



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



# REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 9 – Nº 20 - Julho - Dezembro 2014  
Semestral

ISSN: 1809-6220

*Artigo:*

## **EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA CLÍNICA DE PSICOPEDAGOGIA: dificuldades transformadas em problemas de aprendizagem**

*Autores:*

Eder Alonso Castro<sup>1</sup>

Francisca Zuita Alves Paiva<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doutor em Fundamentos da Educação, coordenador da Pós-graduação da Faculdade Jesus Maria José em Brasília DF. E-mail: [profederalonso@gmail.com](mailto:profederalonso@gmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em psicopedagogia, psicopedagoga e coordenadora de estágio do curso de pós-graduação em psicopedagogia da Faculdade Jesus Maria Jose em Brasília DF. E-mail: [zu.alves@gmail.com](mailto:zu.alves@gmail.com)

## EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA CLÍNICA DE PSICOPEDAGOGIA: dificuldades transformadas em problemas de aprendizagem

**RESUMO:** O presente artigo é resultado de um estudo realizado na Clínica de atendimento mantida pelo curso de pós-graduação em Psicopedagogia da Faculdade Jesus Maria José, localizada em Brasília, Distrito Federal. A iniciação ao estudo se deu em virtude de inúmeras reflexões realizadas pelos estudantes de pós-graduação acerca dos encaminhamentos que as escolas enviavam e os verdadeiros problemas apresentados pelas crianças atendidas. Constatamos que havia um grande desencontro entre os relatos dos encaminhamentos e as situações de atendimento o que nos levou a investigar sobre a formação dos professores e o conceito que os mesmos tinham a respeito dos termos problemas de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.

**Palavras Chave:** Psicopedagogia, Clínica psicopedagógica, problemas de Aprendizagem; dificuldades de aprendizagem

**ABSTRACT:** This article is the result of a study conducted at the Clinic of service maintained by a postgraduate degree in Educational Psychology Faculty of Jesus Mary Joseph, located in Brasília, Distrito Federal. The initiation of the study was due to numerous reflections made by students graduate about referrals that schools and sent the real problems presented by children attended. We found that there was a large mismatch between the accounts of referrals and service situations which led us to investigate the training of teachers and the concept that they had regarding the terms learning disabilities and learning difficulties.

**Keywords:** Educational Psychology, psychoeducational clinic, learning problems; learning disabilities

### 1 INTRODUÇÃO

Um grande número de crianças por não conseguirem bom êxito escolar acabam vivenciando experiências de fracasso, se sentem incapazes de aprender e geram sentimentos de frustração que se reflete em comportamentos inadaptados entre outros.

Diante de tal situação, refletimos sobre as possíveis causas para o fracasso escolar, sobre o que estaria acontecendo dentro do espaço da escolar que levasse essas crianças à experiência de fracasso.

Um dos pontos chaves que encontramos para esse quadro de fracasso escolar está ligado a formação de professores, pois falta a estes em sua formação inicial um trabalho mais específico com relação a construção de conceitos e sobre o desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais. Isto se traduz pelo grande número de crianças que são encaminhadas para os atendimentos psicopedagógicos com uma queixa bem comum: “essa criança não aprende, ela tem problema de aprendizagem”. Mas o que vem a ser problemas de aprendizagem? Qual a

diferença entre dificuldades de aprendizagem e problemas de aprendizagem? Como podemos identificar se uma criança tem ou não dificuldades de aprendizagem?

Este artigo visa refletir sobre as dificuldades de aprendizagem e seus sintomas no processo ensino aprendizagem. A pesquisa nasceu da perplexidade causada nas observações e acompanhamentos no processo de atendimento de um laboratório de ensino e aprendizagem de um curso de pós-graduação em psicopedagogia. Trazemos para esta reflexão autores que apresentam e distinguem os conceitos de “dificuldades de aprendizagem” e “problemas de aprendizagem”.

A maioria dos autores que tratam as dificuldades de aprendizagem partem de uma reflexão sócio-econômica que se reflete na condição cultural dos indivíduos envolvidos neste processo. Por outro lado, os que pensam os problemas de aprendizagem estão ligados diretamente às áreas de saúde e se voltam para uma reflexão pautada pela neurologia identificando as diversas patologias que interferem nos processos de ensino e aprendizagem. Hoje vivemos uma onda de patologização que acaba sendo “diagnosticada” precocemente por profissionais da educação pouco qualificados para esta atividade.

