explique pra eles [faz um sotaque de português de Portugal]. Agora, as minhas notas estão baixas em Português e em Ciências e, se eu descer, vou me ferrar” (Adolescente Pedro).

Além das questões da história escolar, a mãe de Pedro ressalta características pessoais do filho que podem contribuir para que ele apresente dificuldades em seu processo de aprendizagem:

“E ele quando fala, fala com os dentes cerrados. Eu digo assim: - ‘Pedro, eu vou te botar numa aula de dicção. Tu não abre a boca pra falar, eu não entendo as coisas que tu fala.’ Isso também dificulta o sucesso dele” (Responsável Adolescente Pedro).

“Mas o Pedro é assim, ele é muito quietinho, ele é muito

calminho, mas não pisa no pé dele. Ele vai agüentando, ele vai escutando, mas na hora que o termômetro explodir, sai de perto. Por isso, ele teve problemas no colégio este ano” (Responsável Adolescente Pedro).

“Ele é muito descuidado, desorganizado. Muito descuidado com o material dele” (Responsável Adolescente Pedro).

Através do relato do caso do Pedro, observa-se que são vários os fatores que colaboram com a dificuldade de aprendizagem dele. Neste caso, são sobressaltadas, tanto por Pedro como por sua mãe, características do próprio adolescente, que se mostra descuidado e desinteressado com os estudos. A postura dele na própria entrevista evidencia o descaso com o seu processo de aprendizagem. Características essas que são agravadas na etapa da adolescência, inclusive pela rebeldia inerente ao processo de sua independência familiar. A conduta da mãe parece agravar a situação por utilizar-se da agressão física ou mesmo por assumir tarefas de organização que teriam que ser do Pedro, para não reforçar o comportamento negligente dele em relação ao seu material escolar.

No contexto escolar, é salientada pelo Pedro e pela mãe dele a importância do relacionamento com as professoras como potencializadores ou dificultadores dos processos de ensino e aprendizagem. Através de elogios e de proximidade com Pedro, uma das professoras, segundo a mãe, conseguiu motivar o menino para os estudos, o que não aconteceu em outros anos com as demais professoras.

INTEGRAÇÃO DOS CASOS

A partir da análise dos três casos pesquisados, evidenciam-se os diferentes componentes que estão envolvidos nas dificuldades que os adolescentes possam apresentar em seu processo de aprendizagem. São salientadas as características individuais, que, no caso de Pedro (desorganização, dificuldade na fala, timidez e impulsividade) e de Lia (possível diagnóstico médico de danos neurológicos) são muito explícitas. As características típicas da adolescência (rebeldia, contestação e preguiça), referidas pelos estudiosos do tema (Aberastury & Knobel, 1992; Osório, 1992; Tiba, 2008; Zagury, 1996), também são evidenciadas nos casos estudados.

Do contexto familiar dos adolescentes, são pontos a serem analisados a história escolar dos pais, a carência dos recursos do ambiente que poderiam estimular o valor do estudo e as condutas que os pais tomam frente ao envolvimento escolar dos filhos e às dificuldades que surgem no processo. Especialmente nos casos de Ana e Lia, observa-se que os pais não

tiveram possibilidades de dar continuidade aos estudos e talvez essa sua própria história os inibam de acompanhar os estudos dos filhos. São mães que não lembraram a idade que as filhas entraram na escola, quem foram suas professoras e dados que fizeram parte da vida escolar dessas adolescentes. Também nestes dois casos, evidenciam-se a carência em estimulação no ambiente, o que foi mais positivo na vivência de Pedro. Quanto às condutas das mães, observa-se um grande despreparo, pois todas se utilizam preponderantemente de agressão física ou verbal.

Com relação ao ambiente escolar, a fala dos três adolescentes e suas mães remetem diretamente ao papel do professor, como sendo esse quem pode estimular o desejo pelo estudo e favorecer com que o aluno aprenda, ou, por outro lado, desestimulá-lo e induzi-lo à reprovação. Sabe-se que o professor é um importante modelo de identificação, principalmente na fase da adolescência, quando a autoridade dos pais é questionada (Tiba, 2008), mas a centralização da responsabilidade na figura do professor fica sendo uma forma de sobrecarga e culpabilização de um dos elementos que compõe todo o sistema. Neste sentido, cabe questionar a fala dos adolescentes e de suas mães que remetem as dificuldades basicamente às características do adolescente e do relacionamento que ele estabelece com o professor como os fatores que mais interferem no processo.

Uma das limitações deste estudo refere-se a ele ter sido realizado com um número reduzido de participantes. Fica como sugestão para futuras pesquisas a possibilidade de pesquisar um grupo maior de adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem no Vale do Rio dos Sinos e as implicações que esta situação pode ocasionar para todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Como ponto de partida, propõe-se a realização de um estudo mais detalhado acerca da dificuldade de aprendizagem em adolescentes, considerando várias redes de ensino e diferentes contextos socioeconômicos e culturais.

SEÇÃO III – RELATÓRIO DE PESQUISA

INTRODUÇÃO

A partir de uma visão sistêmica, a dificuldade de aprendizagem nunca pode ser descrita como um fenômeno isolado, unideterminado. Ao contrário, trata-se de um fenômeno complexo, que propicia múltiplos olhares. Para se ter uma noção mais próxima do todo, torna-se imprescindível uma análise cautelosa para as diferentes partes envolvidas. Nesse sentido, pretendeu-se pautar a presente investigação no contexto do adolescente com dificuldades de aprendizagem, focalizando especialmente os sistemas familiares, escolares e sociais.

A educação tem sido foco de inúmeros questionamentos e discussões na atualidade. Dentre esses questionamentos, destacam-se as práticas pedagógicas inadequadas, as propostas curriculares descontextualizadas, a ineficiência da formação dos professores, a ausência de investimento financeiro na educação, a falta de propostas governamentais eficientes e a própria indefinição do papel social do professor. Nesse sentido, observa-se a pouca valorização dele como profissional, o pouco investimento na sua capacitação e sua baixa remuneração (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005).

A instituição escolar, como espaço físico e psíquico para a aprendizagem, é um campo de estudo, uma vez que propicia a avaliação dos processos didático-metodológicos e da própria dinâmica institucional. Para realizar o diagnóstico das questões relacionadas à aprendizagem, deve-se partir da coleta de dados e da investigação da instituição, buscando identificar as possíveis “fraturas” nas relações com o conhecimento entre os diferentes sujeitos que a compõe. A instituição escolar é um espaço de produção de conhecimento. Faz-se necessário construir nessa instituição, uma dinâmica relacional sadia, voltada para os aspectos saudáveis de aprendizagem e do conhecimento de forma investigativa e contextualizada. É através da escola que a pesquisa busca “resgatar a identidade da instituição com o conhecimento e, portanto, com a possibilidade de aprender” (Rubinstein, 1992, p.103).

Refletir sobre o individual e o coletivo traz a possibilidade da tomada de consciência e da criação de novos espaços de relação com a aprendizagem. Qualquer escola precisa ser

organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que seus próprios conflitos, não resolvidos, não apareçam na sala de aula, sob forma de distorções do próprio ensino. Quando isso ocorre, fica o aluno (aprendente) como depositário desses conflitos e, conseqüentemente, pode passar a apresentar perturbações em seu processo de aprendizagem (Weiss, 2001).

É na relação entre organismo, inteligência, corpo e desejo que se constrói a possibilidade de aprender (Fernandez, 1991). Todavia, esse processo é sempre circunscrito a um contexto histórico e social, a um ambiente que está em constante interação com diversos outros sistemas. Redimensionar o espaço da aprendizagem significa viabilizar ao sujeito a apropriação da sua própria possibilidade e autoria de pensamento, rompendo com a objetividade instruída nas escolas, abrindo novos espaços de circulação da subjetividade individual e coletiva como forma de dar sentido ao ato de aprender.

Segundo Mendes (1994, p. 08), “falta humanizar” esta escola, para que ela deixe de ser mera transmissora de informações, marcando o sujeito como um banco de dados de informática, para inscrever nele a possibilidade de ser reconhecido como capaz de construir seu próprio saber e escrever a sua parte da história. De acordo com Bossa (2000), essa iniciativa já existe, principalmente nas séries iniciais da escola pública, nas quais observa-se que os professores tentam introduzir novas teorias. Contudo, a autora revela que, por falta de reflexão mais profunda, estas acabam tornando-se práticas fragmentadas e ineficazes. Com isso, muitas vezes, não conseguem gerar resultados positivos entre as crianças e enfatizam que a causa do fracasso escolar está no aluno e/ou na família, que não o acompanha. Aí inicia um jogo de empurra entre a escola e a família que, ao invés de parceiras na educação das crianças, apresentam-se desarticuladas.

O estudo de Silveira (2007) confirma a fronteira rígida que existe entre família e escola, dificultando a interlocução e gerando descontinuidades no processo educativo. Cria-se um abismo entre o contexto familiar e escolar que, ao invés de serem parceiros e favorecerem a aprendizagem do aluno, apresentam dificuldades de comunicação e desconhecimento mútuo. O estudo revelou que os pais tendem a acreditar que os professores estão melhor preparados do que a família para educar as crianças. Os professores, no entanto, não conversam diretamente e nem trocam informações sobre suas práticas educativas com as famílias. Aponta-se assim a necessidade de uma parceria maior entre a escola e a família para que juntas possam refletir sobre a complementariedade de suas práticas, possibilitando continuidades.

É sempre importante considerar que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e nunca parte do zero. Toda aprendizagem escolar tem uma história anterior (Weiss, 2001). Ela se dá a partir da dinâmica das relações entre todos os envolvidos neste processo. Desse modo, a avaliação da dificuldade de aprendizagem na escola não pode centrar-se apenas nas questões individuais do aluno. É preciso direcionar a elaboração crítica e sistêmica do diagnóstico para a investigação das relações institucionais, tanto da escola como da família, além da dimensão individual do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que o ser humano é um ser em constante processo de aprender, é possível constatar que, quando a criança ingressa na escola, ela já traz uma bagagem de conhecimentos, que foi parte de sua inserção, geralmente, em um ambiente familiar. A análise do processo de aprendizagem, contextualizado na relação com a família e com a escola, é fundamental para uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de aprendizagem em si, mas também sobre as dificuldades que nele podem surgir. Muitas são as alternativas de ação que viabilizam, a partir da investigação diagnóstica, novas formas de ação. Essas alternativas, em última análise, contribuirão para o desenvolvimento positivo do processo de aprendizagem dos alunos.

Desde muito cedo, verifica-se que o brincar, o jogo, a expressão simbólica e a dramatização funcionam como organizadores da realidade interna e externa da criança, tanto em nível cognitivo quanto em nível afetivo. Segundo Lapierre:

quando a criança reencontra o dinamismo de sua pessoa, de seu ser, quando assume realmente a autonomia do seu desejo, torna-se surpreendentemente disponível. Ela integra rapidamente uma grande quantidade de conhecimentos sob condição de que se forneçam alimentos ao seu desejo de conhecer, de fazer (Lapierre, 1986, p. 85).

Sendo assim, constata-se que os conhecimentos adquiridos podem ser frutos do desejo e não da obrigação. A criança e o adolescente tornam-se mais capazes de aprender quando os pais respeitam seu tempo e espaço e lhes permitem a possibilidade de criar seus próprios processos e ajustá-los progressivamente à realidade. O lugar dos pais nesse espaço de aprendizagem é o de mediar, de estar junto e fornecer, no momento certo, os mecanismos e os códigos que forem necessários. Isso implica em investimento de tempo e disponibilidade emocional para o acompanhamento do processo de aprendizagem.

