

# AS CRIANÇAS NAS PESQUISAS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Maria Goretti

## Resumo

Este texto objetiva discutir sobre a pesquisa sobre dificuldade de aprendizagem publicadas nos periódicos classificados em A1 *Qualis/Capes* desde 1972 até 2011. Por meio de busca em cada periódico utilizando os descritores dificuldade aprendizagem. Foram identificados sete trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem, que foram analisados com o intuito de verificar qual o tipo de pesquisa utilizada, qual a concepção de dificuldades de aprendizagem está presente nesses trabalhos e, dentre esses trabalhos, identificar quais foram realizados com crianças e a partir de qual concepção de criança. Essa reflexão fundamenta-se nas reformulações de Charlot (2000, 2001) sobre a aprendizagem, a relação com o saber, com o aprender, a relação que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo; e nos trabalhos desenvolvidos com pesquisa com crianças e que concebem a criança na sua condição social de ser histórico, político e cultural e de uma infância considerada em sua dimensão de direitos (SARMENTO, 1997; KRAMER, 2011; DELGADO, 2011; DELALANDE, 2011). A partir da análise desses artigos, é possível afirmar que em nenhuma pesquisa a criança foi considerada como interlocutora. Os trabalhos realizados pautaram-se na análise dos comportamentos e respostas dadas pelas crianças às atividades propostas. De modo geral, a produção acadêmica sobre as dificuldades de aprendizagem se divide em dois eixos teóricos de orientação construtivista, um que renega toda a responsabilidade pelo fracasso e dificuldades ao aluno que é carente sócio-culturalmente e outro que considera que a culpa pelo fracasso escolar é de responsabilidade da escola, que não conhece e não sabe lidar com o aluno da escola pública.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Pesquisa com criança. Criança. Infância.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem publicados nos periódicos da Capes com *Qualis-CAPES A1* desde 1972 até 2011 (este período foi determinado pela primeira publicação sobre o tema, de acordo com a busca utilizando o descritor **dificuldade de aprendizagem** nos periódicos), isto feito com o intuito de verificar qual o tipo de pesquisa utilizada, qual a concepção de dificuldades de aprendizagem são concebidos nesses trabalhos e, dentre estes trabalhos, identificar quais foram realizados com crianças e a partir de qual concepção de criança.

## 1 A produção sobre dificuldade de aprendizagem nos periódicos da Capes

A revisão bibliográfica foi realizada utilizando o critério Qualis-CAPES para os periódicos de área da educação. Foram considerados os periódicos classificados com Qualis A1 e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos com Qualis B2 do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais, por se tratar da revista mais antiga na área da educação.

A partir de análise nos periódicos da área da educação classificados com conceito Qualis/CAPES A1, e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) sobre a produção de trabalhos que trataram do tema **dificuldade de aprendizagem**, é possível constatar que há poucos trabalhos sobre esses temas, aparecendo apenas 7 ( sete) artigos sobre dificuldades de aprendizagem. Em alguns periódicos esses temas não foram discutidos, o que pode ser verificado no quadro abaixo.

**Quadro 1 - Artigos publicados nos periódicos na área da educação classificados com Qualis/Capes A1**

	PERIÓDICOS	DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
1	CADERNOS DE PESQUISA FCC	3
2	CIÊNCIA E EDUCAÇÃO – UNESP	2
3	DADOS (IUPERJ)	0
4	EDUCAÇÃO E PESQUISA - FEUSP	2
5	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – CEDES	0
6	HISTÓRIA, CIÊNCIAS, SAÚDE-MANGUINHOS	0
7	PRÓ POSIÇÕES – UNICAMP	0
8	PSICOLOGIA REFLEXÃO E CRÍTICA – UFRS	0
9	REV BASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS	0
10	REV BASILEIRA DE HISTÓRIA	0
11	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO - Anped	0
12	REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (REBEP) B1	0
	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>

O pequeno número de trabalhos que foram realizados com o objetivo de discutir as dificuldades de aprendizagem é intrigante já que, comprovadamente, grande parte dos

alunos enfrenta diariamente dentro da sala de aula problemas relativos a esta questão. E sobre isso pode-se dizer que enfrentam, mas permanecem dentro da sala de aula, camuflados pelos números obtidos nas avaliações após passarem pelos trabalhos de reforço no contra turno ou pelos esforços da família em contratar professores particulares para superar essas dificuldades ou, ainda, ao darem as respostas esperadas e suficientes para alcançarem a nota mínima para progredirem para o ano seguinte.