A formação de professores é outro aspecto deste nosso texto que procura encontrar as causas desta onda de patologização da educação. Ressalta-se o que o aumento da oferta de educação fundamental e conseqüentemente dos cursos de formação de professores não tem acompanhado a qualidade que se deseja nesta categoria profissional.

## **2 CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES DAS DIFICULDADES E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

Ao se falar de dificuldades de aprendizagem e problema de aprendizagem, sendo que este último está relacionado a distúrbio de aprendizagem, imagina-se que ambos os termos possuem o mesmo significado e o mesmo conceito. Porém, é necessário situar a diferença entre ambos. Segundo Weiss (1992), “as dificuldades de aprendizagem decorrem, freqüentemente, de dissociações, bloqueios, inibições ou rupturas neste processo, o qual ocorre numa relação com o outro que transmite o conhecimento”. É considerado também, como dificuldade de aprendizagem fatores relacionado à família, ao meio social do indivíduo e a escola na qual ele faz parte, ou ainda, ao sistema escolar como um todo.

Quanto ao conceito de distúrbio de aprendizagem, principalmente do ponto de vista teórico, decorre de um sintoma patológico, ou seja, referem-se a alterações neurológicas e

neste caso devem ser diagnosticadas por profissionais da área médica. De acordo com a definição estabelecida em 1981 pelo National Joint Committee for Learning Disabilities (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem), nos Estados Unidos da América,

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências (COLLARES E MOYSÉS, 1992, p. 32).

Definidos os termos dificuldades de aprendizagem e distúrbio de aprendizagem, pensamos que a maioria dos alunos encaminhados com problema de aprendizagem (mais característico como distúrbio de aprendizagem), apontados pela escola, não constituem uma doença, uma patologia do sistema nervoso central, pois, se fosse este o caso, estaríamos vivendo uma enorme epidemia neurológica. O que observamos na realidade, é que se trata de dificuldades de aprendizagem (relação do sujeito que aprende com aquilo que é ensinado e com aquele que ensina) decorrentes de uma constelação de fatores (internos e externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só adquirem sentido quando se faz a relação do sujeito com seu meio, inclusive o escolar.

No decorrer desta pesquisa, observamos que os professores encaminham os alunos já com um pré-diagnóstico. Entre eles os mais comuns são as dificuldades psicomotoras, a Hiperatividade e os distúrbios de atenção e emocional.

Na maioria dos casos percebe-se que o que é denominado com atividade psicomotora não passa de falta de aptidão para a escrita, pois estes alunos não tiveram os pré-requisitos em escolas de educação infantil, ou até mesmo no ambiente familiar que os preparasse para a fase de alfabetização.

A Hiperatividade, no contexto escolar, é o termo que serve para conceituar qualquer comportamento que difere do que é esperado daquela criança nas atividades escolares, sendo esta uma das queixas mais comum na escola contemporânea. Com respeito à hiperatividade, vale ressaltar o que aponta Neves:

A hiperatividade em si não é uma doença, é, geralmente, um sintoma de algum distúrbio como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), alguns tipos de DDA (Distúrbio de Déficit de Atenção) TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo) e outros distúrbios de aprendizagem ou comportamento (2005, p. 8).

Neves enfatiza, ainda, que “a hiperatividade é um desvio comportamental, caracterizado pela excessiva mudança de atitudes e de atividades, acarretando pouca consistência em cada tarefa a ser realizada”. Portanto, isto incapacita o indivíduo para se manter-se quieto por um período de tempo necessário à realização de atividades comuns do seu dia-a-dia.

