

Ângela Mara Berlando Soares

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA DISCUSSÃO
SOBRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Prof^a Dr^a Adriana Dickel

Passo Fundo
2012

Para meu filho Jean Carlo,
meu porto seguro, meu acalento, minha riqueza...

*“Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso porque já chorei demais...
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
eu só levo a certeza de que muito pouco sei,
ou nada sei”...*

Almir Sater

Agradecimentos

Deus...

Pela vida, pela saúde, pela Luz, agradeço.

Pelo amor tão verdadeiro e puro, pelo acompanhamento paciente e corajoso destes últimos anos, ao meu amado filho.

Pela orientação tão humana, clara e inteligente, e sobretudo, o imenso apoio, à Adriana Dickel.

Pelas palavras encorajadoras, no início e nos recomeços, à professora Tatiana Lebedeff.

Aos sujeitos da caminhada psicopedagógica, pela presença e oportunidades na minha história de aprendizagem.

Pelo olhar e palavras de incentivo durante o percurso, ao meu pai... saudades...

Pelas primeiras letras, riscos e rabiscos que fizemos e gravados na memória ao longo de nossas vidas, à Mana.

Pela amizade, serena e transparente, pelo constante estímulo, à Sônia.

Pela escuta atenta e incondicional, pela convivência nos momentos de intensa alegria ou da ausência dela, pelas palavras preciosas carregadas de afeto, à amiga Lise.

Pela companhia, afeto e ensinamentos, às amigas Claudia, Cristine e Loreni.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as concepções presentes entre professores sobre as dificuldades de aprendizagem e a influência que tais crenças exercem sobre os processos de aprender. Para tanto, foi realizado um estudo exploratório, por meio de entrevistas semi-estruturadas, cujos dados apontaram para a necessidade de revisar a relação entre as noções de aprendizagem, deficiência e dificuldades de aprendizagem. A exposição recompõe as concepções de deficiência ao longo da história, seguindo com a trajetória evolutiva das definições das dificuldades de aprendizagem até a atualidade. Aborda, ainda, as terminologias empregadas atualmente na elaboração de diagnósticos e na realização de encaminhamentos ao processo de avaliação ou tratamento psicopedagógico clínico, e o imbricamento que há entre essas definições por conta das questões subjacentes que carregam. Destaca o uso inadequado ou desprovido de aprofundamento teórico de terminologias na elaboração de pareceres e encaminhamentos ao atendimento psicopedagógico clínico. A temática da aprendizagem, sob o prisma da psicopedagogia e tratada com base em autores, tais como Weiss (2003), Fernández (2001), Charlot (2000), Perrenoud (2001) Coll (2004), Pozo (2002) e Wood (2003), torna-se premente no contexto atual da educação e no consultório psicopedagógico, onde múltiplas faces são percebidas e nesta pesquisa analisadas na perspectiva de propor o redimensionamento das concepções, conseqüentemente, intervindo na prática pedagógica e psicopedagógica. A investigação que se encontra aqui exposta tem a pretensão de oportunizar a reflexão sobre as concepções que existem a respeito de aprendizagem e apontar elementos para a (re) construção de um referencial mais significativo e condizente com a realidade, que contemple as expectativas e necessidades dos sujeitos neste tempo.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Deficiência. Aprendizagem. Concepções docentes.

ABSTRACT

This work aims to analyze the conceptions present among teachers about learning disabilities and the influence that such beliefs have on learning processes. For this purpose, an exploratory study was performed through semi-structured interviews which data pointed the need to review the relationship among learning notions, deficiency, and learning disabilities. The exposition rebuilds the conceptions of deficiency throughout history, following the evolution path of learning disabilities up to current times. It also discusses the terminologies currently employed in diagnosis elaboration and completion of referrals to the process of evaluation or clinical psycho-pedagogical treatment, and the overlapping existent between these definitions regarding the underlying issues that it carries. It highlights the either inappropriate or deprived use of further theoretical terminologies for elaborating opinions and referrals to the clinical psycho-pedagogical assistance. The learning theme, under the psycho-pedagogy light and based on authors such as, Weiss (2003), Fernández (2001), Charlot (2000), Perrenoud (2001), Coll (2004), Pozo (2002), and Wood (2003), becomes compelling in the current context of education, and in the psycho-pedagogical clinic, where multiple faces are noted and analyzed in this research with the perspective to propose the resizing of conceptions, therefore, interfering in the pedagogical and psycho-pedagogical practice. The investigation here exposed intends to provide reflection on the existent conceptions regarding the learning process, and point out elements for (re) building a more meaningful and coherent reference to reality, which contemplates expectations and needs of individuals in this time.

