



doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.35.88.23363>

Os sentidos da dificuldade de aprendizagem para professores: reflexões da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

The meanings of learning disability for teachers: reflections from the perspective of Cultural–Historical Psychology

Juliana Soares de Jesus^[a], Vera Lucia Trevisan de Souza^[b]

^[a] Doutoranda pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP. E-mail: julianaajs@gmail.com

^[b] Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP. E-mail: vera.trevisan@uol.com.br

Resumo

Com o aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, este artigo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os sentidos da dificuldade de aprendizagem para professores do Ensino Fundamental da rede pública estadual de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro docentes do 7º ano do ensino fundamental, das disciplinas de Ciências, Português, Educação Física e Inglês, dois professores recém-formados e um estudante de Pedagogia. Os resultados indicam que há pouca clareza sobre o que se denomina de dificuldade de aprendizagem, sendo-lhe atribuídos diversos sentidos associados ao comportamento, a afetos negativos e a não apropriação pelos alunos dos conteúdos ensinados. Constatou-se, ainda, que em geral os professores relacionam a “dificuldade de aprendizagem” a causas externas, como as relações familiares, a história, condição de vida do aluno ou mesmo o modo como a própria escola se organiza.

Palavras-chave: dificuldade de aprendizagem; Psicologia Histórico-Cultural; fracasso escolar; Psicologia Escolar.

Abstract

This article is grounded theoretically and methodologically on the Historical-Cultural Psychology, and it presents the partial results of a research that aimed to analyze the meanings of learning disabilities for Elementary School Teachers from the public educational system of a city located in the State of São Paulo. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with four 7th grade teachers from the following disciplines: Science, Portuguese, Physical Education, and English. Two of them were recently graduated, and one was still a Pedagogy student. The results indicate that there is a lack of comprehension about what learning disability is, being attributed several meanings associated with behavior, negative affection, and students' non-appropriation of taught contents. It was still observed that teachers commonly relate learning disabilities with external causes, such as family interaction, student's life history, life's condition, or even the school's organizational structure.

Keywords: *learning difficulty; Cultural-historical Psychology; school failure; Educational Psychology.*

Introdução

Buscamos no presente artigo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa realizada no âmbito da iniciação científica, que teve como objetivo analisar os sentidos e os significados que professores atribuem ao que se convencionou chamar na escola de “dificuldade de aprendizagem”.

Em estudo anterior, realizado no Grupo de Pesquisa de que faço parte, constatou-se que ao referir à dificuldade de aprendizagem, os docentes atribuíam-lhe diversas descrições e revelavam variadas concepções, sobretudo no que concerne às suas causas, sempre vinculadas a algum distúrbio ou doença. Citavam, por exemplo, “problema genético, físico ou neurológico; autismo, deficiência visual ou motora; ou ainda, desinteresse, falta de disciplina, falta de vontade. A questão que se apresentava, ao final do referido estudo, era sobre o que estaria base dessa compreensão dos professores sobre o que identificamos na época como diferentes ritmos ou modos de aprender dos alunos e, ainda, o que manteria compreensões vinculadas, ora a doenças e distúrbios físicos e psicológicos, ora a questões comportamentais, aparentemente esperadas de crianças em idade escolar (Jesus, Souza, Petroni e Dugnani, 2013).

De acordo com Correia (2007), desde os anos 1960 a literatura já se utiliza de inúmeros termos para definir e descrever as “incapacidades” daqueles que apresentam defasagem no aprendizado, tais como: disfunção cerebral mínima, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos, dislexia, etc. Segundo o autor, o próprio termo “dificuldade de aprendizagem”, usado, primeiramente, em um livro de Samuel Kirk e James Gallagher de 1979, intitulado “Educação da Criança Excepcional”, nos leva a refletir sobre a influência da ideia de necessidade especial (mental, auditiva, física, etc) utilizada como justificativa para o insucesso acadêmico de crianças e jovens.