Em relação aos distúrbios de atenção e distúrbio emocional poucas evidências são apresentadas nos diagnósticos dos indivíduos encaminhados. Percebe-se que estes diagnósticos não foram devidamente avaliados por psicólogos ou neurologistas habilitados para esta caracterização. Neste sentido, nos deparamos com profissionais da educação (geralmente os graduados em pedagogia) despreparados por falta de conhecimento adequado para identificação das deficiências de seus alunos. Isto nos leva a pensar na formação de professores e a necessária qualificação para o exercício desta profissão na atualidade.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DE CONCEITOS**

Ao apresentarmos a formação de professores é importante ressaltar de qual professor estamos falando. No caso de nossa pesquisa o foco recai sobre os professores da educação infantil, principalmente os que atuam nos últimos anos da pré-escola, período destinado ao início da alfabetização e, também, sobre os professores do ensino fundamental, anos iniciais.

Até 1996, antes da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9394/96, a grande maioria destes profissionais eram formados pelas “Escolas Normais” em cursos de nível técnico de formação para o magistério. De acordo com as exigências da aplicabilidade da nova Lei muitos destes profissionais passaram a cursar a graduação em cursos de Pedagogia ou outros equivalentes com o intuito de atender às novas diretrizes educacionais.

A migração para o nível superior, por sua vez, pouco contribuiu para melhorar a situação. Impulsionado pela demanda da expansão da Educação Básica, o número de cursos de Pedagogia e Licenciaturas - a maioria sem qualidade - explodiu (aumento de 65% entre 2001 e 2006). E tudo indica que as faculdades afastem os futuros docentes da realidade das escolas. Em 2008, uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) revelou que as disciplinas com conhecimentos específicos sobre a docência (voltadas à prática e às didáticas específicas) representam, no máximo, 30% da carga horária dessas graduações (RATIER, 2010).

Embora tem-se constatado que o nível de escolaridade destes profissionais da educação tenha aumentado, identificamos, também, que a formação e a capacitação para o trabalho não têm aumentado, qualitativamente, nesta mesma velocidade.

Uma das indagações que persegue é: como se dá a formação de conceitos, nos cursos de formação de professores, particularmente nos cursos de licenciatura em Pedagogia? Este seria um tema para uma pesquisa que demandaria maior tempo e disposição para levantarmos os dados e apurar as causas, mas, como professores de cursos de Pedagogia que somos temos nossas intuições e representações sociais desta realidade. Assim, preferimos nos apropriar das pesquisas divulgadas na área que nos auxiliam nesta compreensão.

Gatti (1992), analisando a situação da formação de professores em cursos de graduação e na formação continuada, apresentou alguns problemas básicos nesta prática que interferem diretamente nas posturas apresentadas em sala de aula, tais como: cursos de licenciatura oferecidos em precárias condições por instituições privadas são predominantes; os currículos da maioria dos cursos são enciclopédicos, elitistas e idealistas; e a experiência de sala de aula e o conhecimento dos professores não são levados em consideração nesta formação oferecida. Estes problemas com certeza influenciam na formação da qualidade dos profissionais que atuam na educação básica.

De acordo com estudos apresentados por REGO e PERNAMBUCO (2004) os currículos dos cursos de pedagogia apresentam, tendências que, em determinados momentos, dominaram a formação dos professores brasileiros.

Inicialmente, predominou a ênfase psicológica em detrimento da pedagógica, enfocando fortemente as diferenças individuais, depois, a ênfase no planejamento e na operacionalização dos objetivos, influenciado pela teoria do capital humano. Já na década de 80, ganha espaço as discussões das teorias do conflito, com domínio sociológico, e finalmente hoje se assiste um retorno para o enfoque psicológico (id, idem, p. 2).

As autoras ressaltam que, de acordo com GATTI (1994), os cursos de formação de professores têm “caráter “livresco” e “prescritivo”, com muita dificuldade de se aproximar da prática cotidiana dos professores ao mesmo tempo em que oferecem uma formação sem fundamentação consistente para atuação nos espaços escolares. Assim, os pedagogos não conseguem aprimorar os conceitos estudados em decorrência da deficiência cultural da grande maioria dos estudantes que procuram os cursos de Pedagogia.

Embora a pesquisa de Gatti seja anterior à LDB e às propostas de mudanças provocadas pela Lei, percebe-se que poucas mudanças ocorreram no que diz respeito à

formação de professores. Talvez, isto se explique pelo fato de que os professores que atuam nos cursos de pedagogia foram influenciados pela formação livresca e a reproduzem em sua prática docente no ensino superior. Por outro lado, encontramos uma escola que se abre para a maioria da população e por isso necessita de um outro perfil deste profissional.