Educar uma criança é um processo muito complexo, com situações totalmente inesperadas (De Bem & Wagner, 2006; Zagury, 2006). As mudanças contemporâneas nas relações entre pais e filhos, decorrentes das transformações pelas quais a família vem passando, têm levado a um crescente questionamento sobre a presença e o papel dos pais na educação de seus filhos. Nos últimos anos, diversos trabalhos têm dedicado atenção especial às novas configurações familiares e o impacto na vivência emocional das crianças. Contudo, o que se tem notado é que, mais importante do que a configuração familiar, é o efetivo desempenho da função educativa pelos pais ou cuidadores.

A família e a escola aparecem cada vez mais como instituições fundamentais no processo evolutivo da aprendizagem, sendo atuantes no sucesso ou no fracasso do crescimento físico, intelectual e social de cada um. Considera-se a família a primeira instituição responsável pela educação e aprendizagem de seus membros. Por mais que as normas e os processos de aprendizagem mudem e variem segundo os diversos contextos sociais, políticos e econômicos, o papel dos pais ou responsáveis continua ainda sendo o alicerce da educação dos seus filhos. A escola, dando continuidade ao processo de aprendizagem, deveria ser considerada uma aliada da família, constituindo uma parceria entre esses dois sistemas.

Partindo destes pressupostos, o presente trabalho dedica-se a compreensão do contexto familiar e escolar de adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

PROBLEMA DE PESQUISA

Refletindo sobre os diversos aspectos envolvidos na condição da dificuldade de aprendizagem, ressalta-se que, embora a dificuldade de aprendizagem possa ser uma condição ligada a múltiplos fatores internos do sujeito, ela está sustentada pelo meio familiar-escolar-social no qual o sujeito está inserido e, ainda, na forma como esses diferentes sistemas interagem, o que terá um papel decisivo na condução e na evolução do caso.

Com base nesta idéia, questiona-se:

Como se caracteriza o contexto familiar e escolar de adolescentes com dificuldades de aprendizagem?

QUESTÕES NORTEADORAS

- Que recursos da família e do ambiente escolar do adolescente com dificuldade de aprendizagem favorecem ou dificultam o seu processo de aquisição do conhecimento?
- Que fatores podem contribuir para a dificuldade de aprendizagem, na opinião dos adolescentes, de pelo menos um dos seus responsáveis, do professor conselheiro da sua turma e da equipe didático-pedagógica da escola em que o adolescente estuda?

MÉTODO

Considerando que o objetivo deste trabalho é compreender o fenômeno da dificuldade de aprendizagem, priorizando o contexto familiar e escolar do adolescente, optamos pela utilização de um método de investigação que permita uma análise profunda do dinamismo do contexto em que se insere cada um dos adolescentes estudados. De acordo com Guba (1981), o que delinea a escolha do método de pesquisa é o fenômeno que está sendo investigado. Sendo assim, em vista do objetivo proposto, optamos por realizar um estudo qualitativo, a partir de entrevistas com adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem, seus pais, professores e membros da equipe diretiva da escola em que estudam.

Participantes

Participaram deste estudo três adolescentes, com idade variando entre 12 e 13 anos, de ambos os sexos. Além dos adolescentes, também participaram pelo menos um de seus responsáveis, o professor conselheiro da turma e os profissionais da equipe didática pedagógica da escola em que estudam. Como critério de inclusão, definiu-se: ser aluno da quinta série do ensino fundamental, ter tido pelo menos duas reprovações escolares, ter sido indicado pelo professor como um aluno com dificuldade de aprendizagem e ter obtido pontuação inferior a 28 acertos na escrita, 20 acertos na aritmética e 65 na leitura, segundo a tabela da 5ª série do Teste de Desempenho Escolar (TDE, Stein, 1994). Como critérios de exclusão, consideram-se: apresentar algum comprometimento físico (visual, auditivo, neurológico) ou mental. A escola na qual foi realizada a pesquisa foi eleita por critério de conveniência.

Instrumentos

Adolescentes:

Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994): trata-se de um instrumento que avalia as capacidades fundamentais para o desempenho escolar, através de três subtestes: (a) escrita, envolve a escrita do nome próprio e de 34 palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado; (b) aritmética, requer a solução oral de três problemas e cálculos de 35 operações aritméticas, por escrito e (c) leitura, requer o conhecimento de 70 palavras, isoladas do contexto. Aplica-se individualmente. Os escores brutos dos subtestes e do escore total são convertidos através de uma tabela que indica as classificações superior, média e inferior em relação às normas do teste para cada série escolar. Esse teste foi concebido para a avaliação de escolares de 1^a a 6^a séries do Ensino Fundamental e possui propriedades psicométricas adequadas no que diz respeito a sua confiabilidade interna - alpha de Crombach de 0.94 no subteste “Escrita”, 0.93 no subteste “Aritmética”, 0.99 no subteste “Leitura” e 0.99 no Teste Global (Stein, 1994).

Entrevista: foram realizadas entrevistas em profundidade, semi-estruturadas (Olabuénaga, 1996; Santos, 1999), com roteiro que inclui questões abertas referentes a: história de vida, características pessoais e relacionamento familiar, experiências escolares, relacionamento com professores e colegas, rotina de atividades diárias, vida social e interesses pessoais, percepções sobre o processo de aprendizagem, o significado que atribui ao estudo, avaliação das facilidades e dificuldades existentes no processo de aprendizagem, o papel da família e da escola no seu envolvimento com o estudo, tratamentos já realizados.

Pais:

Entrevista: Assim como com os adolescentes, também foram realizadas entrevistas em profundidade semi-estruturadas (Olabuénaga, 1996; Santos, 1999). O roteiro das entrevistas com os pais incluiu questões referentes a: história de vida dele e do filho, características pessoais e do filho, relacionamento familiar, experiências escolares dele e do filho, rotina de atividades diárias, vida social e interesses pessoais, o que entendem por aprendizagem, percepções sobre a vida escolar e o processo de aprendizagem do filho, importância atribuída ao estudo, avaliação das facilidades e dificuldades existentes no processo de aprendizagem, o papel da família e da escola no processo de ensino e aprendizagem, tratamentos já realizados,

relacionamento com a escola, com os professores do filho e acompanhamento das tarefas escolares do mesmo.

Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF (Marturano, 2006): Avaliou recursos do ambiente familiar que pudessem contribuir para o aprendizado acadêmico nos anos do ensino fundamental, em três domínios: 1) recursos que promovem processos proximais; 2) atividades que sinalizam estabilidade na vida familiar; 3) práticas parentais que promovem a ligação família-escola (Anexo 1). O primeiro domínio compreende as seguintes áreas de recursos e atividades: participação em experiências estimuladoras do desenvolvimento, como passeios e viagens; oportunidades de interação com os pais; disponibilidade de brinquedos e materiais que apresentam desafio ao pensar; disponibilidade de livros, jornais e revistas; uso adequado do tempo livre; acesso a atividades programadas de aprendizagem. No segundo domínio estão incluídas áreas de recursos tais como rotinas e reuniões regulares da família e cooperação da criança em tarefas domésticas. Por fim, o terceiro domínio engloba indicadores de envolvimento direto dos pais na vida escolar, como participação nas reuniões e acompanhamento das notas. Aplica-se o inventário sob forma de entrevista semi-estruturada. Cada tópico é apresentado aos pais, tendo o examinador liberdade para parafrasear o conteúdo da questão caso haja dificuldade de compreensão por parte da pessoa entrevistada. Em cada tópico, o entrevistador inicia fazendo a pergunta aberta que o introduz. Assinala os itens mencionados pela pessoa entrevistada em sua resposta livre e, em seguida, apresenta os demais itens, um a um. Se na resposta à pergunta inicial for informado um item que não consta da lista, este deve ser marcado e descrito no item "outro". O RAF é um instrumento que possibilita uma análise quantitativa e qualitativa. Para o presente estudo, será realizada uma avaliação qualitativa das respostas fornecida pelos pais.

Entrevista sobre como os pais lidam com a aprendizagem dos filhos: elaborada a partir da Entrevista Dirigida para Pais, desenvolvida por Silveira (2007), é composta por 12 questões que avaliam as práticas educativas utilizadas pelos pais em situações específicas de aprendizagem (não consegue resolver tarefa, nota baixa, foge das tarefas, caderno incompleto, não entrega atividades, reprovação, evasão, prova com erros, desinteresse, dificuldades de aprendizagem). As questões baseiam-se em dilemas situacionais sobre o comportamento dos filhos que, neste trabalho, foram adaptadas a faixa etária da adolescência (Anexo 2).

Professores:

Entrevistas: As entrevistas semi-estruturadas (Olabuénaga, 1996; Santos, 1999) realizadas com os professores seguiram o seguinte roteiro: nível de formação, história profissional, descrição da atuação na escola em que leciona no momento, relacionamento com alunos, pais, colegas e equipe diretiva, percepções sobre o processo de aprendizagem e sobre as facilidades e dificuldades existentes na trajetória dos alunos, como avaliam as dificuldades de aprendizagem e estratégias para lidar com alunos que apresentam dificuldades, o papel da família e da escola no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, foi solicitado que descrevessem os recursos que utilizam em sala de aula e em atividades extra-classe, bem como aqueles que estão disponíveis na escola.

Entrevista sobre como os Professores lidam com a aprendizagem dos alunos: elaborada a partir da Entrevista Dirigida para Professores (Silveira, 2007), é composta por 12 questões que avaliam as práticas educativas utilizadas por professores em situações específicas (não consegue resolver tarefa, nota baixa, foge das tarefas, caderno incompleto, não entrega atividades, reprovação, evasão, prova com erros, desinteresse, dificuldades de aprendizagem). As questões baseiam-se em dilemas situacionais relacionados aos comportamentos dos alunos, que, neste trabalho, foram adaptadas para a faixa etária da adolescência (Anexo 2).

Equipe Diretiva:

Entrevistas: As entrevistas semi-estruturadas (Olabuénaga, 1996; Santos, 1999) realizadas com os profissionais que compõem a equipe diretiva da escola seguiram o seguinte roteiro: formação, história profissional, relacionamento com professores, alunos e responsáveis, como analisam o processo de aprendizagem e as dificuldades inerentes, que papel atribuem à família e à escola no processo educativo.

Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente, foi estabelecido contato com a escola para firmar uma parceria para a realização da pesquisa. A partir da aprovação pelo Comitê de Ética da Unisinos (Parecer nº 09/032), foi estabelecido contato com os professores conselheiros das turmas de 5ª série do Ensino Fundamental. Foi solicitado que eles indicassem, dentre seus alunos, aqueles que possuíam dificuldades de aprendizagem. A partir dessas indicações, foram selecionados os

alunos que já tivessem tido pelo menos duas reprovações ao longo da sua escolarização. Dentre estes, foram sorteados três adolescentes para participarem do estudo. Um primeiro contato foi estabelecido com os alunos selecionados, a fim de verificar se estes teriam interesse em participar da pesquisa. Após o aceite, foi estabelecido contato com os pais ou responsáveis para também convidá-los a colaborar e para solicitar autorização da participação do adolescente. Após concordância de todos, foram realizadas as entrevistas. Inicialmente, nos adolescentes, foi aplicado o TDE para a confirmação da dificuldade de aprendizagem e foram realizadas as entrevistas. Em seguida, foram entrevistados os pais, os professores e os profissionais da equipe didático-pedagógica da escola.