Como foi dito anteriormente, para fazer o levantamento das produções sobre dificuldades de aprendizagem foi utilizada a ferramenta de busca de cada periódico selecionado e do Scielo (Scientific eletronic library online), utilizando o descritor **dificuldade de aprendizagem**. Por meio dessa busca foram identificados sete artigos que tratam, de forma direta, sobre esta temática. Nesse sentido e de acordo com o gráfico abaixo, é possível perceber que o tema não despertou, até então, muito interesse por parte dos pesquisadores, pois apenas três revistas têm publicações sobre o assunto: **Cadernos de pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), **Ciência e educação** (Unesp) e **Educação e pesquisa** (Feusp); sendo que o Cadernos de Pesquisa foi o primeiro periódico a pesquisar sobre o tema, com três publicações nas décadas de 1985, 1990 e 1992; somente as duas últimas revistas demonstraram interesse sobre as dificuldades de aprendizagens, com publicações de 2008 a 2010, tempo bastante recente.

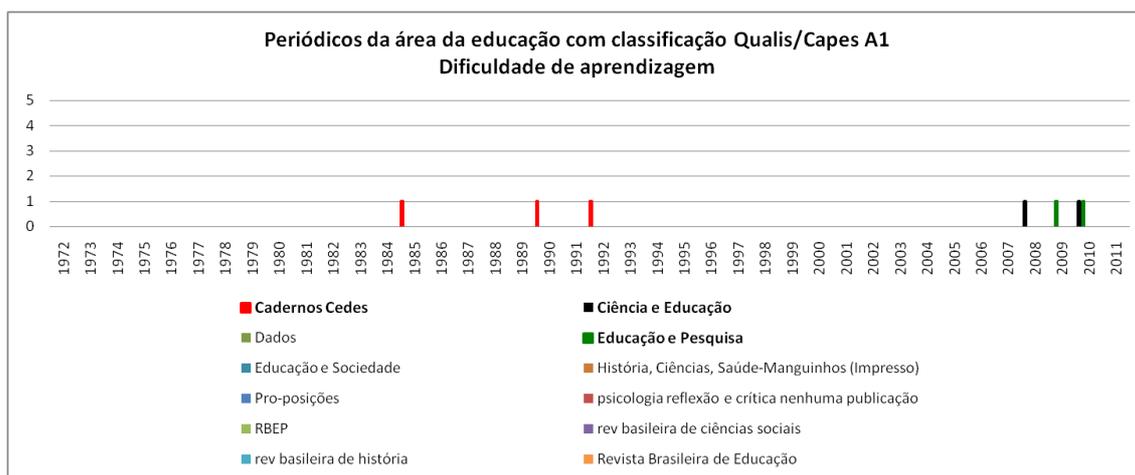


Figura 2 - Gráfico elaborado a partir do levantamento realizado nos periódicos avaliados pela Capes.

O primeiro desses artigos, **O príncipe que virou sapo** (CADERNOS DE PESQUISA, n. 55, nov. 1985), escrito por Luiz Carlos Cagliari, em 1985, faz severa crítica à teoria piagetiana e à Síndrome da deficiência da aprendizagem (SDA). Cagliari (1985, p. 51) critica (baseado na linguística) os trabalhos de alguns piagetianos por considerarem que alguns distúrbios de construção das estruturas cognitivas e na representação do real são de natureza endógena, ou seja, internas e orgânicas, e que as dificuldades são produzidas pela falta de estimulação ambiental adequadas no momento favorável, durante o desenvolvimento ontogenético (de zero a sete anos). Segundo esse autor,

As dificuldades de aprendizagens têm sua causa na prática escolar, na incompetência da escola e dos autores de livros didáticos e pedagógicos, nas metodologias usadas nas salas de aula, bem como na política educacional do país. Essas dificuldades são baseadas em uma visão errada da natureza e do uso da linguagem (em grande parte) das chamadas crianças carentes, na discriminação social e no resultado de trabalhos de pesquisa acadêmica mal conduzidos e de sua influência no trabalho escolar. (CAGLIARI, 1985, p. 62).

