

## A APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS ENCAMINHAMENTOS PARA ATENDIMENTO PEDAGÓGICO E/OU PSICOLÓGICO

### MATHEMATICS LEARNING IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL AND STUDENTS' FORWARDING TO PEDAGOGICAL AND/OR PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

*Silvia Helena Ferrão<sup>1</sup>*

*Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou as práticas de encaminhamento pedagógico e/ou psicológico de alunos de 3º ano do Ensino Fundamental feito por professores em uma escola pública municipal numa cidade do interior paulista. Apresentamos um estudo bibliográfico sobre as dificuldades de aprendizagem especificamente em Matemática e com base em autores que, entre outros aspectos, analisam as manifestações das crianças, a importância da mediação nos momentos de aprendizagem e a afetividade nas práticas escolares. A metodologia ancorou-se na avaliação de documentos elaborados pelos professores para o encaminhamento dos alunos e em entrevistas com os docentes, as quais possibilitaram compreender quais aspectos são relevantes para que tal procedimento ocorra. Como resultado, verificamos que tal encaminhamento de crianças para atendimento pedagógico e/ou psicológico pelos educadores precisa ser mais bem analisado, de modo a evitar estigmas desnecessários e ainda a contribuir de maneira efetiva para a aprendizagem dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dificuldades de aprendizagem. Anos iniciais. Encaminhamento pedagógico. Aprendizagem matemática.

**ABSTRACT:** This article presents the results of a research that analyzed pedagogical and/or psychological forwarding of 3<sup>rd</sup> grade Elementary School students by their teachers in a public municipal school in the countryside of the state of São Paulo. It presents a bibliographical study on learning difficulties, specifically regarding Mathematics, based on authors that, among other aspects, analyze the children's manifestations, the importance of mediation during learning moments and the presence of affectivity during school practices. The methodology is based on the assessment of the documents the teachers elaborate in order to forward students for assistance and on interviews with them, which permitted an understanding of what the relevant aspects are for such forwarding to happen. As a result, it was possible to notice that students' forwarding to pedagogical and/or psychological assistance by teachers must be better analyzed, in order to avoid unnecessary stigmas and effectively contribute to children's learning.

**KEYWORDS:** learning difficulties; initial years; pedagogical forwarding; Mathematics learning.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela PUC-Campinas. E-mail: spsico@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela PUC-Campinas. E-mail: doramegid@gmail.com

## Introdução

Este artigo ancora-se nos resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado concluída no ano de 2014, que se desenvolveu com base em um trabalho em uma escola municipal do interior de São Paulo, tendo como questão problema a seguinte: como e por que, na visão das professoras, ocorrem encaminhamentos de alunos com dificuldades relacionadas à Matemática em sala de 3º ano do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal? Como objetivo, pretendíamos analisar, por meio das informações de professoras do 3º ano do Ensino Fundamental – da sala regular e de educação especial –, as concepções relacionadas às dificuldades encontradas pelos alunos ao aprender conceitos matemáticos e a necessidade de encaminhamento psicológico ou de reforço pedagógico.

Inicialmente apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, seguida de uma breve reflexão teórica sobre o que é aprendizagem em matemática e quais são as dificuldades de aprendizagem (DA), especificamente nessa disciplina. Demos prosseguimento à discussão refletindo sobre os encaminhamentos adotados pelos professores quando se deparam com as dificuldades dos alunos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e, posteriormente, sobre o papel da psicologia diante desse cenário. Compreendemos, ao longo da investigação, que esses encaminhamentos nem sempre se ancoram em dados que consolidam a verificação de uma DA. Por vezes, os alunos inquietos ou com dificuldades pontuais na aprendizagem são tidos como crianças que precisam de acompanhamento.

A função do corpo pedagógico da escola, por intermédio de seu coordenador e dos docentes, deveria ser a de analisar cada caso considerando observações longitudinais e individuais para que os acompanhamentos pedagógicos e/ou psicológicos possam beneficiar o aluno. Por vezes, eles só impingem estigmas que fazem com que o grupo de professores, a família e a própria criança se sintam incapazes de resolver o problema.

## Desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Básica localizada no interior do estado de São Paulo. O foco da investigação foi o desenvolvimento da aprendizagem de alunos de 3º ano na disciplina de Matemática e as motivações das professoras para encaminhá-los para os serviços pedagógicos e/ou psicológicos.

Os dados originaram-se de entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras de terceiro ano – duas de sala de aula regular e uma de sala de recurso (modalidade de atendimento da educação especial) – em dois momentos diferentes: no início do ano letivo de 2013 e no mês de novembro desse mesmo ano.

A pesquisa se enquadrou em uma abordagem qualitativa na qual, de acordo com Alves-Mazzoti e Gewandszajder (1998), destaca-se como característica principal:

[...] o fato de que [estas] seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (p. 131).

Entendemos que, em nossa pesquisa, tal característica esteve presente durante as entrevistas com as professoras: muitos sentimentos foram expostos por elas quanto à profissão, às metodologias utilizadas nas aulas e às políticas educacionais estabelecidas. Várias crenças foram colocadas em relação ao ensino da Matemática baseadas em experiências pessoais e profissionais.

Nas entrevistas abordamos diversos aspectos que se referiam à formação profissional e ao vínculo das professoras com a Matemática, assim como questões sobre as DA dos alunos e as práticas desenvolvidas na perspectiva de superá-las.

As entrevistas foram momentos de grande valia para a pesquisa, pois permitiram a exposição de experiências e sentimentos das professoras com relação ao ensino da Matemática.

### **Dificuldade de Aprendizagem (DA)**

Ao longo dos anos, vários estudos e pesquisas vêm discutindo questões sobre a aprendizagem dentro do contexto brasileiro. É fato que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos deparamos com um grande número de crianças que apresentam diferentes dificuldades, as quais afetam o desempenho escolar. Muitas possibilidades são levantadas para explicar o que ocorre com alunos que apresentam tais dificuldades, desde questões de ordem orgânica até o ambiente socioeconômico no qual estão inseridos.

Para falarmos de DA, primeiramente consideramos ser importante definir o que é “aprendizagem”.

Vygotsky (1991) afirma que o processo de aprendizagem pelo qual o ser humano passa se dá pela interação do indivíduo com o ambiente externo e não só com o meio acadêmico. Para ele, a aprendizagem não ocorre somente na escola: existe sempre uma história de aprendizagem anterior a ela, um conhecimento prévio. Nessa abordagem, o autor destaca que o conhecimento é construído socialmente e o indivíduo, agindo nesse processo, vai se transformando e sendo transformado nas relações estabelecidas. Por meio de tal interação ocorre a aprendizagem.

Assim podemos dizer que o indivíduo, ao chegar ao ambiente escolar, traz consigo conhecimentos do cotidiano que agregam valores ao conhecimento científico oferecido pela escola. Desse modo, forma conceitos a respeito de muitas questões no seu repertório de conhecimentos.

Vygotsky contribui para a compreensão do processo de aprendizagem estabelecendo um importante conceito, definido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário (VYGOTSKY, 1984 p. 97).

Podemos dizer que a ZDP é um espaço existente entre o que Vygotsky denominou “nível de desenvolvimento real” (que representa o que a criança consegue realizar sem o auxílio de outras pessoas) e o “nível de desenvolvimento potencial” (que representa o que a criança realiza recebendo o apoio de alguém).

Dessa forma entendemos que a criança, ao chegar à escola, necessita de mediação para alcançar outros estágios no desenvolvimento de sua aprendizagem enquanto concilia seus conhecimentos cotidianos com os escolares. É necessário desenvolver uma situação em que esses conteúdos prévios sejam valorizados, de forma a motivar e incentivar a criança a buscar mais conhecimentos dentro da relação que se estabelece no processo de ensino e de aprendizagem.

A mediação é, portanto, necessária. Vale destacar a importância do professor no papel de mediador: ao se deparar com situações de conflito da criança com o objeto de aprendizagem, terá a função de minimizá-las. Dessa forma, constrói-se uma relação em que o professor pode perceber e trabalhar as potencialidades do aluno. Nesse importante processo de mediação da aprendizagem ocorrem várias situações que influenciam a relação estabelecida entre professor e estudante.