Procedimentos de Análise dos Dados

Para a confirmação da dificuldade de aprendizagem, foi realizada a análise do TDE, a partir de suas normas de pontuação. Além disso, foi realizada uma análise de conteúdo das entrevistas, seguindo as etapas descritas por Bardin (1995). A autora sugere a organização da análise dividida em três pólos:

1. Pré-análise: é a fase em que são sistematizadas e operacionalizadas as idéias iniciais. Trata-se de uma etapa de organização ainda não estruturada. Tem como objetivo fazer com que o material a ser analisado seja preparado para que se possam elaborar indicadores para a interpretação propriamente dita;
2. Exploração do material: é o momento da efetivação dos passos previamente desenvolvidos. Para que os dados sejam devidamente levantados é necessário proceder de modo sistemático e fazer uma exploração adequada.
3. Tratamento dos resultados: os resultados brutos, já levantados, agora são trabalhados de forma a se tornarem significativos. Se forem significativos efetivamente se pode propor inferências e realizar a interpretação a propósito dos objetivos.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A seguir apresenta-se a estrutura de categorias e subcategorias temáticas derivada da análise das entrevistas realizadas com os adolescentes, seus responsáveis, professores e equipe

diretiva da escola onde estudam. Após, são apresentadas cada categoria com suas respectivas subcategorias. Inicialmente, foi feita uma descrição geral dos temas e, após, seguem exemplos de falas dos participantes, ilustrativos das temáticas específicas de cada categoria.

Estrutura de Categorias Temáticas derivada da Análise de Conteúdo Qualitativa

I. Percepções quanto à aprendizagem e a relação ensinante-aprendente

- a) Percepções quanto à aprendizagem
- b) Percepções quanto à relação ensinante- aprendente

II. Percepções quanto à dificuldade de aprendizagem

- a) Percepções do adolescente quanto à dificuldade de aprendizagem
- b) Percepções dos responsáveis quanto à dificuldade de aprendizagem
- c) Percepção dos professores quanto à dificuldade de aprendizagem
- d) Percepções dos profissionais da escola quanto à dificuldade de aprendizagem

III. Sentimentos, percepções e vivências relacionadas ao papel da família e da escola no processo de aprendizagem

- a) Sentimentos e percepções em relação ao papel da família no processo de aprendizagem e suas dificuldades
- b) Sentimentos e vivências em relação ao papel da escola no processo de aprendizagem e suas dificuldades
- c) Parceria Família e Escola

IV. Outros fatores intervenientes no processo de aprendizagem e nas dificuldades

- a) Características pessoais
- b) Características da adolescência
- c) Relacionamento com colegas e amigos

I. Percepções quanto à aprendizagem e à relação ensinante-aprendente

Nesta categoria, foram examinadas as percepções dos adolescentes, seus responsáveis, professores e equipe diretiva da escola onde estudam quanto à aprendizagem e à relação ensinante-aprendente, assim como também os sentimentos e as vivências relacionados ao processo de aprendizagem. Esta categoria está subdividida em duas subcategorias: percepções quanto à aprendizagem e percepções quanto à relação ensinante–aprendente.

- a) Percepções quanto à aprendizagem: abrange os conteúdos relacionados ao que os participantes entendem como aprendizagem. Os adolescentes e seus responsáveis

referiram ao processo de aprendizagem como algo que se dá essencialmente na escola, como pode ser observado nos exemplos de falas descritas a seguir:

“No pré eu gostava de pintar, aí a gente pintava e eu sentia que aprendia. Era bom ir descobrindo as cores, isso era aprender”
(Adolescente Ana)

“A questão da aprendizagem é a escola que vai trabalhar.”
(Responsável Adolescente Lia)

Os professores e a equipe diretiva, por sua vez, demonstram, em suas falas, uma compreensão bem mais abrangente dos processos de aprendizagem, ressaltando inclusive a necessidade de considerar o contexto em que a criança vive e os aprendizados que trouxe das vivências anteriores ao ingresso na escola.

“A experiência no ensino não é tudo. É preciso que a gente se abra para novas discussões, para novos olhares, por que o contexto social, cultural é outro nesse momento. As crianças não vêm mais como nós fomos pra escola. Dados revelam que uma criança que chega na Educação Infantil hoje já assistiu 5 mil horas de televisão e a professora começa com A,E,I,O,U. É lógico que a criança não vai despertar o desejo pra aprender aquilo. É preciso que se reveja as nossas práticas e que se possa estar pensando novas possibilidades baseadas nas experiências prévias das crianças. Não se tem uma receita pronta para aprendizagem. Mesmo um bolo que tem receita, quando tu fazes vai sair diferente do que eu faço. Então o processo de aprendizagem é muito individual para cada um” (Professora da Sala de Recursos).

b) Percepções quanto à relação ensinante-aprendente: são ressaltadas as informações coletadas quanto ao relacionamento entre aquele que ensina e o que aprende. No caso deste trabalho, todos os participantes consideraram como ensinante o professor e aprendente o aluno. São ressaltados pelos responsáveis aspectos positivos e negativos do vínculo professor-aluno:

“É que tem professor que intimida o aluno! Eles têm medo do professor, da reação do professor! Eu mesma vivi isso na minha experiência. Até hoje ainda lembro aquele barulho e ela disse: - ‘Mas tu é burra!’ Disse com muita ênfase e ela tinha uma voz fina sabe. E tu acreditas que isso criou um bloqueio na minha mente que hoje, se eu sentar na frente do computador e tu tentar me ensinar, eu não vou

conseguir me concentrar, sabe? Eu tenho certeza que foi desde aquele momento...” (Responsável Adolescente Pedro).

“Por outro lado, outra professora elogia eles. Elogia tudo! Esse guri chegava tão feliz em casa. Tu via que ele tava animado. Ele estava disposto a estudar, querer fazer o melhor, fazer as maquetes. Pra gente não era muito bonito, mas ela botava eles lá em cima. Um dia ela chegou pra ele e disse: “Nossa Pedro, tu podes ser arquiteto” Como a dinda dele é arquiteta, aquilo ali foi um trampolim que esse guri tava precisando! Por que a gente como mãe falando, não sei, parece que não faz o mesmo sentido! É que nem velho quando vai no médico, só ouve o que o médico diz! A voz do médico é a voz de Deus! E pro Pedro é a professora também!”(Responsável Adolescente Pedro).

Os professores e equipe diretiva ressaltam a importância do relacionamento professor-aluno para o processo de aprendizagem. Também enfatizam aspectos positivos e negativos da relação, revelando a complexidade no entendimento do fenômeno:

“O relacionamento com professores é uma situação muitas vezes delicada dentro da escola, porque, como direção, tu tens que muitas vezes entrar, em certos aspectos que a pessoa ali, não está se dando conta que está faltando naquela relação do professor com o aluno, por que tudo na escola visa à aprendizagem” (Vice-Diretora).

“Tem professores que conseguem estabelecer uma boa relação com os alunos, eu acho. De conseguir compreender e ao mesmo tempo se manter firme. O que eu digo é que tu estabeleceres uma relação de respeito com o aluno, não é estabelecer uma relação de medo. São coisas diferentes. Acho que tu consegues estabelecer uma relação de respeito, impondo alguns limites, fazendo algumas combinações pro funcionamento da aula e da escola. Sem que tu precisas afrontar esse aluno e sem que o aluno precise afrontar a ti. Acho que é possível estabelecer essa relação. Embora ela não seja fácil de ser construída” (Coordenadora Pedagógica).

“Eu percebo assim. A questão relacional é uma questão muito complexa. Em primeiro lugar, o professor tem que ter a sensibilidade de entender que muitas vezes o aluno, numa atitude de reprovação ou de contestação, naquele momento, não está se dirigindo a figura do professor, mas sim a uma questão que o está incomodando. Muitas vezes, ele teve um desentendimento com a mãe na hora de sair de casa pra escola. Tem uma questão que não está bem resolvida na sua relação paterna ou materna, com a figura de autoridade digamos assim, e ele, naquele momento, pode estar explodindo com quem está mais perto ou com quem, naquele momento, está fazendo o papel desse adulto. Muitas vezes, isso é considerado direto pelos professores como desobediência e dificulta a relação professor-aluno” (Professora da Sala de Recursos).

II. Percepções quanto à dificuldade de aprendizagem

Nesta categoria, foram examinadas as percepções dos participantes quanto à dificuldade de aprendizagem, aspectos que podem ocasioná-la ou que poderiam amenizá-la. Optou-se por dividir esta categoria em quatro sub-categorias, a fim de revelar as impressões dos adolescentes, dos responsáveis, dos professores e dos membros da equipe diretiva, pois foi surpreendente as discrepâncias nos discursos destes grupos:

- a) Percepções do adolescente quanto à dificuldade de aprendizagem: os adolescentes atribuem as dificuldades, basicamente, à sua postura em relação aos estudos ou ao papel do professor na condução do processo de aprendizagem:

“Minha dificuldade é porque eu não fazia nada!” (Adolescente Pedro).

“Eu acho que depende da professora. No pré, era a prof^a. G. e na primeira era a prof^a. T., que era muito braba, e depois que eu rodei de novo, daí era a prof^a. M.” (Adolescente Ana).

- b) Percepções dos responsáveis quanto à dificuldade de aprendizagem: os responsáveis pelos adolescentes que participaram da pesquisa atribuem às dificuldades de aprendizagem a questões características dos adolescentes ou ainda ao papel dos professores.

“Eu levei ela no médico, né? Daí eles fizeram um Raio X , o eletro até hoje tô esperando (ri). Que daí dizia que ela tinha um desvio na cabeça, não sei o quê. Deram um remédio, ela era bem esquecida. Ela saía pra ir num lugar, ela chegava na esquina, ela voltava perguntando de novo o que era pra ela fazer. Ela aprendeu. Ela até aprendia na hora, mas logo ela esquecia, daí no outro dia assim ela já não sabia. Perguntava e daqui a pouco ela não sabia” (Responsável Adolescente Lia).

“Bom! Isso já aconteceu por causa que ela tem asma e, às vezes, ela não vai na aula. Daí como ela é ainda pouco esquecida. Mas o que quê eu vou fazer? Ela tem que se esforçar mais pra conseguir passar, né? Já aconteceu! Ela disse que estudou, mas chegou na hora ‘não se lembro’!” (Responsável Adolescente Lia).

“Ela é meio preguiçosa pra estudar, parece que não tem força de vontade!” (Responsável Adolescente Ana).

“Às vezes ela não tem nem vontade de vir no colégio. Ela diz que dá vontade de parar de estudar. Eu não sei por quê, mas ela, hoje de tarde, tava conversando sobre isso. Não sei se é por causa que ela... Não entra na cabeça dela. Acontecia com ela várias vezes de não saber fazer os temas” (Responsável Adolescente Ana).

“Tinha o meu irmão que era um preguiçoso e que não fazia as coisas na aula! Levava 5, 6 folhas do caderno para preencher em casa. O mesmo ocorre com o Pedro. Era uma dificuldade para esse guri fazer tema! Meu Deus do Céu!” (Responsável Adolescente Pedro).

“A professora resolveu passar ele, mesmo sem ele ter condições... Passou! Mas é assim, a professora passou ele porque, no outro ano, uma outra professora, que já conhecia ele, ia pegá-lo. Mas só que daí eu não aceitei. Eu disse: - ‘Não!’ Aí ela justificou: - ‘Isso vai dar um constrangimento, ele não vai querer vir na aula, ele vai ficar com vergonha’. Mesmo assim eu disse: - ‘Não tem problema acho que não é assim que quero ensinar meu filho. Ele não se esforçou, ele vai repetir e no outro ano eu tenho certeza que ele vai passar!’ Daí, neste ano, eu peguei e tirei o Pedro do colégio e passei ele pra cá” (Responsável Adolescente Pedro).

“A dificuldade surge porque eles têm medo da reação do professor e ficam ansiosos. A gente não tá lá na sala de aula pra ver como são os professores, mas a gente tem experiência própria e sabe que a dificuldade surge do jeito deles lidarem com os alunos” (Responsável Adolescente Pedro).