Cagliari (Ibidem, p. 62) encerra seu artigo afirmando que muitas mães se sentem muito orgulhosas ao verem seus filhos (espertos, alegres, curiosos, inteligentes) indo para a escola, mas que depois têm que enfrentar junto com eles as dificuldades de aprendizagens que apresentam referentes aos conteúdos escolares, os quais lhes são apresentados por meio de uma linguagem estranha à sua.

O segundo artigo produzido sobre dificuldade de aprendizagem trata-se de um relato de experiência de intervenção psicopedagógica com crianças de baixa renda, consideradas pelas escolas públicas que frequentam como portadoras de dificuldades de aprendizagem. O relato publicado por Maria Lúcia Tavares Fraga tem como título **Do cotidiano à construção do pensamento lógico-matemático** (CADERNOS DE PESQUISA, n. 72, fev. 1990). O relato é baseado na teoria piagetiana da aprendizagem, em Luria (1973) e em Vayer (1973). Segundo a autora, o trabalho realizado no Núcleo de orientação e aconselhamento psicopedagógico (NOAP-PUC-RIO) foi documentado, sempre que possível, por meio de anotações das observações realizadas, do arquivamento dos desenhos das crianças, de fotografias e relatório anual das atividades e resultados.

O que pode ser afirmado, a partir da leitura desse relatório, é que as crianças participaram efetivamente do planejamento, da execução, da avaliação das ações do grupo; nas escolhas dos temas a serem trabalhados, que materiais deveriam ser providenciados,

bem como nas brincadeiras relacionadas ao tema. Segundo Fraga (1990), a articulação entre a ação do sujeito e seus diferentes meios de expressão, incluindo o verbal, tem em vista a organização, a retroalimentação reflexiva, o desenvolvimento e posicionamento do diálogo com o mundo, a crença em si mesmo e a autonomia. Pois,

[...] não basta uma situação ser apenas vivida; sua produtividade para uma criança, principalmente como a que normalmente frequenta o NOAP, em termos de construção do conhecimento abstrato, está na medida em que a criança analisa, toma consciência, reflete, verbaliza e simboliza graficamente suas experiências. (FRAGA, 1990, p. 74).

Dessa forma, este trabalho sugere que a ação pedagógica deve ser planejada considerando o estágio de desenvolvimento da criança e a partir de seus interesses, de sua participação de forma que as atividades sejam significativas para todas as crianças.

**O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental** (CADERNOS DE PESQUISA, n. 80, fev.1992), de Rose N. da Silva e Claudia Davis, se trata de um balanço realizado sobre as produções do Cadernos de pesquisa sobre o Ensino fundamental e as questões relacionadas a esse nível de ensino no período de 1971 a 1991. Para realizar a análise, as autoras organizaram os trabalhos em grupos temáticos, entre eles está o grupo de publicações que estudam a criança da escola pública. As autoras identificaram que, de modo geral, há dois eixos teóricos que sustentam os estudos sobre as crianças marginalizadas e que partem do referencial teórico de Piaget: os que consideram as crianças da escola pública como deficientes ou carentes culturais e os que consideram que a criança pobre não é portadora de deficiência cognitiva, mas que desenvolve seu pensamento e aprendizagem num contexto social específico que, de modo geral é ignorado pela escola (SILVA, DAVIS, 1992, p. 33).

Após quinze anos sem publicações sobre dificuldade de aprendizagem, a Revista Ciência e Educação dá prosseguimento à pesquisa sobre dificuldade de aprendizagem com a publicação do artigo **Desenvolvimento de habilidades no ensino de ciências e o processo de avaliação: análise da coerência** (REVISTA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO, v. 14, n. 3, 2008), de Poliana Flávia Maia e Rosária Justin. Neste trabalho, a investigação sobre o ensino de ciências é considerada essencial no processo de construção da própria ciência, dessa forma, é necessário que sejam realizadas atividades com os alunos com o objetivo de desenvolver a aprendizagem de forma ativa, isto é, por meio de investigação científica. Para tanto, foram analisadas avaliações desenvolvidas por quatro programas de avaliação em massa de diversos países, aplicadas a alunos que correspondem ao 9º ano do

Ensino Fundamental (em torno de 14 anos de idade) e à 3ª série do Ensino Médio (em torno de 17 anos de idade): Third international mathematics and science study – TIMSS; Programme for international student assessment – PISA; Nacional assessment of educational progress – NAEP e o Exame nacional do Ensino médio – ENEM.