A questão da definição de “dificuldade de aprendizagem” tem sido objeto de preocupação em diversos cenários há algum tempo. Em 1975, a subseção 620, da seção 5, da Lei Pública Americana 94-142 solicitou ao Diretor da Educação a elaboração de um regulamento que estabelecesse e descrevesse procedimentos de diagnósticos, seus critérios e avaliações visando uma definição de dificuldade de aprendizagem compartilhada pela comunidade educativa e geral (Correia, 2007).

Para definição oficial do Federal Register, de 1977, dificuldade de aprendizagem:

significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou econômicas (Public Law, 1977 citado por Correia, 2007, p. 159).

Apesar de essa ser a conceituação mais aceitável e popular, é necessário esclarecer que outras inúmeras propostas de definição foram elaboradas por organizações e associações interessadas nesse tema ao longo dos anos (Correia, 2007), e uma delas, de Rolfsen e Martinez (citado por Oliveira, Santos, Aspilicueta & Cruz, 2012, p.95), define dificuldade de aprendizagem como uma:

discrepância observada no processo de aprendizagem entre o que se presume que a criança poderia aprender e o que efetivamente esta realiza em âmbito escolar. Essas dificuldades, de origem multifatorial, podem ser decorrentes ou agravadas mediante a combinação de fatores de ordens individual, parental, escolar e social.

Neste sentido, essa ideia mais simplista ainda destaca que a maioria (senão todas) das dificuldades de aprendizagem possuem um caráter provisório, sendo associada às inadequações no processo de ensino-aprendizagem, distinta da visão que a vincula a alterações orgânicas orgânica (Oliveira & Natal 2011; Marchiori, 1997, citado por Oliveira et al., 2012).

Reconhecendo a complexidade envolvida na definição, história e apropriação do conceito, além das dificuldades que permeiam o ensino de psicologia nos cursos de licenciatura que formam os professores, para o propósito deste artigo assumimos a definição de “dificuldade de aprendizagem” como diferença de ritmo na apropriação do conhecimento que se espera que do aluno em dado período ou tempo. Os problemas gerados por esta diferença pode estar na **RELAÇÃO** ensino-aprendizagem, na **FORMA** de ensinar e aprender, nos **TEMPOS** destinados a esse ensino e aprendizagem.

Essa acepção se justifica pelo modo como a Psicologia Histórico-Cultural concebe o papel da aprendizagem no desenvolvimento do sujeito como processual e promotora de desenvolvimento, uma vez que por meio da apropriação do conhecimento formal as funções psicológicas se complexificam, ganham em qualidade e promovem novos modos de ação ao sujeito (Vigotski, 1931/1995). Desta perspectiva, a dificuldade de aprendizagem não é a causa, mas decorre da falta de escolarização e tem sua origem em complexos processos que se constituem nas relações estabelecidas entre ensino e aprendizagem, sujeito e conhecimento.

Método

Na busca pela compreensão dos sentidos que são configurados por professores em relação a dificuldade de aprendizagem, assume-se como referencial teórico-metodológico os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os assumidos por Vigotski. Toma-se como fontes de dados as falas dos professores, buscando conhecer os sentidos configurados em relação à dificuldade de aprendizagem, o que implica analisar os afetos que mobilizam seu pensamento e ação expresso na fala.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental e médio do interior do estado de São Paulo. Participaram deste estudo sete sujeitos sendo: quatro docentes do 7º ano do ensino fundamental, das disciplinas de Ciências, Português, Educação Física e Inglês. Essas profissionais, todas do sexo feminino, têm no mínimo sete anos de atuação na escola e foram elas, juntamente com os professores das demais matérias, que “escolheram” os alunos que deveriam ingressar na sala de recuperação intensiva em que atuam, destinada a atender alunos que apresentam “dificuldades de aprendizagem”.

A sala de recuperação intensiva foi implantada baseada no Projeto de Aprendizagem Intensiva (PROJAI), uma das três propostas organizadas pelo documento “Por uma educação de qualidade” da Secretária de Educação do Estado de São Paulo e oferecido somente depois de esgotadas as duas outras possibilidades: recuperação contínua e paralela. Seu principal objetivo é suprir as defasagens de aprendizagem e proporcionar aos alunos condições de estudos, construção de competências e habilidades necessárias à escolarização. Existe um projeto pedagógico diferenciado para estas salas, com destaque ao número menor de alunos (Brasil, 2011).