“Eu ia fala com as professora, né, pra ver se ela não tá entendendo a matéria ou se as professoras não estão explicando bem. Se ela tem dificuldade é porque a escola não dá reforço pros alunos, né? A gente, em casa, é que não sabe o que tem fazer!” (Responsável Adolescente Lia).

- c) Percepção dos professores quanto à dificuldade de aprendizagem: os professores atribuem a dificuldade de aprendizagem às questões dos adolescentes ou, em maior grau, ao papel da família no acompanhamento do processo de aprendizagem dos filhos:

“É que eu acho que tem casos e casos. Se é um aluno que tem dificuldades, a gente tem que arrumar uma maneira de tentar ajudar. O meu primeiro passo sempre é a família. Tentar conversar com a família o que é que pode ser feito nesse sentido” (Professora G.).

“A atitude fica complicada! Por que se o desinteresse é dele, mandar bilhete pra casa muitas vezes não resolve. Só uma conversa também não. Aí fica complicado... Complicado!” (Professora I.).

“Conversar com os pais. Colocá-los a par, como foi feito agora esse final de semana. Tem várias situações assim. Tentar... Quem sabe, os pais ajudarem essa criança a não ser reprovada” (Professora I.).

“No meu caso, quando eles dizem que não fizeram porque não tinham livro, eu contesto. Cada um tem seu livro e eles têm tempo pra fazer as coisas em aula. Quando não fazem é porque não querem fazer. Quando é comigo que eles não fazem, aí geralmente mando um bilhete pra casa. No geral, é a conversa que conversamos com os pais para ver o que está acontecendo” (Professora I.).

- d) Percepções dos profissionais da escola quanto à dificuldade de aprendizagem:** os profissionais da equipe diretiva da escola avaliam o quanto a dificuldade de aprendizagem pode provir de diferentes agentes envolvidos no processo (adolescentes, professores ou família). Somente eles próprios, como equipe diretiva, estariam excluídos desta implicação nas dificuldades de aprendizagem dos adolescentes:

“Se a criança tem dificuldade de aprendizagem, algum motivo tem. Nenhuma criança, por nada, tem dificuldade de aprendizagem: ou é uma questão psicológica, ou um problema neurológico, ou mesmo uma questão na relação professor-aluno, ou um problema na família, enfim. Aquela família está com alguma dificuldade que está refletindo naquela criança. Alguma coisa tem” (vice-diretora).

“Eu vejo uma grande dificuldade do professor em lidar com essas crianças. Muitas vezes, o professor não está habilitado ou não busca se habilitar pra lidar com este tipo de aluno. Em alguns momentos, o professor quer lidar com alunos totalmente homogêneos, na qual nenhum tenha dificuldade nenhuma. É que a proposta que ele desenvolve na sala de aula tem que ser igual pra todos. Acredito que uma proposta pra lidar com toda essa diferenciação de alunos é necessário que eu esteja preparado e busque soluções para diferenciar as atividades que eu vou desenvolver na sala de aula. Pensar que uns alunos eu vou atingir de uma forma, outros de outra forma. Isso também tem que ser pesado e eu tenho que me dar conta que o ‘fulaninho’ ou a ‘fulaninha’ tem essas diferenças e que, naquele momento, foi aquilo que ele pôde apresentar pra mim. Então eu vejo que é uma grande dificuldade do professor ainda lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem. Ele não pensa isso no seu planejamento e, muitas vezes, não pensa em resolver, colocando culpa no aluno ou na família” (Diretor).

“Eu não vejo tudo como dificuldade de aprendizagem. O aluno que tem uma dificuldade de aprendizagem só pode ser considerado assim no momento que ele for avaliado por um profissional competente, digamos por um psicopedagogo, que faz toda uma avaliação. O que eu percebo mais é que muitas das situações que hoje são consideradas dificuldades de aprendizagem é falta de preparo do

professor. De o professor perceber ou de querer perceber que o aluno pode ter mais capacidade pra uma determinada área do que pra outra. E aí dar o suporte que o aluno precisa. Dar um reforço maior, atividades extras pra casa, colocar o aluno mais próximo do professor, organizar de forma diferente a sala de aula para que ele tenha um assessoramento direto professor-aluno. Acho que está faltando o professor perceber que nem tudo o que ele considera dificuldade de aprendizagem é uma dificuldade mesmo. Entender que são outras habilidades que o aluno pode ter às vezes mais para uma área, outras vezes mais pra outra” (Orientadora Educacional).

Observa-se, através do conteúdo apresentado nesta categoria, que, quando se aborda a temática da dificuldade de aprendizagem, questionando o que cada um pensa sobre essa dificuldade, a imensa maioria das falas vão em direção de identificar culpados, sendo evidentes que a “culpa” é sempre atribuída aos outros envolvidos no processo, excluindo-se de qualquer responsabilidade. Os únicos que reconhecem características suas que estão envolvidas na dificuldade de aprendizagem são os adolescentes. Os pais atribuem a dificuldade aos adolescentes e aos professores. Os professores atribuem aos adolescentes e à família e, por fim, os profissionais da equipe diretiva atribuem aos professores, aos adolescentes e às famílias.

III. Sentimentos, percepções e vivências relacionadas ao papel da família e da escola no processo de aprendizagem e nas dificuldades associadas a esse processo

Os sentimentos, as percepções e as vivências relacionadas ao papel da família e da escola no processo de aprendizagem abrangeram os conteúdos examinados nesta categoria. Optou-se por subdividir os conteúdos revelando aqueles que se relacionam à família e à escola.

- a) Sentimentos, percepções e vivências em relação ao papel da família no processo de aprendizagem e suas dificuldades: sentimentos de medo, vergonha, irritação e tristeza são apontados com relação às formas da família lidar com as dificuldades de aprendizagem. Também fica evidente a percepção de impotência ou de ambivalência sentida pelos familiares quanto às possibilidades de ajuda.

“Daí a mãe me largava e ia embora. Eu ficava com medo!” (Adolescente Ana).

“Eu explico pra ela que quem fica com vergonha sou eu dela tá estudando e ficarem chamando no colégio pra a gente ir lá, por não querer estudar!” (Responsável Adolescente Ana).

“Eu conversei com ela. Eu xinguei ela, porque ela tá na escola pra estudar. Eu disse pra ela que não é pra brincar, que ela tem que aprender se ela quiser sair dali. Não adianta ela só ficar rodando, rodando. Eu disse que a gente compra material pra o ano todo. Pra chegar o final do ano e rodar? Eu falei pra ela, mas bater, coisa assim não. Só xinguei” (Responsável Adolescente Ana).

“Eu não faço nada por que não tem o que fazer, né? Fico triste, mas vou fazer o quê? Bater, espancar não adianta. De primeiro, eu tinha essa mania: rodava, eu surrava. Depois, eu disse: ‘Mas que que adianta?’ Não passou, eu não vou... Eu não posso fazer nada” (Responsável Adolescente Ana).

“Eu perguntava: - ‘Tem tema?’ e ele: - ‘Não!’ Todo dia eu perguntava e um dia a professora mandou bilhete: ‘O Pedro não está fazendo tema.’ Eu virei bicho e peguei ele e dava tapa na cara, porque eu fiquei com tanta raiva dele. Ele não me entregava os bilhetes. Eu disse pra ele: ‘Toda vez que tu não entregar bilhetes, tu vai apanhar.’ Eu vou saber, porque a professora vai ligar pra mim do colégio. Daí então ele parou um tempo, se organizou, a mochila sempre tava limpa. Mas daqui a pouco, eu largava de mão ou esquecia. Gente, ele voltava a prontos!” (Responsável Adolescente Pedro).

“Corto tudo! Principalmente o que mais gosta que é olhar TV. Que nem ele ia no futebol ali do colégio e eu cortei o futebol. Enquanto ele não fazia as tarefas de aula, ele não ia no futebol. Daí ele começou a caprichar, ele começou a melhorar. Eu cobro e faço ele fazer” (Responsável Adolescente Pedro).

“Assim como eu cobro, se ele é caprichoso, se ele faz uma letra bonita, eu elogio. Mostro pro pai. O pai elogia ele. Porque acho que tem que ser assim. Na hora de cobrar, tem que ser cobrado. Mas também, na hora de elogiar, não tem que deixar pra lá não” (Responsável Adolescente Pedro).

“Eu ia fala com as professoras, né? A gente em casa é que não sabe o que tem fazer” (Responsável Adolescente Lia).

“Se ela tá vendo TV, eu desligo e mando ela estudar. Computador a gente não tem. Ela não faz nada em casa de serviço, ela tem tempo pra estudar” (Responsável Adolescente Lia).

Os pais revelam uma série de atitudes que eles tomam frente à dificuldade de aprendizagem dos filhos. Algumas adequadas, mas a maioria enfatizando agressões ou sanções atribuídas quando os filhos têm um desempenho insuficiente na escola. Evidenciam

também a idéia de que, como pais, não podem fazer nada frente à dificuldade do aluno, mais uma vez isentando-se da participação nos processos de aprendizagem, como se esses se restringissem ao ambiente escolar.

A visão dos professores e profissionais da equipe diretiva da escola sobre o papel da família reconhece a importância da participação da mesma na aprendizagem dos adolescentes e nas dificuldades inerentes ao processo.

“A família é a base para o desenvolvimento da criança e está diretamente implicada nos processos de aprendizagem” (Diretor).

“No processo educativo, eu acho que a família tem que, vamos dizer assim, ela tem que incentivar aquela criança, ela tem que se interessar pela criança” (Vice-Diretora).

“A criança que não conta com a participação dos pais, que a gente sabe que os pais não estão ali no dia a dia, presentes, acompanhando, têm mais dificuldades. Não precisa estar todos os dias na escola, não é isso, mas o pai tem que se interessar pelo andamento do filho na escola. A gente sabe que a criança apresenta dificuldade muitas vezes é nessa relação” (Vice-Diretora).

“A gente sabe que tem famílias que ainda acham que é isso ou que é aquilo, que a escola poderia fazer alguma coisa diferente. Muitas vezes, não olham ali pra dentro, que está desorganizada aquela família ou que tem alguma coisa ali que é onde tá o problema justamente” (Vice-Diretora).

“Essa participação da família é essencial. A gente sabe disso. Por que, quando a criança chega até nós, ela já tem toda uma história de vida. E continuam a ter essa história, embora frequentando 4 ou 8 horas por dia a escola. O papel dos pais, como um modelo, é algo indiscutível. Nós sabemos que as crianças nem sempre têm um modelo considerado ideal por nós, mas é o modelo que elas têm. A partir daí, o desejo pelo aprender passa por uma questão dessa família também desejar que essa criança aprenda. Essa família seja parceira e incentive, valorize as questões da escola. Por que o aluno, ele está em formação e, a partir do momento que ele percebe um descompasso ou um desconforto naqueles adultos que buscam contribuir com esse desenvolvimento, ele fica perdido, é lógico. Porque muitas vezes, os pais não são pais abre aspas “melhores”, por que eles também não sabem. Eles não tiveram em quem se espelhar. Então como eles vão poder orientar o desenvolvimento de uma criança, se eles mesmos não tiveram?” (Professora da Sala de Recursos).

As falas dos professores e membros da equipe diretiva da escola evidenciam a importância que eles atribuem ao ambiente familiar como favorecedor ou dificultador dos processos de aprendizagem dos filhos.

- b) Sentimentos, percepções e vivências em relação ao papel da escola no processo de aprendizagem e suas dificuldades: nesta subcategoria estão explicitadas as opiniões dos participantes sobre o papel da escola, bem como os sentimentos advindos das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

“A pequena tava falando que ela e mais três ficaram na sala de aula na hora do recreio pra fazer o que não tinham feito na hora da aula. Eu sinto raiva disso, porque acho errado tirarem o recreio, que é a hora do lanche” (Responsável Adolescente Ana).