A Revista Educação e Pesquisa publicou dois artigos sobre Dificuldade de aprendizagem. O primeiro artigo é de autoria de Jader Otavio Dalto e de Regina Luzia Corio de Buriasco e se intitula **Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença?** (REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA, vol.35, no.3, dez. 2009). Esse apresenta um estudo sobre a produção escrita presente na questão comum à 8ª série do ensino fundamental e à 3ª série do ensino médio da Prova de Questões Abertas de Matemática, da Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Paraná – AVA/2002.

De acordo com esta pesquisa, há indícios de que o baixo desempenho dos estudantes está mais associado à dificuldade de compreender o enunciado da questão, e que eles ‘dominam’ parte do ‘conteúdo matemático’ necessário à resolução desta (DALTO; BURIASCO, 2009, p. 449).

No ano seguinte, foi publicado o artigo **O que pensam os professores sobre a função da aula expositiva para a aprendizagem significativa** (REVISTA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO, v. 16, n. 3, 2010), de Jesuína Lopes de Almeida Pacca e Anne Louise Scarinci, resultado de pesquisa realizada com professores de física do Ensino Médio, da cidade de São Paulo, participantes de Curso de Capacitação Continuada no Instituto de Física da Universidade de São Paulo.

O artigo **Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids** (REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA, vol.36, no.3, dez 2010), de Eliana Miura Zucchi, et al., considera que a restrição de direitos humanos é uma das características mais marcantes da epidemia da Aids. Uma vez que crianças e jovens infectados ou afetados pela Aids são particularmente vulneráveis a sofrer estigma em ambientes educacionais. Dessa forma, os autores analisam episódios de estigma e discriminação relacionados ao HIV/Aids na escola por meio de estudo populacional. Foram analisadas sete entrevistas em profundidade com *coordenadores pedagógicos* de seis escolas públicas e privadas, de ensino infantil e fundamental, na cidade de São Paulo. Zucchi et al. (2009) consideram que os episódios indicam o quanto o estigma e a discriminação relacionados ao HIV/Aids podem aprofundar uma desigualdade social já instalada no âmbito da educação, constituindo obstáculos ao direito à educação, à

convivência familiar, ao lazer, à privacidade, ao sigilo/confidencialidade e à vida afetiva dos jovens. Por outro lado, tais episódios também expressam a ausência de programas de prevenção nas escolas visitadas e a dificuldade de abordar outras modalidades de estigma (tais como racismo e estigma da pobreza).

A partir da análise desses artigos, é possível afirmar que em nenhuma pesquisa a criança foi considerada como interlocutora. Os trabalhos realizados pautaram-se na análise dos comportamentos e respostas dadas pelas crianças às atividades propostas. Consideram a criança, ora como “vilã” da dificuldade de aprendizagem, quando ela apresenta alguma falta (de conteúdo, de ritmo na execução das atividades, não consegue acompanhar as explicações), ora como vítima quando a escola não reconhece suas diferenças culturais e linguísticas ao organizar e planejar sua prática pedagógica.

O que se observa é que de modo geral a produção acadêmica sobre as dificuldades de aprendizagem se divide em dois eixos teóricos de orientação construtivista: um que renega toda a responsabilidade pelo fracasso e dificuldades ao aluno que é carente sócio-culturalmente e outro que considera que a culpa pelo fracasso escolar é de responsabilidade da escola, que não conhece e não sabe lidar com o aluno da escola pública. O que significa que a ação do professor e a relação que este aluno estabelece com o saber que lhe é ensinado em sala de aula não são consideradas na análise sobre de que forma acontece o processo de construção do fracasso escolar, o que reforça a necessidade de se realizar pesquisas que dêem voz à criança considerada com dificuldades de aprendizagem, já que é ela o sujeito deste discurso.