Keywords: Learning disabilities. Deficiency. Learning. Teaching conceptions.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	APRENDIZAGEM.....	15
2.1	O desenvolvimento humano e as primeiras aprendizagens.....	15
2.2	Aprendizagem: condição de vida e atividade complexa	20
3	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	24
3.1	Concepções de deficiência ao longo da história – coordenadas iniciais da pesquisa...	25
<i>3.1.1</i>	<i>Concepção preformista.....</i>	<i>26</i>
<i>3.1.2</i>	<i>Concepção predeterminista.....</i>	<i>27</i>
<i>3.1.3</i>	<i>Concepção envolvimentoalista.....</i>	<i>29</i>
<i>3.1.4</i>	<i>Concepção interacionista.....</i>	<i>30</i>
<i>3.1.5</i>	<i>Modificabilidade cognitiva.....</i>	<i>31</i>
3.2	A trajetória evolutiva das definições de dificuldades de aprendizagem.....	32
3.3	Concepções sobre dificuldades de aprendizagem: ressignificando as definições	39
4	PERCURSO DA PESQUISA E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	43
4.1	A prática psicopedagógica e a docência como pontos de partida	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
	REFERÊNCIAS	69
	APÊNDICES	73

1 INTRODUÇÃO

O cotidiano das salas de aula nas diversas etapas de escolarização representa importante ponto de referência na trajetória desta pesquisa. A vivência de situações junto aos protagonistas da aprendizagem, crianças e adolescentes, pais e professores, bem como o diálogo com estes, alicerça a investigação e a análise acerca da temática aprendizagem e da não aprendizagem.

O interesse sobre o assunto parte das inquietações como psicopedagoga¹ pois constantemente me deparo com situações que evidenciam a necessidade de compreender as possíveis causas que podem entrar, impedir ou dificultar as relações de ensinar e aprender. Além disso, de observar a importância das relações entre os protagonistas da aprendizagem e destes com o conhecimento.

Nas salas de aula acontecem situações nas quais alguns diálogos são verbalizados enfaticamente, assim como há o silêncio carregado de significados. Isso me foi trazido nas sessões de atendimento psicopedagógico. As sessões de atendimento clínico representam espaço propício e fecundo para tratar de situações de não aprendizagem, no qual fragilidades, sentimento de impotência, fracasso ou inadaptação escolar, queixas, enfim, a dor de não aprender vem à tona com tamanha força e intensidade que é capaz de alimentar esta entre tantas outras investigações.

Na atuação como profissional da educação, mas especialmente com um olhar cuidadoso e escuta atenta, percebo sinais de que a escola nem sempre tem sido um espaço de construção prazerosa, de produção científica, de aprendizagem. Tais situações têm gerado infundáveis discussões nas academias, nos momentos de formação continuada, no âmbito escolar, no interior das salas de aula e, especialmente, causado conflito nos sujeitos envolvidos neste processo, pois as concepções são significativamente questionadas estejam eles no papel de *ensinantes* ou *aprendentes*². Mesmo assim, situações de não aprendizagem são, lamentavelmente, rotineiras no transcorrer dos anos letivos.

¹ O psicopedagogo é um profissional que lida com os processos de aprendizagem humana, seus padrões normal e patológico, orientando-se por uma perspectiva interdisciplinar, pois se utiliza recursos das várias áreas do conhecimento para a compreensão do ato de aprender.