“Na outra escola que eles estudaram, eu quase chorei quando eu tive que tirar eles dali, pois tinha um acompanhamento. Era, na época, impressionante. Crianças que chegavam com problema lá, saíam assim, completamente mudados. Era um carinho, um envolvimento com o aluno, uma preocupação com o aluno. Então eu acho que o ambiente da escola influencia muito no aprendizado das crianças” (Responsável Adolescente Pedro).

“Não adianta nada mandar pra direção por não fazer as atividades em aula. Nada acontece, ou tu ainda levas uma “mijada” por mandar por qualquer coisa” (Professora I.)

“Sempre que eu devolvo as provas, eu os questiono o que quê aconteceu. Se eles realmente estudaram ou se não estudaram. Costumo retomar todas as questões com eles de novo. Pra ver o quê que aconteceu ali. Aí eles anotam, arrumam à prova. Muitas vezes, são chamados em turno contrário pra fazer uma nova prova” (Professora I.).

“Tento ajudar! Com uma explicação extra! Algumas vezes eu possibilito que eles trabalhem juntos!” (professora G.).

“Chamar a atenção: ‘Vamos trabalhar!’ (ri). O que nós vamos fazer? A gente tenta, né?” (Professora G.).

“Eu proporciono tempo em aula pra fazer os exercícios e eu cobro muito deles assim: Por que não vem e não pedem ajuda pra mim o tempo que eles estão em sala de aula? Muitas vezes, eles vão pra casa e os pais não têm condições de ajudar eles. Os pais não sabem isso, já é uma matéria que, às vezes, eles nem estudaram, principalmente matemática, é uma matéria que eles não podem mais ajudar. Eu sempre tento conversar com eles que eles têm que aproveitar o tempo de aula pra tirar as dúvidas deles. Se vão pra casa com dúvidas, aí fica complicado. E outra, os exercícios que são dados para fazer em casa é uma continuação do que é dado em aula” (Professora G.).

“Na verdade, eu olho o caderno todos os dias. Todas as aulas. E aí eu já vou fazendo ali. Eles já sabem que eu tenho essa combinação. Tenho meu caderninho de controle. A primeira vez, eu só anoto no meu caderninho, a segunda vez, eu mando comunicado aos pais” (Professora G.).

“Mas daqui a pouco é uma turma que não rende, que tá na mesmice. Eu acho que tenho que parar e pensar o que tô trazendo, se isso não tem que ser melhorado!” (Professora G.)

“Também temos um relacionamento muito bom com os alunos. Por mais que a gente tenha esse nosso trabalho de conversar, orientar e de chamar a atenção deles quando necessário. Eu vejo que eles vêm com ‘bons olhos’ isso, porque muitas vezes eles precisam de normas e regras” (Diretor).

“Existem algumas crianças aparecendo na escola com algumas dificuldades de aprendizagem. E que nós, enquanto escola, temos que detectar que tipo de dificuldade é essa. De que forma nós vamos atender, se tem como atender e se não tem como, que forma de encaminhamento tem que ser dado. A gente não pode achar que essa dificuldade tenha que ser algo a ser resolvido só fora da escola. Acho que por si, a escola tenha que buscar formas, algumas metas, alguns objetivos para atender e tentar diminuir essa dificuldade de aprendizagem” (Diretor).

“Acho que dá bastante resultado quando tu consegues sentar, conversar com os professores. Pensar junto alternativas pro desenvolvimento do trabalho. Fazer um levantamento das dificuldades que os professores estão enfrentando na sala de aula. Propor momentos de formação, de estudo, de reflexão sobre isso. Trazer outras pessoas que possam estar conversando com a gente. Pensar junto, eu acho. Tem muito mais efeito do que tu impores as coisas pro grupo. Às vezes, tu pensa sozinho e tu não vê alternativas tão produtivas quanto aquelas que tu consegue construir com o grupo” (Coordenadora Pedagógica).

“Uma coisa que eu percebo aqui é que os professores ainda têm uma visão de que o orientador é uma pessoa que ocupa um espaço dentro da escola pra cobrar dos alunos. Agir em forma de disciplina, dar castigo, dar advertência, dar xingão nos alunos. São poucos os professores que vêm e pedem uma sugestão, que querem um acompanhamento ou coisa assim. Os encaminhamentos que eu faço partem do Conselho de Classe, mas ainda são poucos os professores que vêm me pedir ajuda como orientadora. Eles vêm mais pedir ajuda como disciplinadora” (Orientadora Educacional).

Quando questionados diretamente sobre o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem, observa-se que os professores e os membros da equipe diretiva parecem mostrar-se mais comprometidos, valorizando as atitudes que devem ser tomadas pelos diferentes agentes envolvidos no processo educativo. Em alguns momentos, ainda acabam passando para a família a principal responsabilidade, mas também questionam suas próprias atitudes e dão a entender a necessidade de uma parceria efetiva entre família e escola, como fica ainda mais evidente nas falas da próxima categoria destacada.

- c) Parceria Família e Escola: abrange os conteúdos referidos pelos participantes, professores e membros da equipe diretiva da escola, sobre a importância do estabelecimento de uma relação efetiva entre a família e a escola, conforme pode ser verificado nas falas.

“Então, muitas vezes, a escola tem que fazer isso também. Poder trabalhar em parceria também na formação dos pais. Não se trata de chamar todo mundo pra sala de aula e agora vamos dizer: - ‘Agora vocês vão aprender a ser pais!’ Não é isso! Mas criar espaços de discussão dos problemas que são mais comuns. Na condução de determinadas coisas da criança pequena, que vão desde uma birra até questões já mais complexas, trabalhando com adolescentes” (Professora da Sala de Recursos).

“Não dá pra dizer que o relacionamento da família com a escola é assim. Acho que depende muito da escola e depende muito das famílias também. A gente vê quadros de famílias que sim, são comprometidas, que estão dentro da escola, que a gente consegue fazer esse vínculo, essa ponte entre escola e família, que a gente consegue tomar eles como parceiros mesmo desse processo. Mas tem famílias que não, que são isentas, que a gente não consegue estabelecer esse vínculo para desenvolver o trabalho. Acho que a gente vê uma diferença bem grande nisso assim, no próprio resultado que os alunos apresentam na sala de aula, de como os alunos se relacionam dentro da escola, com os professores, com os próprios colegas, o resultado na questão da aprendizagem mesmo. Acho que isso é um impacto muito grande e claro que não depende só da relação da família, Não é dizer: - ‘aquele sujeito que tem uma família desestruturada não vai aprender’. Acho que não! Tem sujeitos que têm uma família complicada, que é difícil, mas que conseguem desenvolver um processo de aprendizagem legal na escola. Na maioria dos casos, eu vejo que isso influencia bastante, que a criança que é valorizada, que tem um acompanhamento em casa, seja do pai, da mãe, do tio, enfim, responde de uma outra forma dentro da escola. Ela valoriza esse espaço escolar e as relações que se estabelecem aqui e valoriza a própria aprendizagem como uma coisa importante pra vida e tal. Já aqueles que não têm isso em casa, fica difícil fazer esse movimento sozinho” (Coordenadora Pedagógica).

“Tentar dar orientações de como, por que muitas vezes, a família não sabe como ajudar, né? Tentar ver o que a gente pode dar de orientações, nesse sentido assim. A gente sabe que, às vezes, não é muito viável, é meio utopia, mas tem que tentar, né?” (Professora G.).

“A gente, ao longo do tempo, foi conseguindo modificar isso, assim com ações da família na escola, com reuniões, com trabalhos, enfim, com várias estratégias, a gente conseguiu modificar isso, porque eu acredito e a equipe aqui na escola acredita que é importante essa participação dos pais. É importante nós como equipe termos esse

bom relacionamento com pais e eles confiarem que, quando a gente vai tomar alguma decisão, ou vai chamar, ou vai falar, ou isso ou aquilo, que eles confiam que a gente vai estar fazendo a melhor coisa. Por que os filhos deles estão aqui 4 horas por dia, então é muita responsabilidade” (Vice-Diretora).

“O relacionamento da família com a orientação, eu sinto que é bom. Quando os pais vêm pra escola por livre e espontânea vontade ou quando são convocados para vir, eu percebo que eles também precisam de um espaço de escuta. Não são só os alunos que precisam ser ouvidos, os pais também. Eu tenho muitas mães que vêm aqui e várias vezes elas colocam a situação de casa, o quê está acontecendo. Também pedem uma orientação e pedem uma ajuda, às vezes um encaminhamento, elas não sabem pra onde ir. Elas querem uma orientação, elas querem um rumo. Muitas vezes, eu vejo assim, que no início, quando eles chegam, eles têm ainda aquela restrição. Pensam assim: - ‘Porque me chamaram?’, ‘O quê que eu tô fazendo aqui?’, até que eles começam a relaxar e percebem que aqui é um espaço também que podem perguntar, que podem tirar as dúvidas” (Orientadora Educacional).

“E isso, aos poucos assim, se foi fazendo. A Orientação Educacional foi encaminhando os casos através de parcerias com o Conselho Tutelar, com os atendimentos que a Secretaria Municipal oferece como a Sala de Recursos. Então a gente foi encaminhando esses casos assim e as famílias foram levando, enfim. E aqueles alunos assim, que eram casos bem complicados mesmos, daí a pouco já não tinham mais idade pra estar aqui, também foram indo para a Educação de Jovens e Adultos, foram procurando outros espaços, até trabalhando, muitos começaram a conseguir emprego. Eles conseguiam um meio turno, daqui a pouco estavam com 16 anos trabalhando meio turno, pegavam um emprego de turno todo e estudavam à noite. Então isso foi modificando também e o grupo de alunos foi tendo também regras. Foi se colocando regras, fazendo combinações com os pais, com os professores, com os alunos próprios, todo mundo seguindo a mesma linha. Isso foi melhorando ao longo desse tempo” (Vice-Diretora).

“Acho que o papel da escola é justamente este. Se a escola, dentro de suas possibilidades, não está conseguindo que aquela criança avance no seu processo, tem que buscar o apoio da família e aí, junto com a rede de atendimento que se têm, investigar e chegar num consenso do que aquela criança precisa para avançar nesse processo” (Vice-Diretora).

Os professores e profissionais da equipe diretiva da escola visualizam como ideal a possibilidade de parceria entre a família e a escola e destacam alguns movimentos já iniciados que são entendidos como favorecedores da integração família-escola. Contudo, nem na fala dos adolescentes e nem na dos responsáveis aparece qualquer referência a essa aproximação. Estes participantes ressaltam como atitudes da escola em relação à família somente enviar

bilhetes ou convocar para a entrega de boletins.

“Não! Elas [as professoras] nunca me chamaram, só na entrega de boletim que elas falaram” (Responsável Adolescente Ana).

“Se ela não tá fazendo as coisas na escola, eu acho que os professores iam me mandar bilhete!” (Responsável Adolescente Lia).

IV. Outros fatores intervenientes no processo de aprendizagem e nas dificuldades

- a) Características pessoais: algumas características pessoais dos adolescentes também são ressaltadas como fatores que contribuem para que existam mais dificuldades no processo de aprendizagem dos mesmos.

“Eu sou tímido ainda. Eu aprendi a me soltar, melhorei bastante, sabe? Então era assim, a professora mandava, pra ti responder, ela te mandava ficar em pé. Meu Deus! Eu já ficava vermelho que nem um tomate, subia aquele calorão, sabe?” (Pedro)

“E ele quando fala, fala com os dentes cerrados. Eu digo assim: - ‘Pedro, eu vou te botar numa aula de dicção. Tu não abre a boca pra falar, eu não entendo as coisas que tu fala.’ Isso também dificulta o sucesso dele” (Responsável Adolescente Pedro).