Para tanto, no planejamento e na organização da prática pedagógica, é necessário interessar-se pela atividade do aluno e a do professor e perguntar-se o que foi que aconteceu, no que, onde a atividade não funcionou. Mas não é assim que se faz, quando se raciocina em termos de deficiências. Ao constatar-se uma ‘falta’ no fim da atividade essa falta é projetada para o início dessa atividade: faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor) fosse eficaz. Ele é deficiente. (CHARLOT, 2002). O que contribui para que ocorram inúmeras situações de dificuldades de aprendizagem na escola, pois ao considerarem que o problema está na criança, a escola e seus sujeitos não percebem outros fatores que podem gerar essas situações.

Dessa forma, o problema das dificuldades de aprendizagem aflige inúmeros professores, que em seu cotidiano percebem que algum aluno não está conseguindo

aprender e que não é capaz de compreender o que está sendo ensinado. Algumas escolas, preocupadas em resolver esse problema, organizam aulas de reforço (geralmente no contra turno) com as crianças diagnosticadas como tendo dificuldades de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que as famílias dessas crianças, preocupadas com as dificuldades de aprendizagem de seus filhos, buscam, fora da escola, solução desse problema por meio de aulas (particulares) com professores de reforço. Ainda assim, o problema é fixado na criança que não aprende e coloca-se sobre os ombros dela toda a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem que enfrentam em seu processo de aprendizagem.

Percebe-se que a questão das dificuldades de aprendizagem tem sido analisada a partir da concepção de que o “problema” está localizado na criança que não aprende. Concepção que pode ser comprovada também em pesquisa realizada pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e pelo MEC/INEP (2007). O professor não é considerado como um dos sujeitos responsáveis pela construção da aprendizagem ou das dificuldades de aprendizagem do aluno que, segundo a escola, apresenta dificuldades de aprendizagem. Trata-se, então, de uma presença alheada, nestes estudos, assim, quando toda a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem é colocada na criança que não aprende, retira-se qualquer responsabilidade do professor em relação às dificuldades de aprendizagem de seus alunos e silencia a voz da criança.

Criança, que é um sujeito histórico e de direitos; uma categoria social específica, que atua a partir de suas especificidades, de sua visão de mundo, de suas experiências e em suas relações com os adultos. Sendo que,

a infância deve ser compreendida como uma construção social ou cultural, e as diferenças entre os adultos e crianças não podem ser interpretadas diretamente como biológicas, tais como tamanho físico ou maturidade (PROUT, 2000 apud FINCO, 2011, p. 160).

Kuhlman (1997 apud DELGADO, 2011, p. 196) afirma que é preciso “considerar a infância como uma condição de criança, pois o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida”. Dessa forma, faz-se necessário que o adulto compreenda de que forma a criança aprende, uma vez que, saber é a apropriação do conhecimento, transformada e assimilada pelo sujeito de forma singular e intransferível. A construção do saber é um processo individual e solitário; é o próprio sujeito que faz. Independente da idade do indivíduo, “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas

essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda (CHARLOT, 2000, p. 53). Nesse sentido, o processo de aprendizagem do aluno é individual e cada um apreende as situações propostas pelo professor com as características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir (POSTIC, 1995, p. 16). Aprender, segundo Meirieu

é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo. Refugiando-me incessantemente em mim mesmo, não encontrarei nem mesmo os meios para compreender-me, pois sou do mundo tanto quanto de mim mesmo e não posso resolver os meus problemas se não me compreender dentro do mundo. (MEIRIEU, 1998, p. 37).

Por meio de estruturas de pensamento que se organizam em um contínuo que vai desde organizações sensoriais e motoras até organizações lógicas sofisticadas, ao longo do desenvolvimento, essas construções, além de produzirem as informações para lidar e participar no mundo, produzem também formas de interpretar essas informações (SISTO, 2001, p. 121).

Charlot (2000, p. 54) afirma que é necessário que os professores mediem seus alunos para que estes *mobilizem-se* para a aprendizagem, pois mobilização é colocar recursos em movimento (de dentro para fora), é aproximar da subjetividade dos alunos, conhecer seus desejos, suas histórias, sua linguagem.