Os outros três sujeitos dividem-se em duas mulheres, recém-formadas em Pedagogia (uma de instituição pública e outra privada), sendo uma com formação também em Psicologia, com 22 e 23 anos, respectivamente, e um graduando, do 2º ano de Pedagogia em uma instituição pública, de 26 anos.

Com os primeiros foi realizada uma entrevista semiestruturada e com os recém-formados, um questionário online. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos sujeitos e duraram cerca de vinte minutos, ocorrendo em dias e horários combinados com antecedência; os questionários foram enviados via e-mail. É necessário frisar que o contato com estes ocorreu após a realização e transcrições das entrevistas com os professores, sendo que nestas percebemos algumas ideias e questões com relação ao fenômeno dificuldade de aprendizagem que revelou ser necessária a busca de informações provenientes do conteúdo teórico e prático vivenciados por estes profissionais ao longo de sua formação na graduação.

Resultados e discussão

1. Afinal, o que é dificuldade de aprendizagem?

1.1 Concepções de dificuldade de aprendizagem

Deparamo-nos, atualmente, com um grande número de trabalhos e notícias divulgados pela mídia sobre os problemas da educação, em particular os que se referem aos problemas de aprendizagem, apresentados pelos resultados alcançados nas avaliações

realizadas, tais como Prova e Provinha Brasil, Saesp, IDEB¹. Esses índices nos levam a questionar o modo como o ensino vem acontecendo nas escolas e o que poderia estar sustentando a não aprendizagem dos alunos: como o processo de aprendizagem acontece? Qual o papel desempenhado pelo professor e pelo aluno? Como alcançar resultados mais efetivos?

Como já ressaltamos anteriormente, de acordo com Vigotski (1931/1995), a aprendizagem se inicia muito antes da experiência escolar, entretanto a vivência escolar adquire uma grande importância por contribuir para a promoção do desenvolvimento de novas formas de organização dos processos internos, que assumem características cada vez mais abstratas.

A concepção de aprendizagem que adotamos, na perspectiva histórico-cultural, enfatiza o potencial do desenvolvimento, uma vez que as mediações realizadas nesse processo permitem ao sujeito a internalização e generalização do conhecimento por meio da configuração de novos sentidos e significados e a formação dos conceitos científicos. Nesse movimento, a aprendizagem assume o lugar de promotora do desenvolvimento, pois eleva o funcionamento do psiquismo a modos mais abstratos (Vigotski, 1931/1995).

Ao nos voltarmos para as concepções de dificuldade de aprendizagem dos sujeitos entrevistados, percebemos que se vinculam a aprendizagem do aluno à memorização das informações, à capacidade de prestar atenção na aula, à apropriação do conteúdo dado, entre outros e, quando as atitudes ou comportamento do aluno não correspondem a essas representações ou expectativas, considera-se que ele tem dificuldade de aprendizagem. Esta primeira constatação já revela um paradoxo: a dificuldade de aprendizagem se afirma pela ausência da aprendizagem tal como esperada sem que os professores tenham uma ideia ou concepção do que seja a própria dificuldade. São esses aspectos que buscamos discutir e problematizar na análise a seguir, sem a pretensão de dar respostas a todas as questões suscitadas e, sim, cumprir o objetivo inicialmente estabelecido de identificar quais sentidos os professores atribuem à dificuldade de aprendizagem dos alunos e de que modo tal atribuição interfere nas práticas pedagógicas voltadas aos alunos em questão.

I - Dificuldade centrada nos problemas de comportamento

A primeira categoria que ressaltamos em nossa análise é a da dificuldade centrada no comportamento. Já é consenso no campo da psicologia a crítica à sua contribuição, enquanto área do conhecimento, na produção de concepções de fracasso escolar centradas no indivíduo ou em sua condição social (Patto, 2000). Contudo, essa visão centralizada no comportamento do aluno ainda está presente na escola, como podemos observar nos trechos de falas abaixo:

“Eu acho que ele tem dificuldade de aprendizagem quando ele não está conseguindo manter a concentração, quando tudo pra ele tem um foco maior do que a aula que eu estou trabalhando” (C., professora de Ciências, quando questionada sobre o que era dificuldade de aprendizagem).