“Mas o Pedro é assim, ele é muito quietinho, ele é muito calminho, mas não pisa no pé dele. Ele vai agüentando, ele vai escutando, mas na hora que o termômetro explodir, sai de perto. Por isso, ele teve problemas no colégio este ano” (Responsável Adolescente Pedro).

“O Pedro, por mais que tu marques os lápis, eu marcava os lápis, eu botava papelzinho com o nome dele, botava adesivo, lascava um pedaço e escrevia o nome dele. Era assim, acho que uns três meses de aula, ele já não tinha mais duas dúzias de lápis de cor. Ele tinha uma, às vezes meia dúzia. Ele é muito.... Borracha, ih! Não sei quantas borrachas e lápis de escrever ele ganhou da professora. Ele é muito descuidado. Muito descuidado com o material dele” (Responsável Adolescente Pedro).

“No começo eu chorei muito. Sou muito insegura e não queria ficar na escola. Acho que isso dificultou o meu aprendizado” (Adolescente Ana).

- b) Características da adolescência: além das características pessoais, algumas específicas da etapa da adolescência são destacadas como indicadores que potencializam as dificuldades de aprendizagem.

“Ela só chora! Acho que é coisa da idade. Qualquer coisa ela começa a chorar. Qualquer coisinha que a gente fala, ela já abre a goela a chorar.” (Responsável Adolescente Ana).

“Outro dia, ela tava dizendo que ia estudar até a metade do ano, porque é só os pequeninhos estudando e ela grandona e desengonçada” (Responsável Adolescente Ana).

“Não lê nada! Ele chega a fazer tema no colégio para não perder tempo em casa. Tu acredita que tava almoçando no colégio para poder ficar mais tempo na tarde no computador. Coisas dessa juventude” (Responsável Adolescente Pedro).

“Ele nunca fala se tem que estudar ou não. Ele nunca comenta. Nunca! Nunca! Chega em casa e se tranca no quarto. Se eu pergunto, ele bate a porta e diz: ‘Não enche!’” (Responsável Adolescente Pedro).

“Ela briga se os irmãos pequenos dela mexem nas coisas dela e nas coisas do colégio” (Responsável Adolescente Lia).

“Assim oh! Os alunos aqui quando eu comecei aqui na escola, eram alunos assim com uma idade mais avançada, tinha muita diferença assim a questão dentro das próprias séries assim: alunos com 15, com 16. Essas questões da idade fazem diferença” (Vice-Diretora).

- c) Relacionamento com colegas e amigos: também são citados, como fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem, os vínculos com colegas e amigos. São ressaltados, tanto os aspectos positivos dos vínculos para os adolescentes, como os fatores de discriminação e preconceito que podem estar presentes nestes relacionamentos. Além disso, ressaltam o quanto as conversas em sala de aula atrapalham diretamente o aprendizado.

“Às vezes, os outros começam a conversar e daí, de certo, ela se envolve junto e não presta atenção na aula. Parece que as amizades são mais importantes do que o estudo” (Responsável Adolescente Ana).

“Ela conta que tem uns colegas que só ficam debochando dos colegas e inventam um monte de coisas. Atrapalham inclusive o andamento da aula” (Responsável Adolescente Lia).

“Ela fala de uns colegas que são bons, que a ajudam a entender a matéria, mas tem uns que incomodam muito ela, que ficam tirando sarro, chamam ela de gorda, inticam com ela” (Responsável Adolescente Ana).

“O Pedro pegou o guri pelo pescoço, apertou o pescoço dele e aí fui chamada no colégio. Só penso assim: - ‘Eu não vou dizer que ele não fez, eu acredito em vocês. Só que tem que ter um motivo pra isso,

né? Por que isso aconteceu? Do nada ele não tem essa reação. Esse guri deve ter incomodado muito ele'. Eu perguntei pro Pedro e ele disse: 'Ele fica enchendo o saco que eu não sei jogar, que só ele sabe' Daí deu esse rolo. Se pegaram!" (Responsável Adolescente Pedro).

"Ela fala que os colegas incomodam e atrapalham os outros que querem fazer as coisas e os trabalhos" (Responsável Adolescente Lia).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados nas entrevistas realizadas neste estudo revelam a complexidade inerente à compreensão do fenômeno da dificuldade de aprendizagem. Evidenciam a multiplicidade de fatores que perpassam o processo de ensino e aprendizagem e o papel de todos os agentes envolvidos neste processo. Família e escola, instituições fundamentais no processo evolutivo da aprendizagem, mostram-se diretamente envolvidas no desenvolvimento do aprendizado dos adolescentes. Mas será que se dão conta do seu papel?

Observou-se que, em um primeiro momento das entrevistas, quando se fala em dificuldades de aprendizagem, surge, quase que automaticamente, um processo de culpabilização, no qual os únicos que assumiram que estavam diretamente implicados no processo foram os próprios adolescentes. Os demais participantes, de forma muito evidente, "colocaram a culpa" nos demais envolvidos, excluindo-se. Os pais atribuíram as dificuldades às características dos adolescentes e aos professores, os professores salientaram a implicação dos adolescentes e dos pais e os membros da equipe diretiva evidenciaram questões relacionadas aos adolescentes, aos pais e aos professores. Esse acontecimento destaca o quanto, na medida em que todos os agentes se excluem, o adolescente fica como depositário das opiniões contraditórias da família e da escola, sendo considerado o principal responsável pelas perturbações em seu aprendizado (Weiss, 2001). Tal situação também foi observada no estudo realizado por Carter, Lane, Pierson e Glaeser (2006), que constatou divergências na avaliação das oportunidades oferecidas em casa e na escola que pudessem reforçar comportamentos auto-determinados dos adolescentes com dificuldades de aprendizagem. Nesta pesquisa, segundo os autores, os pais pontuaram o baixo investimento da escola enquanto os professores pontuaram o baixo investimento em casa.

Somente quando foram questionados diretamente sobre o papel da família e da escola é que passaram a se incluir no processo e a ressaltar as atitudes que tomam frente à dificuldade de aprendizagem dos adolescentes. Dentre as atitudes referidas pelos responsáveis, chama atenção a absoluta superioridade de práticas inadequadas como a

agressão física e verbal. As atitudes ressaltadas pelos professores foram rever suas formas de avaliação, mas, prioritariamente, entrar em contato com os pais. Neste sentido, conclui-se que são muito escassas as estratégias que pais e professores estão utilizando como auxílio nas situações de dificuldades de aprendizagem, além de algumas inadequadas. Quais seriam os recursos que os ambientes familiar e escolar dos alunos poderiam oferecer? Eles poderiam estar unidos em busca de soluções?

A parceria entre a família e a escola foi assinalada diretamente somente pelos professores e pela equipe diretiva da escola. A fala dos adolescentes e dos responsáveis pontua a maioria dos contatos via bilhetes ou na entrega de notas. A fala dos técnicos aponta uma perspectiva ideal de um relacionamento família-escola, ou, no máximo, um projeto com iniciativas em desenvolvimento. Observa-se, teoricamente, uma total clareza da relevância de parceria entre família e escola, mas, na realidade, um abismo entre os discursos dos técnicos e o dos familiares, confirmando dados de estudos prévios (Silveira, 2007).

Verifica-se então que ainda existe um longo caminho a ser construído. Para isso, o primeiro passo parece ser um olhar de cada um dos envolvidos mais voltado para o seu próprio papel e suas possibilidades de ação em substituição ao olhar culpabilizador em relação aos outros agentes. Só a partir do momento em que cada um sentir-se realmente envolvido no processo é que poderá ser construída uma efetiva parceria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Ao final deste trabalho de dissertação, fica o desejo de ter contribuído com pelo menos mais um degrau no estudo das dificuldades de aprendizagem em adolescentes. A partir da revisão sistemática da literatura sobre a temática em bases de dados nacionais e internacionais, foi possível ter um panorama da direção que os estudos têm tomado. Analisando os resultados dos estudos localizados, ficou evidente o impacto das dificuldades de aprendizagem na trajetória de vida do adolescente, o que vai muito além das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Buscando, então, compreender o contexto familiar e escolar do adolescente com dificuldade de aprendizagem, foi realizado um estudo, de natureza qualitativa, com o objetivo de dar voz a diferentes personagens envolvidos. Inicialmente, no artigo empírico, foram descritos os casos a partir das entrevistas realizadas com os adolescentes e suas mães. Observou-se que tanto eles como as mães pontuam como fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem que apresentam, essencialmente, as características individuais do adolescente e do professor que o acompanha em sala de aula.

Uma visão mais abrangente sobre o fenômeno foi apresentada no relatório, ao se analisar, além das falas dos adolescentes e de suas mães, o que pensam os professores e os membros da equipe diretiva da escola. Percebeu-se que o primeiro movimento de todos os envolvidos foi o de achar “culpados”, sendo que cada um se excluiu inteiramente dessas implicações. Somente mais adiante nas entrevistas, quando questionado especificamente sobre o papel da família e da escola é que foram observadas algumas falas que vislumbram um possível comprometimento pessoal, ainda que a parceria família-escola, revelada somente na fala dos professores e outros profissionais, tenha sido referida de uma forma muito mais teórica e idealizada do que numa ocorrência efetiva. Talvez por isso, nem tenha reflexo ainda na fala dos adolescentes e de suas mães.

Com base nos resultados desta pesquisa, pode-se concluir que a dificuldade de aprendizagem não é um fenômeno que diz respeito exclusivamente aos adolescentes, mas ocorre como resultado de múltiplos determinantes, que se referem ao próprio adolescente, a

sua família e ao contexto onde ele está inserido, cabendo ao profissional que irá abordar o fenômeno uma compreensão mais holística do processo.

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1992). **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Allen-Leigh B., Katz G., Rangel-Eudave ,G. & Lazcano-Ponce, E.(2008). View of Mexican family members on the autonomy of adolescents and adults with intellectual disability. **Salud Publica Mex** ,50 (2), 213-221.
- Bardin, L. (1995). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- Barone, L. M. C. (2005). Apontamentos para uma clínica psicanalítica dos problemas de aprendizagem na adolescência. **Anais do 1º Simpósio Internacional do Adolescente**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 set. 2010.
- Bartholomeu,D., Sisto, F. F., & Rueda, F. J. (2006). Dificuldades de Aprendizagem na Escrita e Características Emocionais de Crianças. **Psicologia em Estudo**, **11** (1), 139-146.
- Batista, C. G., Cardoso, L. M., & Santos, M. R. A. (2006). Procurando “botões” de desenvolvimento: avaliação de crianças com deficiência e acentuadas dificuldades de aprendizagem, **Estudos de Psicologia**, **11** (3), 297-305.
- Bigelow, B. J. (2006). There’s an elephant in the room: The impact of early poverty and neglect on intelligence and common learning disorders in children, adolescents, and their parents. **Developmental Disabilities Bulletin**, **34** (1&2), 177-215.
- Bossa, N. A. (2000). **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed.
- Bossa, N. A. (2000). **Dificuldades de Aprendizagem – O que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1996). **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Capozzi, F., Casini, M. P., Romani, M., De Gennaro, L., Nicolais, G. & Solano, L. (2007). Psychiatric Comorbidity in Learning Disorder: Analysis of Family Variables. **Child Psychiatry Human Development**, **39**, 101–110.