Entendemos que, na busca por uma explicação diante do não aprender dos alunos, muitas angústias e ansiedades acabam sendo instaladas nas relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Seria muito benéfico que houvesse, no contexto escolar, uma ampla observação de cada caso, para que fosse possível realizar encaminhamentos (pedagógicos ou psicológicos) de forma mais segura quanto ao que se almeja para essa criança em dificuldades.

Existem várias colocações para o termo DA e uma das primeiras foi apresentada por Kirk (1962), que a define como:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos (KIRK, 1962, apud CORREIA, 2007, [s/p]).

De maneira não muito distinta, Sisto (2001) define o termo “dificuldades de aprendizagem” como:

[...] um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais. Geralmente não ocorre em todas essas áreas de uma só vez e pode estar relacionado a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais (p.33).

Essa visão focada no aluno como portador de algum problema orgânico que o impede de aprender (e por vezes ainda se atribui esse entendimento ao processo de aprendizagem escolar) é comumente acompanhada de outras justificativas para as DA: situação socioeconômica e cultural não satisfatória; ambiente familiar sem estímulo; questões emocionais e outros motivos além dos anteriormente citados. Ainda há os resultados negativos de avaliações de desempenho dos estudantes e o alto índice de reprovação e evasão escolar. Muito se tem discutido sobre os procedimentos presentes nas instituições escolares, como os assuntos pedagógicos, as políticas educacionais, as metodologias de ensino e a formação de professores. No entanto, poucas mudanças ocorreram na compreensão da DA nas crianças no interior das escolas.

Novas ideias passaram a ser discutidas, como a que encontramos em Chabanne (2006):

A dificuldade escolar não deve ser considerada como um problema definitivo: é um momento da experiência, ou do trabalho escolar que visa sucesso. Nesse aspecto, ela parece uma coisa comum e sem importância para todos os alunos que se dedicam a um objetivo escolar autêntico: todo exercício apresenta dificuldades, ou seja, sempre há um momento em que o aluno é posto à prova quanto à sua memória, sua inteligência, sua capacidade de interpretar um enunciado, de buscar soluções, de procurar novos caminhos e avaliar a eficácia de alguns deles, ou seja, de conviver com as dificuldades relativas e necessárias para alcançar o estágio definitivo: o sucesso (p.16-17).

Com base nessa colocação, acreditamos que o aluno em dificuldade de aprendizagem não pode ser fragmentado para se buscar uma resposta pelo fato de ele não acompanhar o conteúdo proposto. Não é apenas uma questão de identificar onde está o “problema”, e sim de integrar esse aluno, motivando-o, cuidando para que não caminhe para o insucesso escolar. Vale lembrar ainda que o aluno que apresenta alguma dificuldade não está impedido de progredir e de se desfazer dela.

Infelizmente, há uma parte do cenário educacional da qual esses alunos são excluídos, sendo rotulados como incapazes. Assim, não encontram um espaço de apoio que possibilite a recuperação de sua defasagem e a oportunidade de demonstrar suas potencialidades.

Isso nos remete aos conceitos trazidos pela Teoria da Carência Cultural, que chegou ao Brasil na década de 1970 em pesquisas vindas dos Estados Unidos. Tal tendência trazia a concepção de que a pobreza, a desestruturação familiar, as questões emocionais, o desinteresse dos pais pela vida escolar do filho, a desnutrição e a desmotivação dos alunos seriam justificativas para o não aprender e, conseqüentemente, o caminho para o fracasso escolar.

Porém, diante de inúmeras variáveis que na atualidade influenciam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem, propomos uma questão: com um grande número de crianças que se considera terem dificuldade de aprender, teríamos uma *dificuldade de aprendizagem* ou uma *dificuldade de ensinagem*?