² Estes termos são utilizados no meio psicopedagógico, especialmente pela contribuição de Alicia Fernández (1990) com a intenção propor uma reflexão, localizando o termo “ensinante” como um sujeito que ensina, e “aprendente”, aquele que aprende, não necessariamente sendo o professor a pessoa que ensina e o aluno o personagem que aprende.

Neste escrito, ousou tratar sobre alguns entraves que existem nos processos de ensinar e aprender, especialmente nos espaços escolares. A riqueza de elementos é discutida a partir de alicerces teóricos acerca da aprendizagem, concepções no decorrer da história da educação, modalidades, processos, dificuldades e possibilidades.

Entendo que em muitas situações há uma carência de informações sobre o tema ou o tratamento superficial de questões de extrema importância no âmbito educacional, banalizando sua dimensão. Nesse sentido, a pesquisa pode ser uma fonte importante para o aprofundamento teórico de profissionais da educação e da psicopedagogia, contribuindo para a reflexão sobre as modalidades de aprender e, conseqüentemente, os distintos modos de ensinar, alicerçando as necessárias mudanças na relação pedagógica, com vistas à qualificação do processo de aprendizagem/ensino.

A preocupação com a qualidade do ensino tem sido tema abordado nas mais variadas esferas da sociedade, configurando-se como uma certa exigência contemporânea. As discussões sobre o processo de aprendizagem são constantes, a partir das quais se busca a transformação das várias práticas realizadas nas escolas e a superação de metodologias que já não dão conta da demanda, das necessidades e expectativas do alunado, enfim, da realidade atual.

Não raro nas escolas ocorre a realização de eventos, seminários, reuniões, sessões de estudo, reflexões sobre questões pertinentes ao processo de aprendizagem, contemplando, conseqüentemente, o que rege a legislação. A LDB 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu título VI, trata especificamente dos profissionais da educação, e prevê a implantação de programas de formação continuada para os profissionais de educação nos diversos níveis, com o intuito de trazer para o bojo da discussão a reflexão da própria prática pedagógica e, assim, dirimir as dúvidas, suprir as lacunas existentes, instrumentalizar e aperfeiçoar o trabalho dos educadores, fatores que certamente são constatados no dia-a-dia escolar.

Porém, não basta refletir, é necessário estender a reflexão para o campo da ação. Almeja-se, praticamente de forma unânime, uma educação de qualidade para todos os sujeitos que estão inseridos nesse processo: “Uma educação de qualidade não pode, pois, distanciar-se da promoção da qualidade de vida da totalidade da população.” (RAYS, 2000, p. 66).

Ao mencionar “qualidade de vida”, considera-se como um dos fatores agravantes desse quadro, o aumento da população que na atualidade tem acesso à escola e as dificuldades enfrentadas pelas instituições para recebê-la. Importante também é salientar que um número expressivo de pessoas que busca seu espaço nas escolas, lamentavelmente, encontra

dificuldades em obter sucesso, pois acumula, ao longo dos anos, defasagens que aos poucos as afastam da vida escolar ou fazem com que permaneçam e concluem a escolaridade de forma precária e/ou com grande atraso.

Esse fato, além de ser profundamente penoso para o indivíduo, gera um significativo prejuízo para a sociedade, considerando a ocupação por um período maior de tempo das vagas, as quais poderiam ser utilizadas por novos alunos. Além disso, tal situação reflete diretamente na competência do profissional que posteriormente terá acesso ao mercado de trabalho, fazendo com que seu desempenho, pela falta de determinados conhecimentos básicos, seja de baixa qualidade estimulando, assim, o subemprego.

Paralelo a esses fatores, evidencia-se também a complexidade cada vez maior do universo de conhecimentos que devem ser construídos e reconstruídos por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, a presença do professor é essencial na medida em que o processo pedagógico tem na ação desse profissional um elemento de mediação que organiza, sistematiza e hierarquiza esse universo de conhecimentos. Faz parte de seu papel avaliar sua prática, redimensioná-la, adequando o “fazer pedagógico” à demanda, o que se faz a partir de ações previamente elaboradas, com objetivos claros e consistentes: “É a partir dessa pressuposição que se pode dizer que o planejamento de ensino e de aprendizagem configura-se não apenas como um ato pedagógico, mas também como um ato político.” (RAYS, 2000, p. 13).