Nessa perceptiva, é importante compreender o processo de aprendizagem dos alunos para mediá-los na construção de sua autonomia na construção e relação com o saber, para que a figura do professor seja paulatinamente menos importante à medida que o aluno vai construindo sua autonomia. Na visão desse autor, se o professor não tiver essa consciência ao preparar as atividades de aprendizagem todo o processo ficará comprometido, etapas serão *queimadas* fazendo com que os obstáculos, necessários para o progresso, fiquem praticamente intransponíveis e, posteriormente, consideradas dificuldade de aprendizagem. Já que, segundo Pais,

[...] no caso ideal em que a aprendizagem acontece com sucesso, os conhecimentos anteriores são adicionados uns aos outros e incorporados à nova situação. Assim ocorre uma parte do processo cognitivo que consiste no conjunto de procedimentos de raciocínio desenvolvidos pelo sujeito para coordenar as adaptações necessárias para que informações precedentes sejam incorporadas em uma situação de aprendizagem, sintetizando o novo conhecimento. (PAIS, 2002, p.53).

Nesse sentido, é importante buscar saber por que crianças que pertencem ao mesmo grupo têm relações tão diferentes com o saber. Sobre essas especificidades de cada indivíduo em relação ao aprender, Charlot (2001, p. 77) afirma que “a influência só influencia quem se deixa influenciar. Dessa forma a influência é uma relação entre a criança e o ambiente e, não, uma ação exercida pelo ambiente no indivíduo”, o que significa que um mesmo ambiente, uma mesma educação, uma mesma metodologia exercem influências diferentes até mesmo em pessoas que pertencem a um mesmo grupo. Crianças de uma mesma sala de aula, que não têm nenhum tipo de comprometimento cognitivo podem ter níveis de facilidade de aprendizagem diferenciados, ter diferentes relações com o saber, com o outro e com o mundo. Ou ainda, acontecer, como adverte Cruz:

O conceito de dificuldade de aprendizagem pode facilmente desaguar numa injustiça escolar ou numa desigualdade social, pois não deixa de ser um terreno fértil onde as perspectivas ideológicas normalmente triunfam sobre as científicas, criando uma situação que pode ser altamente frustrante para o futuro de muitos indivíduos (CRUZ, 1999, p. 11).

Já que muitas crianças podem ser consideradas com dificuldades de aprendizagem sem que realmente a tenham, sendo fadadas ao isolamento na própria turma, vítimas de diferentes formas de pedagogia que visam somente a compensar as diferenças de desenvolvimento entre as crianças (POSTIC, 1995, p. 9) consideradas responsáveis pelo fracasso escolar (CARREHER, 1990, p. 17), sem que seja feito algo para que todos os indivíduos estabeleçam relação positiva com o saber.

Em pesquisa realizada sobre a dificuldade de aprendizagem, foi possível identificar que os professores utilizam três critérios para avaliar os alunos e diagnosticá-los como crianças com dificuldade de aprendizagem ou não. Avaliam de acordo com o **ritmo** de cada um na resolução das tarefas; consideram que algumas crianças têm dificuldade em aprender devido a pouca ou deficiente participação da **família** no trabalho desenvolvido pela escola e, ainda, devido às **diferenças culturais** (UNESCO, 2007).

Diante do que temos discutido, torna-se necessário ouvir a voz criança com dificuldades de aprendizagem com o intuito de conhecer de que forma essa criança concebe (ou não) essas dificuldades; qual sua relação com o saber que lhe é apresentado pela escola; identificar a concepção que as crianças consideradas com dificuldades de

aprendizagem têm sobre aprendizagem e conhecer qual a fonte da mobilização intelectual, qual desejo (quais desejos) fomenta(m), sustenta(m) os estudos dessas crianças, uma vez que nos estudos encontrados a criança (sujeito do discurso), ainda não foi ouvida, o que, para nós, é significativo. Nesse sentido, ela passará da criança-domada à criança-sujeito e, como tal, se torna uma pessoa, um interlocutor. (DELALANDE, 2011, p. 64). Segundo Mozère,

[...] perguntar às crianças o que elas compreendem significa tratar com seriedade o seu ponto de vista, e para ter acesso aos *standpoint* da criança pequena é preciso criar empatia com as suas forças do desejo, cabendo aos adultos uma posição de abertura ou de fechamento ante essas forças do desejo (MOZÈRE, 2007 apud DELGADO, 2011, p. 190).