Essas duas colocações nos levam a pensar que, diante de uma dificuldade de aprendizagem, o professor necessitará de uma intensa reflexão sobre seu papel e suas práticas. Temos de considerar que muitos deles possuem dificuldades em estabelecer uma relação com os alunos que possibilite o desenvolvimento cognitivo, o que pode prejudicar sua atuação como mediadores do conhecimento. Acreditamos que esse panorama pode ser modificado à medida que tais situações são admitidas pelo professor e passam a ser pensadas e repensadas com o objetivo de que o educador mude, melhore suas práticas e ofereça um ensino de melhor qualidade.

### **Dificuldades de aprendizagem, emoções e a disciplina de Matemática**

É comum ouvirmos opiniões relacionadas às dificuldades que as pessoas têm com a Matemática. Muitos alunos acabam assumindo que é complicado aprendê-la. Aliado a essas concepções, por vezes, o ensino da disciplina é ancorado na repetição de algoritmos e em exercícios descontextualizados. Em consequência, vários estudantes incorporam uma imagem negativa à sua aprendizagem e apresentam certo receio e até mesmo medo em relação a ela, considerando-a difícil e destinada aos “inteligentes”.

Ao falarmos de crianças com dificuldades em Matemática, faz-se necessário refletir sobre quais são as vivências que elas possuem nessa disciplina. Por vezes, por meio do lúdico, de brincadeiras infantis e da utilização de jogos é possível usar de um raciocínio lógico para transpor desafios. Essas vivências, bem como a valorização dos percursos nelas desenvolvidos, podem facilitar a formação de um vínculo entre a realidade da criança e os conteúdos escolares, apresentando uma significação positiva na construção dos conhecimentos nesse ambiente. Portanto, quanto mais próximo o aprendizado estiver da realidade da criança, mais significativo ele será.

Compreender a situação de dificuldade nessa área de conhecimento nos leva a perceber a existência de muitos fatores, internos ou externos, que comprometem o desempenho dos alunos.

Dentre os fatores externos podemos destacar aqueles relacionados à ação pedagógica, às práticas dos professores e ao modo como a matemática pode ser ensinada. Já entre os fatores internos, relacionados ao aluno, estão as habilidades concernentes à atenção, concentração, memória e organização espacial, entre outras que interferem na aprendizagem. As tarefas escolares podem demandar algo que exige muito esforço por parte da criança, e a inserção num ambiente favorável à contextualização da aprendizagem é fundamental para manter elevado o seu interesse.

Há uma estreita relação entre o ensino e a aprendizagem de Matemática. Nesse vínculo encontramos as emoções que fazem parte do processo de aprendizagem e que desencadeiam inúmeras reações, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Os atos de ensinar e de aprender são permeados por sentimentos que influenciam as relações estabelecidas entre o aluno, o professor e o objeto de aprendizagem, as emoções e o cognitivo, tudo interligado ao desenvolvimento do indivíduo e à sua aprendizagem. Mais uma vez, destacamos o papel importante do professor como mediador, pois a forma de praticar essa mediação é que possibilita o afloramento das emoções que estão diretamente ligadas à motivação, aos interesses e às atitudes do aluno em relação à sua aprendizagem.

Para Vygotsky (1996),

São precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. [...] os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa.

Em termos psicológicos isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo (p.145).

Conforme encontrado em Vygotsky, a emoção deve ser considerada em relação à aprendizagem de qualquer conhecimento, embora pareça estranho falar de emoção na Matemática, ciência em geral considerada estritamente racional e distante de qualquer tipo de sentimento.

Ancorando-se nos trabalhos de Chacón (2003), é possível verificar o quanto as emoções estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Para essa autora, as emoções:

[...] servem para conduzir ou transmitir facilmente o conhecimento matemático, funcionam como diagnóstico. Normalmente, o professor tenta buscar razões que justifiquem por que os estudantes “falham” ao aprender matemática. As dificuldades, tanto em aprender como em ensinar matemática, podem ter sua origem nas atitudes dos alunos em relação à matemática, na natureza dessa ciência, na linguagem e na notação matemática e no modo de aprender dos alunos. Parece pertinente não só aprofundar-se cada vez mais nas exigências cognitivas para a aprendizagem, mas também e especialmente nas exigências afetivas (p.25).