¹ As avaliações são realizadas a cada dois anos, sendo aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar e tem por objetivo avaliar o rendimento escolar do país.

“Esses dias eu falei para um menino “guarda esse celular, se não eu vou pegar e levar para a direção!”, ele fez uma cara de “vem, vem se você for capaz”, eu parei e deixei, eles é que estão perdendo mesmo.” (L., professora de Inglês, quando questionada sobre o que era dificuldade de aprendizagem).

“Ali não [referindo-se à sala de recuperação intensiva], são crianças que para te ouvir, para perceber, elas têm mais dificuldade.” (C., professora de Ciências, falando sobre a classe de recuperação intensiva).

“(…) mas existem crianças que a gente tem laudo também de dificuldade cognitiva, de déficit de atenção e que também tem que ser trabalhada diferenciadamente, que eu coloco como sendo uma dificuldade de aprendizagem, mas não que ele não tenha capacidade de estar conseguindo” (C., professora de Ciências, quando questionada sobre o que era dificuldade de aprendizagem).

Vimos que nessas concepções de dificuldade de aprendizagem é central a ideia de que quando os alunos não atingem ou possuem determinadas características, não estão prontos para a aquisição do conhecimento escolar, uma vez que eles não se comportam da maneira que as professoras consideram como adequada para que a aprendizagem ocorra.

Entretanto, podemos notar que esses fatores podem não ser determinantes para a apropriação do conteúdo ensinado, uma vez que as próprias professoras acreditam que os alunos, apesar dessas características, são capazes de aprender. E cabe aqui uma pergunta: se eles são capazes, por que não aprendem?

Essas falas parecem indicar um certo despreparo dos professores em lidar com esses diferentes comportamentos, o que culmina na impossibilidade em ensinar e está associado ao desconhecimento do processo de ensino-aprendizagem, que se constitui para além dos conteúdos a serem ensinados, pois também envolve os processos psíquicos dos sujeitos, professoras e alunos.

Concomitantemente, a diferenciação entre classes “fortes” e “fracas” (uma vez que as falas das professoras remetem a alunos da sala de recuperação intensiva) se assemelha a um movimento antigo no qual essa avaliação de personalidade e inteligência se dava por meio de alguns instrumentos de medida. Nos dois momentos, na “caçada dos anormais” no final do século XIX e no estabelecimento do projeto de aprendizagem intensiva, podemos perceber que a ocorrência desses apontamentos se justifica pela crença de se estar contribuindo para uma justiça social quando na verdade ocorre, infelizmente, um alijamento do processo de aprendizagem. Seria essa uma nova roupagem para a tentativa de garantir a igualdade numa sociedade estruturalmente desigual?

No que se refere ao modo como os alunos se comportam e as dificuldades enfrentadas pelas professoras com relação a essas condutas, nos remete ao pressuposto do desenvolvimento da autorregulação da conduta. Segundo Vigotski (1931/1995), para a criança controlar, por si só, suas ações e a si mesma ela necessita ter um motivo para tal e este motivo, permeado de afeto, é o que regula todas as funções psicológicas e faz com que a vontade de realizar determinada ação direcione o comportamento a ser desempenhado. Cabe aqui fazer uma ressalva: este motivo, é, antes de tudo, externo e isso significa dizer que o direcionador de ações de todo sujeito se constitui a partir das apropriações das normas e do modo como as relações operam no meio que o cerca.

Dito de outro modo, as crianças vão constituindo seu modo de agir pelo que delas é exigido nas relações que estabelece com os outros por meio do uso de instrumentos e signos, e, quando as mesmas passam por um processo de generalização, as próprias crianças conseguem atuar conscientemente, a depender da força afetivo-volitiva que atrelam à suas escolhas. Esse processo, contudo, se desdobra por avanços e retrocessos, sendo necessárias ininterruptas e sucessivas exigências externas para que ocorra uma configuração própria dessas formas de agir (Vigotski, 1931/1995).