Ouvir as crianças representa um grande e importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos. O que significa negar o conceito de criança como um recipiente onde são acomodadas de forma passiva as doutrinas dos adultos e considerá-la no coletivo, conhecer de que forma as crianças se relacionam com o mundo, com os outros e consigo mesmas.

### **Considerações finais**

A partir da pesquisa realizada nos periódicos avaliados, é possível afirmar que a criança ainda não é considerada como interlocutora nas pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem. Nos trabalhos publicados, o adulto observa, interpreta, avalia, compara e se torna o interlocutor no lugar das crianças que são consideradas com dificuldades de aprendizagem. E que esta é considerada ora como a culpada pelas dificuldades de aprendizagem, ora como vítima de todo um sistema que não considera as especificidades das crianças ao planejar e preparar suas atividades e metodologias pedagógicas.

Assim, este trabalho torna-se importante instrumento no sentido de revelar a compreensão que os adultos tem sobre dificuldades de aprendizagem, sobre a concepção de crianças identificadas nessas publicações e da urgente necessidade de realizar pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem considerando a criança como interlocutora e como sujeito de direitos, com culturas e experiências singulares e complexas. Pois, certamente as crianças tem muito a dizer sobre as instituições, as práticas pedagógicas, os materiais pedagógicos que os adultos criaram pensando em suas necessidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, Carla Biancha (et alii). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

CARREHER, Terezinha Nunes (Org.). **Aprender pensando**: contribuições da psicologia cognitiva para a Educação. 5. ed. Petrópolis, 1990.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, 15 – 31.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRUZ, Vitor. **Dificuldades de aprendizagem**: fundamentos. Portugal: Porto Editora, 1999.

DELALANDE, Lúlie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 61-80.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil . In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 159 – 180.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. **Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições**. 2008. 133 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 17. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FINCO, Daniela. Educação infantil e gênero: meninos e meninas como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 159 – 180.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich (et. al.). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POSTIC Marcel. Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar. Porto: Porto Editora, 1995.

REPROVAÇÃO escolar no país volta a piorar. 2007. **Instituto PNBE**. Disponível em: <<http://www.pnbe.org.br/website/artigo.asp?cod=1856&idi=1&moe=76&id=4242>> Acesso em: 08 abr. 2010.

SAMPAIO, Maria M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2004.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **As crianças: contextos e identidade**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SISTO, Fermino Fernandes. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. In: \_\_\_\_\_; DOBRÁNSZKY, Enid Abreu; MONTEIRO, Alexandrina (orgs.). **Cotidiano escolar: questões de leitura matemática da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2001.

UNESCO; MEC/INEP. **Repensando a escola** : um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever /coordenação de Vera Esther Ireland. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## **PUBLICAÇÕES ANALISADAS**

### **Cadernos de pesquisa – Fundação carlos chagas**

CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 55, p. 50 – 62, nov. 1985.

FRAGA, Maria Lúcia Tavares. Do cotidiano à construção do pensamento lógico-matemático. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 72, p. 70 – 76, fev. 1990.

SILVA, Rose N.; DAVIS, Claudia. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa**, n. 80, fev. 1992.

### **Revista Educação e pesquisa**

DALTO, Jader Otavio; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença? **Educ. Pesqui.**, dez 2009, vol.35, no.3, p. 449-461.

ZUCCHI, Eliana Miura et al. Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids. **Educ. Pesqui.**, Dez 2010, vol.36, no.3, p.719-734.

### **Revista Ciência e educação**

MAIA, Poliana Flávia; JUSTI, Rosária. Desenvolvimento de habilidades não ensino de ciências e o processo de avaliação: análise da coerência **Ciênc.. educ. (Bauru)**, 2008, v 14, n. 3, p. 431 – 450.

PACCA, Jesuína Lopes de Almeida; SCARINCI, Anne Louise. O que pensam os professores sobre a função da aula expositiva para a aprendizagem significativa. **Ciênc.. educ. (Bauru)**, Bauru, 2010, v 16, n. 3, p. 709 - 721.