A escola é um espaço de construção do conhecimento, de aprendizagem, de produção científica, no qual os indivíduos têm a possibilidade de aprender e ensinar, de brincar com as idéias, de investir na criatividade, de produzir. Com base nesse aporte, cabe enfatizar a importância da concepção que se tem de aprendizagem e de suas implicações no contexto escolar, no coletivo e, especialmente, diante de cada sujeito que dela faz parte, o qual possui características únicas, é peculiar, é exclusivo.

O reconhecimento da diversidade continua sendo, de qualquer forma, restrito. Admite-se a diversidade das necessidades básicas da aprendizagem em virtude dos diferentes interesses/necessidades dos indivíduos, mas não se admite a existência de interesses/ necessidades diversas no âmbito do indivíduo, do grupo e da nação. Esquiva-se, definitivamente, a conflitividade social; ou seja, a razão de ser e as conseqüências próprias da diversidade. Chega-se até o diverso e o heterogêneo, mas não a aceitação do pluralismo como uma característica não somente das necessidades básicas da aprendizagem, mas do sistema educativo como um todo. (TORRES, 1992, p. 114).

O sistema educativo, atualmente, tem considerado os aspectos como diversidade e modalidade própria de aprendizagem, com inúmeras tentativas de compreender como o indivíduo aprende e como aprende melhor. Mesmo assim, ainda existem lacunas. Pode-se dizer que há necessidade de investir nas possibilidades de conduzir os sujeitos num processo de aprendizagem desafiador, instigando a capacidade, a imaginação e a criatividade de cada indivíduo, potencializando a aprendizagem.

Diante de todos esses aspectos, minha indagação é se, em alguma medida, a concepção que o professor tem a respeito de aprendizagem e do que realmente configura como uma dificuldade de aprendizagem, interfere ou influencia no modo de ensinar e no processo de aprender do aluno. Seria a ação pedagógica, quando compreendida como uma trajetória rica e desafiadora, considerando a especificidade de cada sujeito “aprendente” e sua modalidade de aprender, condicionante neste processo? Poderia ser decorrente das concepções dos professores a relação que se estabelece com o conhecimento, com o aprender e o ensinar?

O objetivo deste trabalho e o princípio básico da investigação é justamente discutir as concepções dos professores sobre as múltiplas faces do ato de aprender, que olhar tem sobre a dificuldade de aprendizagem e a diversidade. Cabe ressaltar que o “estilo da modalidade ensinante dos professores permanecerá ao longo da vida de seus alunos como possibilidade de se auto-reconhecerem como seres pensantes e autores de sua história.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 31).

A hipótese inicial desse trabalho é a de que grande parte do quadro de professores das escolas não tem uma concepção clara de aprendizagem, conseqüentemente, tem tratado indevidamente a terminologia “dificuldades de aprendizagem”. Decorrente dessa falta de conhecimento sobre o assunto, ou confusão de conceitos, ou ainda, pré-conceitos, e do estranhamento ao trabalhar com a diversidade do alunado nos dias de hoje, podem ser realizados erroneamente diagnósticos que, em virtude da superficialidade de dados, comprometem as informações e não expressam com clareza os reais problemas.

É, portanto, um problema que se situa no âmbito da escola. O questionamento que vem à tona é: afinal, o que impede o sucesso dos alunos, o que entrava sua trajetória de aprendizagem? É evidente que não há uma resposta que satisfaça essa dúvida. Porém, estaria o professor compreendendo claramente o que é aprendizagem e o que são, por sua vez, as possíveis dificuldades de aprendizagem? É de conhecimento dos profissionais da escola a realidade de que os indivíduos possuem modalidades diversificadas de lidar com o saber, de construí-lo sistematicamente?

Neste sentido, considero premente sistematizar o estudo sobre este tema, pois “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo” (MINAYO, 1999, p. 17), sendo possível a partir de estudo aprofundado, construir novos conceitos sobre aprendizagem e suas interfaces.