## 4 PESQUISA DE CAMPO

Nossa pesquisa se pauta na observação e levantamentos de dados sobre crianças encaminhadas e atendidas no Núcleo de Atendimento Educacional e Psicopedagógico – NAEP, do Curso de pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade Jesus Maia José –FAJESU, de Taguatinga DF.

O curso de pós-graduação em Psicopedagogia da FAJESU foi criado em 2006, inicialmente oferecia apenas a especialização em psicopedagogia institucional, em 2007 passou a oferecer também, o aprimoramento em clínica e para isto criou o NAEP que visa oferecer estágio supervisionado aos alunos do curso. Os serviços prestados pela Clínica de psicopedagogia da FAJESU são gratuitos e oferecidos à comunidade mais carente. Existem algumas escolas públicas das cidades de Taguatinga, Ceilândia, Samambaia (DF) e Águas Lindas (GO) credenciadas pelo NAEP, que encaminham seus alunos para atendimento. O número de alunos encaminhados é sempre maior do que a capacidade de atendimento do NAEP, que varia de acordo com o número de estagiários em cada semestre. A proposta de atendimento é que cada estagiário assuma uma criança fazendo um processo de intervenção e estudo de caso que se transformará em seu trabalho de conclusão de curso. A prioridade de atendimento é por ordem de chegada, existe uma fila de espera e as crianças são chamadas a cada vaga que surge.

O período de atendimento de cada criança é variável de acordo com sua necessidade e tempo de solução do problema ou dificuldade apresentada. Existem casos de crianças que necessitam de atendimento durante um ano e outras que em três meses já podem caminhar sozinhas.

O trabalho realizado pelas estagiárias é supervisionado por duas psicopedagogas que orientam as intervenções e acompanham cada uma das sessões de atendimento. O período de estágio é dividido em dois momentos: o primeiro é a observação dos atendimentos e o segundo o atendimento propriamente dito. Antes de atender aos encaminhados o estagiário,

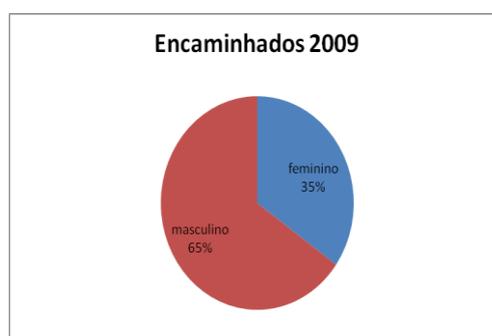
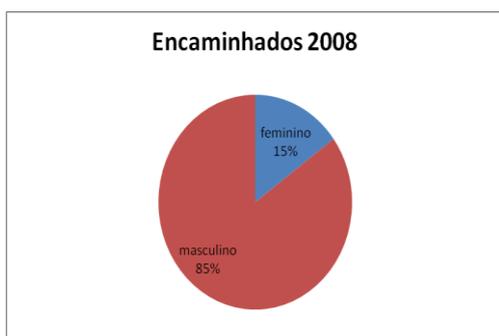
juntamente com o orientador, elabora um plano de trabalho que é amplamente discutido e aprimorado após cada sessão com as crianças.

## 4.1 Metodologia

A pesquisa nasceu da necessidade de constatar a discrepância entre os diagnósticos de encaminhamento e as propostas de intervenção elaboradas no NAEP. Neste sentido, iniciamos um levantamento estatístico por meio da investigação nas fichas das crianças atendidas nos anos de 2008 e 2009. Nossa preocupação focou as queixas iniciais e nos diagnósticos de encaminhamentos recebidos das escolas de origem dos alunos atendidos no NAEP em confronto com os relatórios de atendimentos das estagiárias e suas supervisoras. Assim, a pesquisa parte de dados quantitativos e subjetivos (relatórios de atendimento) elaborando análises qualitativas que nos remetam a suposições que são fruto de uma nova pesquisa em andamento. A seguir apresentaremos os dados levantados e os resultados de nossa análise.