Neste sentido, a atividade educacional se constrói nas e pelas relações sociais estabelecidas, sendo estas fontes de desenvolvimento, entretanto relações humanas e humanizadoras devem ser construídas de maneira intencional, e é por meio delas que o aluno vai regulando seu comportamento e, conseqüentemente, aprendendo.

II- Dificuldade centrada nos problemas de não apropriação de conhecimento

Como já ressaltamos, a repetência e a evasão escolar são aspectos predominantes nas discussões educacionais, isso sem mencionar aqueles que, apesar de terem cursado todas as séries e possuindo o status de aprovado, não conseguem ler e escrever. A não apropriação do conteúdo revela-se, pelas professoras, como principal indicador de dificuldade de aprendizagem e tem em si diferentes motivos: o aluno não se apropria por não saber copiar e ler a matéria, por não memorizar a matéria, por não conseguir expressar o que sabe nas provas e por não saber se expressar corretamente pela escrita:

“Agora, tem criança, eu tenho um que para mim é um desafio, a dificuldade que eu percebo nele é assim, tudo que eu ensino hoje, parece que amanhã ele não se lembra mais” (C., professora de Ciências, quando questionada sobre o que era dificuldade de aprendizagem).

“Eu dei uma prova agora, em dupla, com consulta... pode usar [referindo-se ao caderno]? Eu falei pode, pode... e nota 4, 4, 4. Umhas seis duplas tiraram 4, umas três tiraram 5, nota boa mesmo, metade da classe, não consegui. Eu falei gente, sabe... aquele saber olhar, saber copiar...” (L., professora de Inglês, quando questionada sobre o que era dificuldade de aprendizagem).

“Às vezes os professores chegam e falam “essa criança não sabe ler, não sabe escrever” e quando você vai ver não é bem isso, né? Ela escreve alguma coisa, do jeito dela, ela é pré-silábica, silábica, entendeu?” (L., professora de Inglês, quando questionada sobre o que achava do caso apresentado).

“Existe aquele que vem já com um problema, inclusive de gestação, por exemplo, desnutrição, né? Algo que já aconteceu na gestação ou no decorrer da vida dele, então passou por necessidades de alimentação e assim por diante, tá?” (R., professora de Educação Física e alfabetização, quando questionada sobre o que era dificuldade de aprendizagem).

Para Vigotski (1921/2003), o espaço escolar envolve um processo de ensino-aprendizagem, dito de outro modo, a eficácia de uma aprendizagem não depende apenas de

alguém que aprenda, mas, indubitavelmente, de alguém que ensine. Dessa forma, o professor não é apenas uma pessoa que apresenta a matéria, mas alguém que deve criar situações sociais em que ocorra a promoção do ensino.

De um lado, percebemos as tentativas realizadas pelas docentes na efetivação do processo ensino-aprendizagem quando se mostram desafiadas, quando propõem, por meio da consulta ao caderno, uma imitação do conteúdo. Assumem, assim, diversas estratégias com o intuito de exercer a sua função de ensinar e, parece que o fato das mesmas mostrarem-se tão infrutíferas, resulta na crença de que a aprendizagem depende única e exclusivamente do aluno, uma vez que ele não sabe copiar, ele não sabe ler, ele faz uso de uma hipótese de escrita, ele esqueceu o que lhe foi ensinado ontem.

Não descartamos a importância dos professores necessitarem de condições materiais que viabilizem a realização do seu trabalho, assim como remuneração adequada ao seu trabalho que sem dúvida, é árduo, exige muitos estudos e tarefas extras, isso sem falar na necessidade de valorização do trabalho docente e de uma formação de qualidade. Contudo, não podemos nos esquecer neste momento que o trabalho docente se caracteriza por uma relação entre sujeitos, cujo objetivo principal é a aprendizagem e desenvolvimento do educando, que atua ativamente no processo e também depende dele a concretização do ensino, o que faz persistir uma indagação: por que não há uma reflexão das docentes a respeito da falta de sentido atribuído pelos alunos às atividades em sala de aula?