As concepções que os professores possuem a respeito de aprendizagem incorporam fragmentos de diferentes paradigmas construídos historicamente e relações que eles estabelecem com a experiência da aprendizagem.

A investigação que se encontra aqui exposta tem a pretensão de oportunizar a reflexão sobre as concepções que existem a respeito de aprendizagem e apontar elementos para a (re)construção de um referencial mais significativo e condizente com a realidade, que contemple as expectativas e necessidades dos sujeitos neste tempo.

[...] a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. (MINAYO, 1999, p. 17).

Para tanto, pretendo neste estudo partir de um enfoque sistêmico, pois, de acordo com Triviños:

[...] parte da idéia de que existem numerosas relações no interior do objeto que se estuda, mas que também está ligado ao meio externo. O enfoque sistêmico dirige sua atenção especialmente ao estudo dos sistemas altamente complexos como são, por exemplo, os de natureza psicológica, social, biológica, etc. (1987, p. 82).

O estudo exploratório foi realizado em dois momentos. Num primeiro momento, procedi a um levantamento junto às crianças e aos adolescentes, encaminhados ao atendimento psicopedagógico sob queixa de que possuíam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Num segundo momento, realizei entrevistas com professoras com a finalidade de buscar no ato reflexivo, na troca de informações, na verbalização das angústias, subsídios para analisar as concepções desses profissionais acerca do que favorece e o que impede o ato de aprender. Durante as entrevistas, foram registradas em diário de campo as reações às perguntas, a postura, as hesitações, o que, do ponto de vista da pesquisadora, figura como

conteúdo subjetivo da entrevista. A análise das entrevistas semi-estruturadas configura o fio condutor da pesquisa, pautada pela fundamentação teórica especialmente em Weiss (2003), Fernández (2001), Charlot (2000), Perrenoud (2001), Coll (2004), Pozo (2002) e Wood (2003).

Adquire papel significativo a revisão bibliográfica do tema, pois

[...] a teoria não é só o domínio do que vem antes para fundamentar nossos caminhos, mas é também um artefato nosso como investigadores, quando concluímos, ainda que provisoriamente, o desafio de uma pesquisa. (MINAYO, 1994, p. 20).

A relevância dessa pesquisa deve-se especialmente à importância - e necessidade - de clarificar as concepções sobre as dificuldades de aprendizagem, processos, modalidades e ritmo no ato de aprender, pois isso pode influenciar direta ou indiretamente a qualidade da aprendizagem e o desejo de conhecer e construir(-se) que existe ou se desperta em cada indivíduo.

A inquietude que move esta pesquisa parte da dor que se percebe (e se compartilha) quando um sujeito está em situação de não aprendizagem, atrelado à sua impotência ou desacreditado e do prazer que se torna visível (e se celebra) quando este sujeito se emancipa, sente-se capaz, autor e produtor de conhecimento, agente de sua própria história.

No primeiro capítulo, abordo o tema aprendizagem, em que consiste e como acontece, na intenção de suscitar a reflexão sobre as relações de ensino/aprendizagem/conhecimento, marcando a fase inicial do desenvolvimento humano nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais, compreendendo que as primeiras aprendizagens possuem uma dimensão significativa no processo de aprendizagem ao longo da vida.

No segundo capítulo, exploro o tema dificuldades de aprendizagem, realizando uma retrospectiva sobre as terminologias e concepções acerca das dificuldades de aprendizagem ao longo da história. Situo as mudanças de concepções sobre deficiência e dificuldades de aprendizagem ocorridas ao longo da história e as definições utilizadas, tanto sob o aspecto clínico como educacional.

No terceiro capítulo, analiso os dados produzidos a partir do trabalho de campo. São abordadas as concepções acerca das dificuldades de aprendizagem recuperadas pelos meus

interlocutores, confrontando-as com as contribuições de autores que desenvolveram trabalhos significativos na área da aprendizagem, seus processos e dificuldades.