## 4.2 Levantamento, apresentação e discussão dos dados

De acordo com os registros que temos no Núcleo de Atendimento Educacional e Psicopedagógico – NAEP do Curso de pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade Jesus Maia José –FAJESU, nos anos de 2008 e 2009 tivemos os seguintes encaminhamentos: No ano de 2008 foram encaminhadas vinte crianças, sendo dezessete do sexo masculino e três do feminino, em 2009 das vinte e três crianças encaminhadas quinze eram do sexo masculino e oito do feminino.



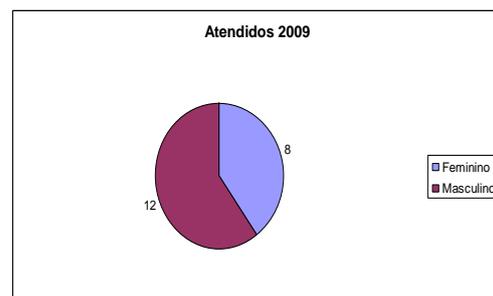
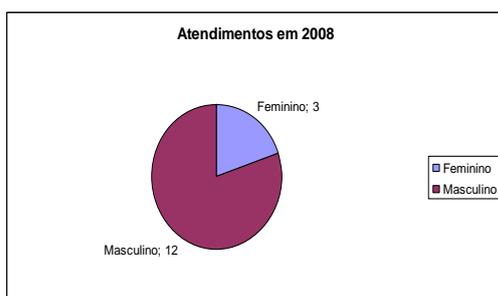
Ao analisar estes dados a primeira coisa que nos chama atenção é a diferença de gênero e a discrepância nos encaminhamentos destes indivíduos. Após análise dos relatórios de atendimento o que conseguimos concluir é que as meninas são mais clamadas e por isso se adaptam melhor ao ambiente escolar do que os meninos. O ambiente escolar é pacato, oferece poucos atrativos curiosos e geralmente o aluno passa a maior parte do tempo fechado na sala

de aula. Geralmente, os meninos são mais impacientes e menos adaptáveis a este tipo de ambiente e por isso apresentam maiores dificuldades em aprender nesta realidade. Eles almejam espaços abertos que possam correr e participar de atividades que exijam maiores esforços físicos.

Não tem-se elementos que comprovem nossa afirmação neste item, mas em uma leitura mais abrangente podemos afirmar que a cultura brasileira instiga os meninos para o exercício de atividades externas. A maioria das brincadeiras e brinquedos masculinos são de uso externo, ou seja, são próprios para serem utilizados em espaços abertos, no quintal, no pátio, na rua. Como exemplo, temos a bola, os carrinhos, a bicicleta e muitas outras brincadeiras que necessitam de espaços abertos para sua realização.

Por outro lado, os jogos e brinquedos femininos são mais direcionados para o uso interno, em ambientes fechados, dentro de casa, no quarto, etc. Como exemplo podemos citar as brincadeiras de boneca, os brinquedos que são miniaturas de utensílios domésticos, dentre outros. É óbvio que existem brincadeiras comuns aos dois sexos, mas estamos aqui enfatizando aquilo que poderíamos chamar de caricatura de cada gênero infantil.

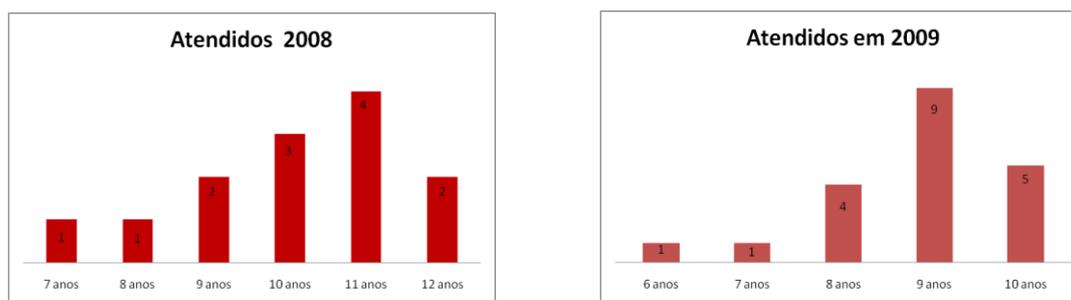
Embora não tenha conseguido atender a todas as crianças encaminhadas, a maioria delas foi atendida. Destacamos que a capacidade de atendimento aumentou, consideravelmente em relação ao aumento dos encaminhamentos de um ano para o outro. Em 2008 tivemos quinze atendimentos para vinte encaminhamentos, enquanto que em 2009 foram constatados vinte e três encaminhamentos para vinte atendimentos.