- Carter, B. & McGoldrick, M. (1995). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carter, E. W., Uane, K. L., Pierson, M. R., & Glaeser, B. (2006). Self-Determination Skills and Opportunities of Transition-Age Youth With Emotional Disturbance and Learning Disabilities. **Council for Exceptional Children**, **72** (3), 333-346.
- Cautilli, J. (2005). Engaging a Dynamic Environment: a review of Novak and Peláez's (2004) "Child and Adolescent Development: A Behavioral Systems Approach". **Journal of Early and Intensive Behavior Intervention**, **2** (2), 112-116.
- Chassin, L. (2008). Juvenile Justice and Substance Use. **The Future Children**, **18** (2), 165-183.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. **Journal of Research in Reading**, **29** (1), 11-32.
- Cordié, A. (1996). **Os atrasados não existem. Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, L. M., & Martins, A P. (1991). **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como entendê-las?** Porto: Porto Editora.
- Correia, L. de M. (2007). Para uma Definição Portuguesa das Dificuldades de Aprendizagem Específicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, **13** (2), 155-172.
- Cunha, C. A. da, Sisto, F. F., & Machado, F. (2006). Dificuldade de Aprendizagem na Escrita e o Autoconceito num Grupo de Crianças. **Avaliação Psicológica**, **5** (2), 153-157.
- De Bem, L. A., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível sócio-econômico. **Psicologia em Estudo**, **11** (1), 63-71.
- Dickson, K., Emerson, E., & Hatton, C. (2005). Self-reported anti-social behaviour: prevalence and risk factors amongst adolescents with and without intellectual disability. **Journal Intellectual Disability Research**, **49** (11), 820-826.
- DSM-IV (2002). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. São Paulo: Artmed.
- Estatuto da Criança e do Adolescente** (1996). São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.

- Enumo, S. R. F., Ferrão, E. da S., & Ribeiro, M. P. L. (2006). Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. **Estudos de Psicologia**, **23** (2), 139-149.
- Faggella-Luby, M. N., Deshler, D. D. (2008). Reading Comprehension in Adolescents with LD: What We Know; What We Need to Learn. **Learning Disabilities Research & Practice**, **23** (2), 70-78.
- Fernández, A. (1991) **A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e de sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2005). Evidence-Based Assessment of Learning Disabilities in Children and Adolescents. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, **34** (3), 506-522.
- Fonseca, V. da (1995). **Manual de observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ford, G., Andrews, R., Booth, A., Dibdin, J., Hardingham, S., & Kelly, T. P. (2008). Screening for learning disability in an adolescent forensic Population. **The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology**, **19** (3), 371-381.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, **31** (2). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf> Acesso em 30 de outubro 2008.
- Gomes, C., Gonzalez Rey, F. L. (2008). Psicologia e Inclusão: Aspectos de um Aluno Portador de Deficiência Mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, **14** (1), 53-62.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. **Educational Communication and Technology Journal**, **29**, 75-92.
- Heiman, T. C., Zinck, L. C., & Heath, N. L. (2008). Parents and Youth With Learning Disabilities Perceptions of Relationships and Communication. **Journal of Learning Disabilities**, **41** (6), 524-534.
- Hendriksen, J. G. M., Keulers, E. H. H., Feron, F. J. M., Wassenberg, R., Jolles, J., & Vles, J. S. H. (2007). Subtypes of learning disabilities. **European Child Adolescence Psychiatry**, **16**, 517-524.

- Hogan, D. P., Shandra, L. C., & Msall, M. E. (2007). Family developmental risk factors among adolescents with disabilities and children of parents with disabilities. **Journal of Adolescence**, **30**,1001–1019.
- Kirk, S. A. (1962). **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohli, A., Kaur, M., Mohanty, M., & Malhotra, S. (2006). Neuropsychological Functioning in Specific Learning Disorders - Reading, Writing and Mixed Groups. **Journal of Indian Association of Children and Adolescent Mental Health**, **2** (4), 112-115.
- La Barbera, R. (2008). Perceived Social Support and Self-Esteem in Adolescents with Learning Disabilities at a Private School. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal**, **6** (1), 33-44.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope Between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers. **Learning Disabilities Research & Practice**, **21** (2), 111–121.
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2008).Self-Efficacy, Loneliness, Effort, and Hope: Developmental Differences in the Experiences of Students with Learning Disabilities and Their Non-Learning Disabled Peers at Two Age Groups. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal**, **6** (2), 1–20.
- Lane, K. L., Carter, E. W., Pierson, M. R., & Glaeser, B. C. (2006). Academic, Social, and Behavioral Characteristics of High School Students With Emotional Disturbances or Learning Disabilities. **Journal of Emotional and behavioral disorders**,**14** (2), 108-117.
- Lapierre, A., & Aucoutourier, B. (1986). **A simbologia do movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lenz, B. K., Adams, G. L. A., Bulgreti, J. A., Norman PoitUot, N., & Laroux, M.(2007). Effects of Curriculum Maps and Guiding Questions on the Test Performance of Adolescents With Learning Disabilities. **Learning Disability Quarterly**, **30**, 235-244.
- Li, H., & Morris, R. J. (2007). Assessing fears and related anxieties in children and adolescents with learning disabilities or mild mental retardation. **Research in Developmental Disabilities**, **28**, 445–457.
- Maag, J. W., Reid, R. (2006). Depression Among Students wick Learning Disabilities: Assessing the Risk. **Journal of Learning Disabilities**,**9** (1), 3-10.

- Malhotra, A. (2006). Cannabis Use and Performance in Adolescents. **Journal of Indian Association of Children and Adolescent Mental Health**, **2** (2), 59-67.
- Marturano, E. M. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, **19** (3), 498-506.
- Marturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. dos S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. **Estudos de Psicologia**, **22** (4), 371-380.
- Mendes, G. (1994). **O Desejo de Conhecer e o Conhecer do Desejo – Mitos de Quem Ensina e de Quem Aprende**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- McNamara, J. K., Willoughby, T., Chalmers, H. & YLC-CURA (2005). Psychosocial Status of Adolescents with Learning Disabilities With and Without Comorbid Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **Learning Disabilities Research & Practice**, **20** (4), 234–244.
- Ninot, G., Bilard, J., & Delignières, D. (2005). Effects of integrated or segregated sport participation on the physical self for adolescents with intellectual disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**, **49** (9) ,682-689.
- Ntshangase, S., Mdikana, A., & Cronk, C. (2008). A Comparative study of the self-esteem of adolescent boys with and without learning disabilities in na inclusive school. **Internacional Journal of Special Education**, **23** (2),75-84.
- Okamo, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, **17** (1), 121-128.
- Olabuénaga, J. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Organização Mundial de Saúde (1975). **El embarazo y el aborto em la adolescencia**. Genebra.
- Osório, L. C. (1992). O que é adolescência, afinal? In: L. C. Osório. **Adolescente Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pain, S. (1991). **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Panicker, A. S., Hirisave, U., & Subbakrishna, D. K. (2006). WISC-IIIuk: Comparison of Indian and UK norms. **Journal of Indian Association of Children and Adolescent Mental Health, 2** (4), 108-111.
- Possa, M. de A., Spanemberg, L., & Guardiola, A. (2005). Comorbidade do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças escolares. **Arquivo de Neuro-Psiquiatria, 63** (2b), 479-483.
- Rubinstein, E. (1992). A Intervenção Psicopedagógica Clínica. In Scoz et al. **Psicopedagogia: Contextualização, Formação e Atuação Profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sánchez, S. (2008). The Social Construction of Learning Disabilities Across Educacional Practices. **Revista Brasileira de Educação Especial, 4** (3), 347-364.
- Santos, A. R. (1999). **Metodologia Científica: A Construção do Conhecimento**. Rio de Janeiro: De Paulo Editora.
- Santos, P. L. dos, & Graminha, S.S.V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estudos de Psicologia, 11** (1), 101-109.
- Scoz, B. J. L. (1994). **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sena, J. D. W., Lowe, P.A., & Lee, S.W.(2007). Significant Predictors of Test Anxiety Among Students With and Without Learning Disabilities. **Journal of learning disabilities,40** (4), 360–376.
- Silva, S. S. da, Fleith, D. de S. (2005). Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. **Psicologia Escolar e Educacional, 9** (2), 235-245.
- Silveira, L. M. de O. B. S. (2007). A Interação Família-Escola frente aos Problemas de Comportamento da Criança: uma parceria possível? **Tese de Doutorado**. Porto Alegre: PUCRS.
- Stein, L. M. (1994). **Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e Interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Svavarsdottir, E. K.(2008). Connectedness, belonging and feelings about school among healthy and chronically ill Icelandic school children. **Journal Compilation Nordic College of Caring Science, 22**; 463–471.
- Tiba, I. (2008). **Adolescentes: Quem Ama Educa**. São Paulo: Integrare.

- Trainor, A. A. (2007). Perceptions of adolescent girls with LD regarding self-determination and postsecondary transition planning . **Learning Disability Quarterly**, **30**, 31-46.
- Weiss, M. L. L. (2001). **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica de problemas de aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed.
- Wilson, A. M., Armstrong, C. D., Furrie, A. & Walcot, E. (2009). The Mental Health of Canadians With Self-Reported Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities** **Volume, 42** (10), 24-40.
- Wolffenbüttel, P. P. (2005). **Psicopedagogia: Teoria e prática em discussão**. Novo Hamburgo: Editora Feevale.
- Wolffenbüttel, P. P. (2001). **A formação em Psicopedagogia nas abordagens clínica e institucional: uma construção teórico-prática**. Novo Hamburgo: Editora Feevale.
- Yin, R. K. (2005). **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. São Paulo: Bookman.
- Zagury, T. (1996). **O adolescente por ele mesmo**. São Paulo: Record.
- Zhang, K. C. (2008). Through Lens: Young Adolescent Girls' Perceptions of their school Experience in an Alternative Education Program. **Journal of Special Education**, **23** (2), 96-100.

ANEXOS

Anexo 1 - RAF - Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (Marturano, 2006)

1. O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA?

- Assiste à TV
- Ouve rádio
- Joga video-game
- Lê livros, revistas, gibis
- Brinca na rua
- Brinca dentro de casa
- Outro - especificar _____

2. QUAIS OS PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

- | Passeio | Passeio |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Bosque Municipal | <input type="checkbox"/> Circo |
| <input type="checkbox"/> Evento anual da cidade (feira, rodeio, ...) | <input type="checkbox"/> Shopping Center |
| <input type="checkbox"/> Cinema ou teatro | <input type="checkbox"/> Parque de diversões |
| <input type="checkbox"/> Lanchonete | <input type="checkbox"/> Clube |
| <input type="checkbox"/> Praia | <input type="checkbox"/> Visitas a parentes / amigos da família |
| <input type="checkbox"/> Viagem de trem | <input type="checkbox"/> Divertilândia |
| <input type="checkbox"/> Sítio, chácara ou fazenda | <input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade |
| <input type="checkbox"/> Centro da cidade | <input type="checkbox"/> Exposição (de pintura, de ciências, etc) |
| <input type="checkbox"/> Museu | |
| <input type="checkbox"/> Aeroporto | |
| <input type="checkbox"/> Outros - especificar: _____ | |

3. HÁ ATIVIDADES PROGRAMADAS QUE A CRIANÇA REALIZA REGULARMENTE?

- Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização.
- Freqüenta núcleo municipal do bairro
- Pratica esporte em clubes, academias, ginásios.
- Freqüenta aulas para aprender atividade artesanal (por ex.emplo: tapeçaria, pintura...).
- Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical.
- Freqüenta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim
- Tem aulas de inglês ou outro idioma
- Faz computação
- Outro - especificar _____

4. QUAIS AS ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM COM A CRIANÇA EM CASA?

- Brincar
- Jogar *video-game* ou outros jogos
- Assistir a filmes
- Assistir a programas infantis na TV
- Contar estórias e casos
- Ler livros, revistas
- Conversar sobre como foi o dia na escola
- Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV
- Ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz
- Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras
- Outras - especificar _____

5. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE ELE (ELA) TEM OU JÁ TEVE? SEU FILHO TEM OU JÁ TEVE:

- uma cama só para ele
- brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...)
- brinquedos para movimentos corpo (corda de pular, balanço...)
- instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...)
- brinquedo que lida com números (dados, dominó...)
- brinquedos de letras (abecedários, quebra-cabeças com letras...)
- brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes.)
- brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas ...)
- objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel
- aparelho de som com discos
- um animal de estimação
- livrinhos de estórias infantis
- jogos de regras (dama, loto, senha, memória...)
- brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote ...)
- brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)
- brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca ...)
- videogame
- bola, pipa, bola de gude, carrinho rolemã
- outros, especifique _____

6. HÁ JORNAIS E REVISTAS NA SUA CASA?

- não
- sim - tipo:
- jornal
- revista - de notícias - de TV - feminina - de fotonovela - de esporte - religiosa - outra, especifique _____

7. HÁ LIVROS NA SUA CASA?

- não
 sim - tipo:
 escolares
 romances, contos, literatura
 livrinhos infantis
 religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo)
 técnicos, científicos
 enciclopédias
 dicionário
 outros, especifique _____

8. ALGUÉM EM CASA ACOMPANHA A CRIANÇA NO AFAZERES DA ESCOLA?

<i>Alguém em casa:</i>	ninguém	a mãe	o pai	outra pessoa
Verifica se o material escolar está em ordem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avisa quando é hora de ir para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona o estudo para as provas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparece às reuniões da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanha as notas e a frequência às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação de cada item: mãe e pai = 3; só a mãe = 2, só o pai = 2; outra pessoa = 1; mãe / pai e outra pessoa = 1; ninguém = 0.