Sabemos que a função do professor está diretamente ligada ao ensino, mas o que significa ensinar? Ao que parece, a representação prevalente do ensinar é transmitir conhecimentos, sendo o docente frequentemente cobrado pelo ensino de conteúdos que foi construído por diferentes gerações, entretanto pouco se discute o que e o modo como se ensina (Luz, 2014). Pelo contrário, o que se espera e é exigido por pais e políticas educacionais é o cumprimento, por parte do professor, do calendário das disciplinas e, ao aluno, acatar o conhecimento (Young, 2011).

Precisamos ressaltar aqui a ideia presente em uma das falas: as consequências da pobreza, segundo as professoras. Para elas, a falta de alimentação está diretamente ligada à uma inteligência deficitária, sendo utilizada como explicação para o fracasso escolar, uma vez que seu desenvolvimento psicológico foi comprometido. O que nos assusta nesta concepção não é apenas a prevalência dessa visão após a socialização de concepções que a superam, mas a persistência da fórmula de combater os problemas que se apresentam no processo de aprendizagem, atualmente com o modelo de sala de recuperação. Ou seja, persiste a falta de investimento em reflexões a respeito da estrutura da pobreza e sua dimensão social e mantém-se uma atitude em que se busca resgatar o sujeito de sua suposta incompetência. A fala a seguir remete a essas questões.

“Então o que é bom, perceber que ele está interagindo, está saindo, está trocando, mas para o ano que ele oitava série, não sei. Então a nossa preocupação é muito grande” (C., professora de Ciências, referindo-se ao aluno ouvinte ao ser questionada sobre o que é dificuldade de aprendizagem, que esquece tudo que lhe foi ensinado no dia anterior, mas que foi aprovado).

O fato de o aluno ser aprovado sem ter aprendido o conteúdo remete a mais uma indagação: quais os objetivos da educação básica? Se formos avaliar as políticas

educacionais, orientadas por organismos internacionais, encontraremos várias funções antagônicas associadas à escola, mas frisaremos aqui dois aspectos relevantes: a escola destinada ao conhecimento e ao ensino e a escola de acolhimento social, cada uma destinada a públicos diferentes: ricos e pobres. Segundo Libâneo (2012, p.17):

não se trata mais de manter aquela “velha” escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos e na formação das capacidades cognitivas, mas uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas, nas quais prevalecem a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas.

Neste sentido, parece que a existência de medidas oficiais com seus diferentes desdobramentos, como cobranças e lutas por uma qualidade de ensino em escolas públicas tem resultado em um novo objetivo e função atrelados à escola, gerando a predominância de outras práticas em detrimento de melhores práticas pedagógicas, refletindo na aprovação deste e de muitos outros alunos. Como superar as dificuldades escolares se o propósito do ensino parece ter outro significado?

III- A dificuldade centrada nos afetos

Outra concepção que permeia a fala das professoras envolve a associação entre a dificuldade de aprendizagem e os aspectos afetivos, sendo estes últimos os responsáveis pelo sucesso ou insucesso escolar. Ao que parece cabe às professoras investir no afetivo dos alunos para que estes desenvolvam uma estrutura emocional e, assim, a aprendizagem ocorra, conforme podemos verificar nas falas abaixo:

“Mas sempre com jeitinho, amor, carinho e paciência a gente vai chegando próximo e os resultados vão surgindo, porque eles sentem confiança, a primeira coisa que eles precisam é sentir confiança” (A., professora de Português, quando questionada sobre o que era dificuldade de aprendizagem).

“Porque eles se sentem, às vezes, desprotegidos ou ele tem algum bloqueio que o impede de fazer qualquer traço no caderno, então, assim, o dificultoso mesmo é quando o aluno barra o professor entrar no universo dele, para que possa ajuda-lo, né? Essa é a dificuldade, porque quando a gente consegue entrar nesse universo, nós conseguimos algumas coisas, os resultados brotam, surgem” (A., professora de Português, quando questionada sobre o que era dificuldade de aprendizagem).