A autora indica a importância de o professor perceber seu aluno nos aspectos cognitivos e, principalmente, nos aspectos emocionais, sendo que esse último tem uma grande interferência no resultado da aprendizagem. Além disso, há a necessidade de o professor perceber seus próprios sentimentos e crenças em relação ao ensino de Matemática.

Segundo Chacón (2003), muitas teorias psicossociais surgiram para explicar as emoções, porém são poucas as que consideraram os aspectos relacionados à Matemática. Ainda assim, pode ser observado entre educadores e alunos que essa disciplina desperta inúmeros sentimentos, envolvidos por crenças em torno de sua prática e aprendizagem. Fazer matemática, trabalhar com matemática e aprender matemática são coisas de seres humanos, racionais e emocionais.

A mesma autora identificou em suas pesquisas alguns afetos gerados durante a realização de atividades matemáticas, denominando-os “afetos locais”. Eles incluem: curiosidade, desorientação, tédio, pressa, bloqueio, desespero, ânimo, confiança, diversão, prazer, indiferença e tranquilidade. Todas essas emoções afetam a aprendizagem (CHACON, 2003, p.42). É com o reconhecimento desses afetos, que diferem os alunos uns dos outros, que o professor deverá orientar sua prática. Podemos dizer que, para se estabelecer uma prática pedagógica, deve-se levar em consideração as emoções e os sentimentos, visto que a disciplina de Matemática desperta, na maioria das vezes, sentimentos tanto positivos quanto negativos, podendo criar temores e angústias em relação à aprendizagem de seus conceitos.

### **A avaliação psicológica**

Partindo do princípio de que a Psicologia é uma ciência voltada para o estudo e a compreensão das emoções do indivíduo, podemos dizer que ela pode contribuir na avaliação de DA em Matemática ao identificar a ocorrência de movimentos psíquicos que interferem na elaboração cognitiva do aluno. No entanto, existe uma expectativa muito grande em torno de uma avaliação psicológica para promover uma mudança de comportamento no aluno. É comum a criança encaminhada por apresentar dificuldade de aprendizagem trazer em seu histórico queixas de comportamento inadequado.

A Psicologia tem sua história marcada nas avaliações de dificuldades de aprendizagem. Sempre fez uso de testes psicométricos que podiam informar o nível de desenvolvimento intelectual do aluno e se ele era capaz de aprender ou não. O uso desses testes com tal finalidade levou profissionais da educação a estigmatizarem crianças como estudantes incapazes de se desenvolver nas questões cognitivas.

Para Machado (2000), tornou-se “natural” acreditar na possibilidade de medir a inteligência. No entanto, a padronização dos testes psicológicos tem desconsiderado as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista, avaliando a capacidade individual das pessoas como se ela fosse construída fora das relações sociais. Houve uma grande mudança nesse olhar da Psicologia, que passou a enfatizar muito mais as potencialidades do indivíduo, o contexto em que ele vive e o papel de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Entendemos que as avaliações devem ser compostas por instrumentos que possibilitem entender o desenvolvimento da criança, sua trajetória na escola, o vínculo familiar com a aprendizagem, a estrutura escolar em que o aluno está inserido e, principalmente, qual o significado que o ambiente escolar tem perante a sua dificuldade.

A Psicologia também tem discutido o seu papel ante as dificuldades de aprendizagem, especialmente pelo fato de os encaminhamentos frequentemente solicitados de avaliação psicológica por parte das escolas estarem aumentando de maneira significativa. Esse é um recurso utilizado há tempos e que está se intensificando, o que exige uma reflexão dos profissionais dessa área na perspectiva de colaborar nos aspectos educacionais (muito mais que apenas fazer avaliações e fechar diagnósticos).

Nos últimos anos ocorreram muitos debates sobre o assunto organizados pelo Conselho Federal de Psicologia com o objetivo de discutir as práticas de avaliação psicológica, adequando-as aos parâmetros éticos da profissão.