Constata-se que a porcentagem de atendimentos entre os sexos masculino e feminino são diferenciadas de um ano para o outro. Assim, comparando os anos pesquisados teremos um aumento considerável de encaminhamentos e atendimentos de meninas em 2009. Foi mantida a quantidade de atendimento de meninos (doze) enquanto que a de meninas aumentou de três em 2008, para oito em 2009. Buscamos, nos relatórios de atendimento uma

explicação para este aumento, mas não conseguimos encontrar nenhuma resposta que o justificasse.

Outro fator interessante que nos chamou atenção em relação aos atendimentos diz respeito à faixa etária das crianças atendidas. Conforme gráficos apresentados, identificamos como fase crítica o período de início da escolarização.



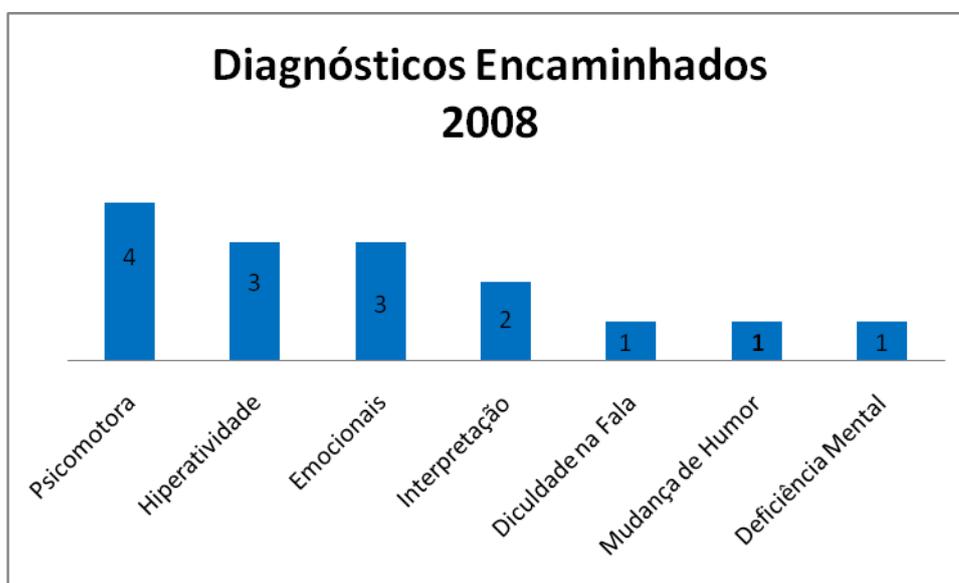
Em 2008, com o ensino fundamental organizado em oito anos não tivemos a procura de alunos com seis anos de idade. Isto reflete que o fato do aluno estar na pré-escola não o caracteriza como aluno que apresenta problema ou dificuldade de aprendizagem. Aqui identificamos uma discrepância entre os conceitos de ensino fundamental e educação infantil, ou seja, na educação infantil não existe preocupação com o processo de aquisição de conhecimento formal da mesma maneira que ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos, em 2009, já começam a ser encaminhadas crianças com seis anos de idade identificadas como crianças que não conseguem acompanhar a educação regular.

Em 2008, a faixa etária atendida variou de sete a doze anos. O número maior de atendimento se deu com crianças de onze anos (quatro) além de mais duas com doze anos. Esses alunos estavam participando de programas de aceleração que tinham por objetivo adequação dos alunos por série/idade, de acordo com as políticas públicas tanto do Distrito Federal quanto de Goiás. Estas ações visavam diminuir os índices de variação entre série e idade das crianças do ensino fundamental. Assim, no ano de, 2009, constatamos a diminuição da faixa etária das crianças atendidas entre os seis a dez anos o que demonstra que aqueles alunos de onze e doze anos já foram realocados em outro nível da educação básica.