“Porque eu acho assim: as crianças são inteligentes, se elas se conscientizarem que elas podem, elas podem realmente, você entendeu?” (L., professora de Inglês, quando questionada sobre o que achava do caso apresentado).

“normalmente o problema da criança é emocional, é social e nem tanto cognitivo” (C., professora de Ciências, quando questionada sobre o que achava do caso apresentado).

“Porque, às vezes, ele está tão descrente, por exemplo, uma matéria que ele não tem afinidade, que ele acha que não é bom, ele passa a entender que não é bom em nada” (C., professora de Ciências, quando questionada sobre o que achava do caso apresentado).

Não negamos que a afetividade tem um papel indispensável no desenvolvimento humano, mas como já ressaltamos, o afetivo está na base e é a força de toda ação, e é em conjunto com a vontade (esta mobiliza e direciona a escolha, e não assume a total responsabilidade) que o sujeito decide o que e como fazer (Vigotski, 1931/1995), uma vez que assumimos o homem como um ser total, tendo suas partes indissociáveis perante suas ações.

Entretanto, as atividades realizadas pelo sujeito não mobilizam seu todo de forma homogênea, sendo o desenvolvimento do sistema psicológico interfuncional, dependendo não apenas da articulação e reconstrução das funções psicológicas e das relações estabelecidas entre estas, mas é a “riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor de seu desenvolvimento psicológico” (p.59) (Martins, 2011).

A concepção do professor acerca dos afetos, por um lado, parece estar atrelada a apenas algo bom, expondo a incapacidade em lidar com afetos com conotação negativa. Por outro, parece revelar o sentido de um trabalho docente como missão, a missão de cuidar dos alunos. Recorremos neste momento a ideia de que inicialmente o magistério foi considerado uma extensão do lar, no qual o papel social de profissionais do sexo feminino era fortemente associado à maternidade e que, devido a isso, mulheres possuíam todas as características necessárias, os dons indispensáveis, ao exercício da ocupação: o cuidado, a paciência, a sensibilidade, o educar (Diniz, 2001; Louro, 1997, citado por Araújo & Kreutz, 2010).

Podemos dizer que a visão das professoras particulariza os afetos como se estes fossem predominantes e a única causa da não aprendizagem, uma vez que associa a falta de motivação, confiança, amor, carinho com a dificuldade de aprendizagem e o contrário é verdadeiro: alunos que são confiantes, recebem amor e etc, aprendem. Neste sentido, as professoras parecem revelar através da busca de um estabelecimento de vínculos, a crença, novamente, de que ao tutelar um aluno haverá a promoção de um desenvolvimento integral.

Essas percepções a respeito do cuidado parecem ser representações que se mantêm desde a Educação Infantil, dispostas não apenas no Referencial Curricular Nacional, mas apropriadas pelos docentes.

Conclusão

O objetivo desse estudo era o de identificar quais sentidos os professores atribuem à dificuldade de aprendizagem dos alunos e de que modo tal atribuição interfere em suas práticas pedagógicas voltadas aos alunos em questão.

Percebemos, através deste estudo, que ainda há pouca clareza do que é dificuldade de aprendizagem, sendo atribuída a este fenômeno diversas caracterizações associadas ao comportamento, aos afetos negativos, aos problemas que não permitem a apropriação do conteúdo e, ainda, à responsabilização de outros.

Uma questão que persistia ao adentrar na escola, após a revisão bibliográfica do tema e as dúvidas sustentadas por uma pesquisa anterior realizada, era: por que quando os alunos aprendem, o mérito é do professor e quando os mesmos não aprendem não há uma reflexão do papel desses docentes? Notamos, assim, que as concepções dos sujeitos têm atrelado a não aprendizagem a causas externas ao espaço escolar, e parece que este movimento se dá pela ideia de que a aprendizagem depende de características já desenvolvidas pela criança.

Neste sentido, talvez haja uma grande chance de não ocorrer um pensamento reflexivo pelos próprios professores não terem vivências, motivos e conhecimento suficientes para a ampliação dessa consciência, e experiências empobrecidas advindas da formação dos mesmos tornou-se destaque durante essa pesquisa.