Pensar no papel da psicologia frente às DA é pensar que muito pode ser feito pelos alunos, os quais, na maioria das vezes, quando são encaminhados ao psicólogo, encontram-se fragilizados emocionalmente, desacreditados e desmotivados. Entendemos que a psicologia tem como função avaliar as ocorrências, indo além de oferecer um diagnóstico, apontando possíveis causas para as dificuldades, compreendendo cada pessoa como única, envolvida em uma rede de relações, e que cada um deve avaliar seu papel diante do seu desenvolvimento.

### **As professoras e os encaminhamentos psicológicos**

Conforme indicado anteriormente, buscamos, em dois momentos distintos, as concepções das professoras sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática, bem como suas manifestações relacionadas ao encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

As entrevistas foram realizadas com duas professoras do 3º ano do ensino regular e com uma professora da sala de recursos (modalidade de atendimento da educação especial). Os questionamentos foram articulados com a equipe diretiva da escola, que nos acolheu muito bem e considerou relevante o assunto para as diretrizes pedagógicas da instituição.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com prévia autorização dos participantes e realizadas individualmente. Em suas manifestações, as professoras mostraram-se preocupadas com a situação de alguns alunos terem dificuldades em aprender e de a escola ter poucos recursos a oferecer para a recuperação deles.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro composto de nove questões comuns que deveriam ser respondidas pelas duas participantes. As questões faziam referência à formação das professoras, às ações das profissionais em relação ao ensino de matemática, à avaliação do desempenho dos alunos e aos procedimentos adotados ao detectarem dificuldades e como realizavam essas avaliações.

A princípio, a professora da sala de recursos mostrou-se receosa em responder às questões. Aos poucos, foi se sentindo mais confortável com a situação, inclusive mostrando os materiais que utilizava na tentativa de apoiar os alunos com dificuldades.

Nas manifestações das educadoras, ficamos com a impressão de não haver um espaço definido para a disciplina de Matemática na rotina da escola, quer nos planejamentos, quer até mesmo nas salas de aula. Apesar de haver uma cobrança por resultados positivos no desempenho

dos alunos nas avaliações externas (às quais eles são constantemente submetidos), é notório que as condições para desenvolver uma boa prática pedagógica em sala de aula ainda estão muito distantes de acontecer. Desse modo, usar a avaliação apenas para medir e diagnosticar não é suficiente para a melhoria da aprendizagem. Mais que isso: em nossa compreensão, é necessário planejar e executar ações que promovam o avanço dos alunos.

Durante as entrevistas soubemos que haveria, no segundo semestre, uma sondagem que serviria como base para que fossem pensadas quais seriam as condutas de encaminhamento a serem adotadas com os alunos que apresentassem dificuldades em aprender matemática.

Isso nos impulsionou a retornar à escola e a utilizar novamente o recurso da entrevista semiestruturada. Nesse segundo momento, entrevistamos as duas professoras das salas de 3º ano do ensino regular, com gravação em áudio. Procuramos explorar o que aconteceu no decorrer do semestre com o desempenho dos alunos, como foram realizadas as sondagens, como foram os trabalhos em sala de aula e quais condutas adotadas com os estudantes portadores de dificuldades na disciplina de Matemática.

Esperávamos, nesse momento, encontrar algumas diretrizes pedagógicas mais definidas por parte da Secretaria de Educação com o intuito de auxiliar na tomada de decisões dentro da escola, principalmente aquelas relacionadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O cenário encontrado não foi muito diferente daquele observado no primeiro momento. As sondagens ocorreram informalmente e foram elaboradas pelas próprias professoras. Com base nas informações dadas por elas percebemos que outros recursos não foram disponibilizados para a recuperação dos alunos que apresentavam dificuldades. Manteve-se a rotina de encaminhá-los para a avaliação psicológica e para a sala de recursos, sendo que nesse ambiente o reforço estava focado nas questões de alfabetização da língua.