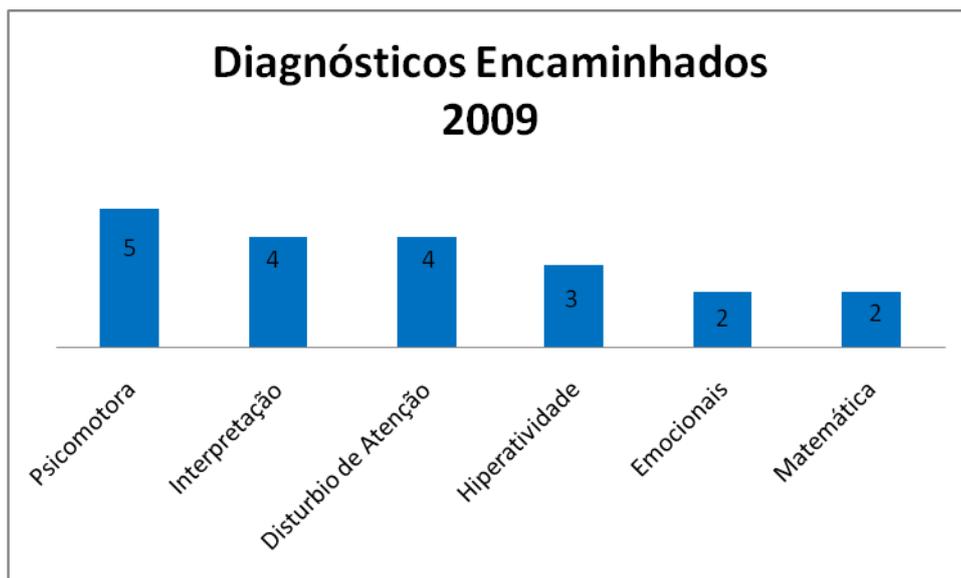
Percebe-se que de um ano para o outro há uma variação entre o pico de atendimento/idade, enquanto em 2008 o número maior de crianças atendidas estava entre dez e onze anos, em 2009 preponderaram as crianças de 9 anos. Os números são bastante discrepantes, mas ao analisarmos os relatórios identificamos que independente da idade destas

crianças todas se encontravam na segunda série ou terceiro ano do ensino fundamental. Isto revela que este período continua sendo o ano do gargalo da primeira fase do ensino fundamental. Em nossa análise identificamos que isto ocorre pelo fato que os professores, deste período, esperam de seus alunos uma desenvoltura que não é satisfatoriamente explorada nas etapas anteriores. Percebe-se aí um descompasso no processo de ensino e aprendizagem dentro de uma mesma instituição de ensino.

O mais curioso dos atendimentos, como já ressaltamos anteriormente, foi a discrepância entre as queixas iniciais e aquilo que foi constatado na anamnese e durante o atendimento das crianças. Para analisar estes dados apresentaremos dois gráficos distintos em virtude de algumas queixas variarem de um ano para o outro. É importante salientar que em todos os encaminhamentos encontramos o termo “problemas de aprendizagem” e suas caracterizações não são explicitadas nem diferenciadas daquilo que definimos como “dificuldade” de aquisição de leitura e escrita. Atribuímos esta confusão de conceitos à má formação dos professores e, de certa forma, à falta de esclarecimentos sobre o que seriam dificuldades de aquisição de linguagem com problemas relacionados a comportamentos. De acordo com o que apresentamos anteriormente os meninos são mais facilmente identificados como indisciplinados e a partir de sua rotulação passam a ser encarados como hiperativos. Vale ressaltar que todas as crianças encaminhadas e atendidas no NAEP da FAJESU são oriundas de famílias de baixa renda, estudantes de escolas públicas e, geralmente, filhos de pais analfabetos ou com pouquíssima inserção no mundo letrado. Estas características culturais já apontam para importantes contributos que dificultam estas crianças na aquisição da leitura e escrita.



De acordo com esses gráficos as queixas iniciais dos professores e das equipes de Avaliação Psicopedagógica das escolas que encaminham os alunos giram em torno das seguintes constatações: dificuldades na leitura e na escrita (alfabetização); dificuldade psicomotora; problemas de comportamento evidenciando como hiperatividade; dificuldade de interpretação; dificuldade emocional; dificuldade de concentração e atenção e dificuldades em matemática.