Que não há hoje investimento em uma formação para professores em questão de competência para lecionar não há dúvidas, mas quais competências estão sendo desenvolvidas? Há inúmeras críticas, algumas vezes vindas de profissionais da própria Psicologia em que fala-se muito que não há docentes que possuem conhecimento para ensinar, ou sujeitos formados em outras áreas dentro da sala de aula, mas como estão sendo preparados os pedagogos e professores em questão? Qual a preparação e conhecimento dos formadores desses sujeitos?

Essas são questões culminam numa percepção e discussão maior em que nos deparamos no percurso da análise: durante muito tempo houve julgamentos a respeito do papel do psicólogo dentro da escola, suas atuações que não deveriam ser rotuladoras e distantes do espaço clínico, mas esquecemo-nos de que mesmo fora das escolas, nas cadeiras da graduação, desempenhamos práticas que permeiam, influenciam e formam o espaço escolar e, infelizmente, deturpam os saberes da Psicologia. É contraditório saber que há tanta crítica a culpabilização e ao mesmo tempo tanta produção, técnica e ensino da nossa ciência que permitem essa visão. É contraditório saber que as rotulações foram também reproduzidas por nós mesmos.

Em decorrência de inúmeros “saberes” promovidos pela Psicologia, no mesmo estudo anterior citado, chegamos, dentre outros resultados, a um desconhecimento a respeito do processo ensino-aprendizagem, o que nesta pesquisa também permaneceu, mas, o que nos pareceu com maior relevância é que não há clareza, formação e conhecimento necessário tanto em estudos externos quanto prática e exercício profissional, do que vem a ser dificuldade de aprendizagem. O alarmante aqui não é apenas a reprodução de postulações bastante criticadas como também da permanência, no ensino superior, da mesma forma de lecionar na educação básica.

Referências

Brasil. (2011). Secretaria de Estado da Educação. Progressão continuada da aprendizagem no ensino fundamental organizado em três ciclos. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdemaui.edunet.sp.gov.br%2FArquivos%2520Assessoria%2Fprogressao_continuada_da_aprendizagem_no_ensino_fundamental_organizado_em%2520_ciclos%2520_vf.doc&ei=PaCqULHILOyH0QHLgIHgCg&usg=AF>

- QjCNHzu8rxknT_cjOhQPZ2ETpB3Jq4bQ&sig2=8wSnQUytNJGMOv30iKi9vg>. Acesso em: 10 de nov. 2012.
- Correia, L.M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Rev. bras. educ. espec.*, 13 (2), pp. 155-172. Recuperado em 05 de janeiro de 2013. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a02v13n2.pdf>.
- Libâneo, J.C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38 (1), p. 13-28.
- Luz, A. F. (2014). Convivência na escola: uma análise das interações entre alunos dos terceiros anos do Ensino Fundamental. Dissertação de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Oliveira, J. P., Santos, S. A., Aspilicueta, P., & Cruz, G.C. (2012). Concepções do professor sobre dificuldade de aprendizagem. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 18 (1), pp. 93-112.
- Palangana, I.C. (1994). Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância social). (2ª. ed.). São Paulo, SP: Plexus.
- Patto, M.H.S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cad. Pesq.*, 65, pp. 72-78.
- Patto, M.H.S. (1997). Introdução à psicologia escolar. (3ª ed.). São Paulo-SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, M.L.S. (2000). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. (2ª. ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Silva, R. L. M. & Rodrigues, M. C. (2014). Atendimento à queixa escolar: experiência do projeto Seape no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF. *Psicologia em Revista*, 20 (3), pp. 479-493. Recuperado em 05 de janeiro de 2015. Obtido em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9523.2014V20N3P479/8155>
- Vygotski, L.S. (1931/1995). Tomo III – Obras escogidas (Incluye Problemas del desarrollo de la psique). Madri: Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem* (3ª ed.). (J. L. Camargo, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1921/2003). *Psicologia Pedagógica*; trad. Claudia Schilling. Porto Alegre, Artmed.
- Young, M. F. D. (2011). O futuro da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), p.609-623.