Em boa parte das vezes, o que mais determinava o encaminhamento dos alunos era o seu “comportamento”. Com base na informação dada pelas professoras, encaminhavam-se alunos desatentos, inquietos ou agressivos. Percebemos uma falta de avaliação mais profunda da equipe pedagógica e da orientação dessa equipe com o objetivo de favorecer a avaliação da professora. Os critérios mostraram-se tênues e pouco embasados. Da mesma forma, as práticas de recuperação não consideravam as necessidades individuais dos alunos levados ao espaço da sala de recursos, mas sim as questões de alfabetização da língua que, em geral, é o foco do trabalho dos professores dos primeiros três anos do ensino fundamental.

### **Considerações finais**

Podemos considerar, com base nos dados coletados por meio das entrevistas com as professoras do 3º ano e das análises que elaboramos, que o ensino da matemática nos anos iniciais apresenta muitas fragilidades na sua estruturação como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Fundamental.

Notamos que existe uma prioridade, no que se refere à formação, para os programas de capacitação dos professores e até na elaboração de materiais didáticos, na alfabetização dos alunos em língua materna, passando a Matemática e sua alfabetização a um papel secundário no interior das classes dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Parece que todo o investimento em projetos se concentra em fazer com que os alunos cheguem ao final do 3º ano sabendo ler e escrever, como se para isso não fosse necessário que as crianças desenvolvessem o pensamento matemático, bem como as habilidades de compreensão em ciências e em outras áreas do ensino.

Porém, as professoras mostraram valorizar a disciplina de Matemática e reconhecer as dificuldades de seus alunos. Até vislumbraram as possíveis dificuldades futuras que eles poderiam encontrar em anos posteriores. De alguma maneira, projetavam, em suas afirmações, que as dificuldades em matemática já estavam prescritas, que nada havia a fazer para modificar esse quadro.

Ainda assim existem outras questões ao identificar uma DA em Matemática: que conduta e encaminhamento devem ser utilizados? Sentimos, nas afirmações das professoras, que elas reconhecem as dificuldades e tentam proporcionar um desenvolvimento maior ao aluno em sala de aula. Entretanto, não recebem um respaldo extraclasse, por exemplo, no que se refere ao reforço pedagógico específico para tal disciplina.

Observamos a mesma condição de insegurança no uso de materiais didáticos em sala de aula. A situação indefinida pelo município na escolha desse recurso faz com que cada professora elabore seu plano de aula alicerçado em materiais já existentes, mas, de maneira fundamental, nas experiências anteriores que possuem, ou seja, naquelas ações que vivenciaram quando alunas dos anos iniciais.

O recurso de encaminhar o aluno para uma avaliação psicológica talvez pudesse oferecer ao professor uma orientação de como lidar com ele valorizando sua capacidade. Poderia, também, proporcionar ao estudante e à família o apoio necessário para construir vínculos mais significativos com o processo de aprendizagem.

A pesquisa nos fez perceber que existe a necessidade urgente de ampliar o espaço para o tratamento da Matemática nos anos iniciais por meio de atividades significativas para a aprendizagem dos alunos, da formação continuada e do apoio às professoras no planejamento e na elaboração de materiais a serem utilizados com seus alunos, o que poderá resultar em aulas mais ricas e, principalmente, trazer-lhes mais segurança na identificação dos obstáculos encontrados pelos alunos para aprenderem Matemática.

Enfim, identificamos a falta de um espaço e de um cuidado com a disciplina, o que reforça a crença de que esta é uma área curricular complicada e de difícil compreensão, ocasionando, em muitas situações, a aversão por aprender e ensinar Matemática.

### Referências:

LAVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

CHABANNE, J. L. *Dificuldades de aprendizagem*: um enfoque inovador do ensino escolar. São Paulo: Ática, 2006.

CHACÓN, I. M. G. *Matemática emocional*: os afetos na aprendizagem Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORREIA, L. M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação especial*, Marília, v.13, n.2, maio/ago. 2007.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, M. L. Rocha & M. P. R. Proença (Orgs.). *Psicologia e Educação*: desafios teórico práticos (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SISTO, F. *Dificuldades de Aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Recebido em março de 2014

Aprovado em abril de 2014.