Embora o termo “dificuldade” apareça na maioria das queixas ele vem carregado do conceito de “problema”, ou seja, vem sendo interpretado como uma patologia que precisa ser tratada clinicamente e não pode ser resolvida na escola e pela escola.

As crianças são encaminhadas ao psicopedagogo clínico pelo fato de muitos profissionais da educação o encararem como um terapeuta, que efetivamente tratará uma patologia.

Das queixas iniciais apresentadas nestes gráficos de 2008 e 2009, de todos os atendimentos realizados no NEAP o único que se confirmou como patologia foi aquele denominado como deficiência mental. Nas outras crianças ficou evidente que elas não tinham problemas patológicos que dificultassem sua aprendizagem e sim eram crianças com dificuldades de aprendizagem devido a má consolidação no processo de alfabetização. Esta constatação nos deixa perplexo em relação aos profissionais da educação que não conseguem diferenciar, dificuldades de problemas de aprendizagem.

Vale ressaltar que todos os casos atendidos no NEAP, no período analisado, foram solucionados por meio de um acompanhamento de atenção especial a cada um dos indivíduos,

que pode ser caracterizado como um reforço escolar e não um tratamento clínico. Neste sentido, concluímos que este trabalho poderia ser realizado na própria escola sem expor o aluno a um diagnóstico de fracasso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de diferenciação entre os conceitos de “Dificuldades de Aprendizagem” e “Problemas de Aprendizagem”, leva os profissionais da educação a rotularem seus alunos como portadores de patologias e com isso limitarem suas ações em apenas indicarem um acompanhamento clínico, como se esta fosse a única forma de fazer com que os alunos chegassem a uma aprendizagem adequada. Assim, o fracasso escolar acaba existindo, simplesmente, pelo fato de se negar, na própria sala de aula, um acompanhamento adequado à criança que na verdade apresenta uma dificuldade de aprendizagem e não problemas de aprendizagem.

O que se pode constatar no cotidiano escolar atual é que o insucesso escolar está sendo mais desenvolvido do que o próprio sucesso do aluno. Portanto, se torna necessário uma realização de práticas pedagógicas, nas quais as escolas sejam o principal alvo, pois é à escola que cabe a responsabilidade de impedir ou até mesmo eliminar o insucesso escolar. Segundo Fonseca (1995 p. 68), “a escola precisa trabalhar cada vez mais no sucesso da aprendizagem, qualquer que seja o potencial da criança”. Através dessa reflexão, percebe-se a necessidade urgente de formar adequadamente os profissionais de educação e de informar a esses profissionais que é possível promover o sucesso dos alunos. Dessa forma, o fracasso escolar deixa ser uma consequência de problemas patológicos rotulados e ganha outra caracterização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SISTO, F., BORUCHOVITCH, E. e FINI, L. D. T. (Orgs.). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes. 2006.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica: características, avaliação, diagnóstico e tratamento: um guia de orientação para profissionais**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. ver. aum. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRANÇA, C. **Um novato na Psicopedagogia**. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, maio./ 1992.

\_\_\_\_\_. Características de Professores(as) de 1º Grau no Brasil: perfil e Expectativas. **Educação e Sociedade**. v.15, n.48, ago./ 1994.

GAUTHIER, Clermont, RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003. FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**. Nov./ 1996.

MIRANDA, M. I. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana**. Araraquara, SP: JM Editora, 2000.

MOOJEN, S. **Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?** In: Rubinstein, E. (Org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1995.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez / FE-FCM-UNICAMP, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza; **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Phippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RATIER, Rodrigo. “A fragilidade de cursos de Pedagogia e de licenciaturas no Brasil”. **Nova Escola**. Edição n. 231. Abril 2010.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes e PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. “Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios”. **27ª Reunião Anual da ANPEd**. GT: Formação de Professores. Caxambu. 2004.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SILVA, Rose Neubauer, ESPOSITO, Yara Lúcia, SAMPAIO, Maria das Mercês, UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

TIBALLI, Elianda F. Arantes , CHAVE, Sandramara Matias (orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.