9. SEU FILHO TEM HORA CERTA PARA:

	sempre	às vezes	nunca
almoçar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tomar banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
brincar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ir dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
levantar-se de manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fazer a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação: sempre = 2; às vezes = 1; nunca = 0.

10. SUA FAMÍLIA COSTUMA ESTAR REUNIDA:

	sempre	às vezes	nunca
no café da manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
no almoço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
no jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à noite, para assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e nos fins de semana :			
em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
em passeios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação: sempre = 2; às vezes = 1; nunca = 0.

Anexo 2 - Entrevista Adaptada para Adolescentes a partir do Instrumento elaborado por Silveira (2007)

Para os Pais

Nesta entrevista, vou conversar com vocês sobre situações que envolvem você e o(a)_____. As situações propostas são descritas como freqüentes por pais e professores de adolescentes que têm dificuldades de aprendizagem. Gostaria que vocês me falassem abertamente sobre como vocês reagem nessas situações e com que freqüência elas acontecem.

1. Seu filho(a) está fazendo o tema de casa e diz que não está conseguindo resolver a tarefa proposta. O que você faz(ria)? Qual a sua atitude? (**não consegue resolver tarefa**)
2. Você foi buscar o boletim escolar do seu filho e descobriu que ele está com várias notas baixas. O que você faz(ria)? Qual a sua atitude? (**nota baixa**)
3. Seu filho(a) diz que tem que estudar para uma prova, mas fica se envolvendo em outras atividades (TV, computador, revistas, etc.). Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**foge das tarefas**)
4. Você pega o caderno do seu filho para dar uma olhada e vê que têm muitas atividades incompletas, com pouco conteúdo. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**caderno incompleto**)
5. Você é chamado na escola porque seu filho não entregou trabalhos solicitados pelos professores. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**não entrega de atividade**)
6. Você é informado de que seu filho foi reprovado. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**reprovação**)
7. Seu filho(a) diz que não quer mais estudar e vai deixar de ir à escola. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**evasão**)
8. Você viu uma prova do seu filho(a) com a maioria das questões respondidas incorretamente. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**prova com erros**)
9. Seu filho(a) mostra desinteresse pelos materiais e atividades escolares. O que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**desinteresse**)

10. Um colega de seu filho(a) conta que ele não faz as tarefas na sala de aula e está apresentando dificuldades de aprendizagem. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**dificuldades de aprendizagem**)

Para a Professora

Nesta entrevista, vou conversar com você sobre situações que envolvem você e o(a)_____. As situações propostas são descritas como freqüentes por pais e professores de adolescentes que têm dificuldades de aprendizagem. Gostaria que você me falasse abertamente sobre como você reage nessas situações e com que freqüência elas acontecem.

1. Seu aluno(a) está fazendo um exercício em aula e diz que não está conseguindo resolver a tarefa proposta. O que você faz(ria)? Qual a sua atitude? (**não consegue resolver tarefa**)

2. Você foi verificar a planilha de notas e descobriu que seu aluno(a) está com várias notas baixas, tanto na sua como em outras disciplinas. O que você faz(ria)? Qual a sua atitude? (**nota baixa**)

3. Seu aluno(a) precisa realizar determinada tarefa, mas fica se envolvendo em outras atividades (conversando com colegas, mexendo em seus pertences, olhando pela janela e outros). Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**foge das tarefas**)

4. Você pega o caderno do seu aluno(a) e vê que muitas atividades estão incompletas, com pouco conteúdo. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**caderno incompleto**)

5. Você é avisado pelos seus colegas que o/a fulano/a não entregou trabalhos solicitados pelos professores. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**não entrega atividade**)

6. Você constata que seu aluno provavelmente será reprovado. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**reprovação**)

7. Seu aluno(a) anda faltando muitas aulas e diz que não quer mais estudar, que vai abandonar a escola. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**evasão**)

8. Você corrigiu uma prova do seu aluno(a) e verificou que a maioria das questões foram respondidas incorretamente. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**prova com erros**)

9. Seu aluno (a) mostra desinteresse pelos materiais e atividades escolares. O que você faz (faria)? Qual a sua atitude? (**desinteresse**)

10. Os pais ou responsáveis pelo seu aluno (a) contam que ele não faz as tarefas de casa e está apresentando dificuldades de aprendizagem. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**dificuldades de aprendizagem**)

Anexo 3 – Autorização para participação do adolescente na pesquisa – Pais

Sua/seu filha/o está sendo convidada/o a participar de um estudo científico que é parte da dissertação da pedagoga Márcia Elisa da Silva Antunes. A pesquisa tem por conhecer o contexto familiar e escolar de adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

Antes de aceitar a participação dela/e na pesquisa, é importante que você saiba do que trata o estudo. A participação implica responder a uma ou duas entrevistas, gravadas em áudio, sobre seu processo de aprendizagem. Ela/e poderá se recusar a responder qualquer pergunta que lhe causar algum constrangimento e a omitir dados que possam comprometê-la/o. Poderá fazer perguntas a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa e sua participação.

A participação da/o menor pelo qual você é responsável não terá nenhum custo para você e para ela/e, mas também não lhe trará nenhum privilégio ou remuneração. Da mesma forma, você tem a liberdade e o direito de optar pela não participação de sua/seu filha/o e não terá prejuízo algum por tal decisão. A participação é completamente voluntária e a qualquer momento você ou sua/seu filha/o poderão optar por deixar de participar do estudo.

Cabe ressaltar que a pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não há riscos importantes envolvidos. Sua/seu filha/o receberá um número de identificação no estudo, para que o nome seja mantido anônimo nos formulários. Embora os resultados derivados da pesquisa possam ser publicados em revistas científicas, a identificação pessoal será preservada.

Você, ou a/o menor pela/o qual você é responsável, poderá esclarecer suas dúvidas entrando em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo, pedagoga mestrande Márcia Elisa Antunes pelo telefone 81846167, ou com a orientadora do estudo Prof^a Dr^a Denise Falcke pelo telefone 81455989.

A autorização para a participação de sua/seu filha/o nessa pesquisa dependerá de sua assinatura ao presente Termo, emitido em duas vias, uma que será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra, que ficará com você.

Pedagoga Márcia Elisa da Silva Antunes
Responsável pela Pesquisa

Declaração de Consentimento

Confirmo ter conhecimento do conteúdo desse termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo com a participação de minha/meu filha/o nessa pesquisa e por isso dou meu consentimento.

_____, ____ de _____ de 200__.

Responsável pelo participante da pesquisa

CI: _____

Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Adolescente

Você está sendo convidada/o a participar de um estudo científico que é parte da dissertação da pedagoga Márcia Elisa da Silva Antunes. A pesquisa tem por conhecer o contexto familiar e escolar de adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

Antes de aceitar participar da pesquisa, é importante que você saiba do que trata o estudo. A sua participação implica responder a uma ou duas entrevistas, gravadas em áudio, sobre seu processo de aprendizagem. Você poderá se recusar a responder qualquer pergunta que lhe cause algum constrangimento e a omitir dados que possam comprometer-la/o. Poderá fazer perguntas a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa e sua participação.

A sua participação não terá nenhum custo para você e para seus responsáveis, mas também não lhe trará nenhum privilégio ou remuneração. Da mesma forma, você tem a liberdade e o direito de optar pela não participação e não terá prejuízo algum por tal decisão. A participação é completamente voluntária e a qualquer momento você poderá optar por deixar de participar do estudo.

Cabe ressaltar que a pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não há riscos importantes envolvidos. Você receberá um nome fictício no estudo, para que o seu nome verdadeiro seja mantido anônimo nos formulários. Embora os resultados derivados da pesquisa possam ser publicados em revistas científicas, a identificação pessoal será preservada.

Você ou seus responsáveis poderão esclarecer suas dúvidas entrando em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo, pedagoga mestrande Márcia Elisa Antunes pelo telefone 81846167, ou com a orientadora do estudo Prof^a Dr^a Denise Falcke pelo telefone 81455989.

A sua aceitação em participar da pesquisa dependerá de sua assinatura ao presente Termo, emitido em duas vias, uma que será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra, que ficará com você.

Pedagoga Márcia Elisa da Silva Antunes
Responsável pela Pesquisa

Declaração de Assentimento

Confirmando ter conhecimento do conteúdo desse termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar dessa pesquisa e por isso dou meu assentimento.

_____, ____ de _____ de 200__.

Participante da pesquisa

CI: _____

Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais, Professores e Profissionais

Você está sendo convidada/o a participar de um estudo científico que é parte da dissertação da pedagoga Márcia Elisa da Silva Antunes. A pesquisa tem por conhecer o contexto familiar e escolar de adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

Antes de aceitar participar da pesquisa, é importante que você saiba do que trata o estudo. A sua participação implica responder a uma ou duas entrevistas, gravadas em áudio, sobre o processo de aprendizagem de seu filh/aluno. Você poderá se recusar a responder qualquer pergunta que lhe cause algum constrangimento e a omitir dados que possam comprometer-la/o. Poderá fazer perguntas a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa e sua participação.

A sua participação não terá nenhum custo para você, mas também não lhe trará nenhum privilégio ou remuneração. Da mesma forma, você tem a liberdade e o direito de optar pela não participação e não terá prejuízo algum por tal decisão. A participação é completamente voluntária e a qualquer momento você poderá optar por deixar de participar do estudo.

Cabe ressaltar que a pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não há riscos importantes envolvidos. Você receberá um nome fictício no estudo, para que o seu nome verdadeiro seja mantido anônimo nos formulários. Embora os resultados derivados da pesquisa possam ser publicados em revistas científicas, a identificação pessoal será preservada.

Você poderá esclarecer suas dúvidas entrando em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo, pedagoga mestranda Márcia Elisa Antunes pelo telefone 81846167, ou com a orientadora do estudo Prof^a Dr^a Denise Falcke pelo telefone 81455989.

A sua aceitação em participar da pesquisa dependerá de sua assinatura ao presente Termo, emitido em duas vias, uma que será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra, que ficará com você.

Pedagoga Márcia Elisa da Silva Antunes
Responsável pela Pesquisa

Declaração de Consentimento

Confirmo ter conhecimento do conteúdo desse termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar dessa pesquisa e por isso dou meu consentimento.

_____, ____ de _____ de 200__.

Participante da pesquisa

CI: _____