A intenção desse trabalho é fomentar a discussão sobre dificuldades de aprendizagem a partir das concepções dos professores e, na medida em que transcorre a pesquisa, reunir elementos que fundamentem a elaboração de um subsídio que sirva de aporte teórico sobre a temática no âmbito educacional.

2 APRENDIZAGEM

A aprendizagem tem sido tema de amplas e profundas pesquisas na intenção de compreender como ocorre a relação entre os protagonistas da aprendizagem – que aprendem e que ensinam – e destes com o conhecimento. Neste estudo, enfoco inicialmente as primeiras aprendizagens e os aspectos de desenvolvimento orgânico por compreender que possuem uma dimensão significativa nas etapas posteriores.

As primeiras aprendizagens ocorrem e desencadeiam novas aprendizagens, no entanto, o modo como acontecem é o fator mais importante, pois podem ser propulsoras do desenvolvimento ou, no sentido oposto, podem interferir, enterrar ou comprometer o processo de aprendizagem ao longo da vida.

Sigo com a abordagem do tema na perspectiva de que a aprendizagem ocorre por toda a vida e é condição do humano, configura-se como uma atividade complexa e ocorre a partir de relações sociais.

2.1 O desenvolvimento humano e as primeiras aprendizagens

Para tratar do tema *aprendizagem*, parto da idéia de que o aprender pressupõe o protagonismo do sujeito, que, em maior ou menor proporção, lança-se diante do novo, do inusitado.

O que seria, então, mais desconhecido para o humano do que o universo, do que o outro humano? Dessa ótica, considero essencial para o estudo sobre aprendizagem focar o desenvolvimento humano no seu estágio inicial, pois essa etapa adquire uma dimensão significativa no processo de aprendizagem dos sujeitos. É nessa fase que o indivíduo tem as suas primeiras experiências com o mundo, com o outro, com o aprender. Esse aprender se dá nas relações que ele estabelece, desencadeando um processo que não tem fronteiras.

Segundo Newcombe (1999), estuda-se o desenvolvimento humano ao se analisar como o organismo cresce e se modifica.

Para o autor,

Define-se *desenvolvimento* em termos das mudanças que ocorrem ao longo do tempo de maneira ordenada e relativamente duradoura e afetam as estruturas físicas e neurológicas, os processos de pensamento, as emoções, as formas de interação social e muitos outros comportamentos. (NEWCOMBE, 1999, p. 24).

Concebido dessa forma, o desenvolvimento do ser humano inicia no momento da concepção e vai tomando diferentes formas, contornos, características ao longo de sua existência. Neste trabalho, destacarei, em função de nossos objetivos e da temática eleita para tratamento, os estudos de Bee (2003) sobre o desenvolvimento infantil e enfocarei o período intrauterino, dada a sua importância no processo de desenvolvimento global do ser humano e, conseqüentemente, dos processos de aprendizagem.

Segundo essa autora, os principais eventos desenvolvimentais são: 1. *estágio germinal*, com duração aproximada de duas semanas; 2. *estágio embrionário*, que se estende até cerca de oito semanas; 3. *estágio fetal*, que constitui as semanas restantes até o nascimento.

O estágio germinal inicia com a fertilização e vai até a implantação do óvulo fecundado no útero. Durante esse período, ocorrem as primeiras divisões celulares e inicia-se o processo de diferenciação. Diz respeito, ainda, ao período em que várias estruturas que darão sustentação ao novo organismo em desenvolvimento mobilizam-se para essa tarefa.

No estágio embrionário, a implantação se completa e tem continuidade até as distintas estruturas de sustentação estarem formadas e, ainda, que, de forma rudimentar, os principais sistemas e órgãos estarem definidos. Nessa etapa, a massa de células que formará o embrião também se diferencia e forma rudimentos de pele, receptores dos sentidos, células nervosas, músculos, sistema circulatório e órgãos internos. São detectados batimentos cardíacos primitivos e a formação dos vasos sanguíneos e dos pulmões. O cérebro se divide em três seções principais (prosencefalo, mesencefalo e romboencefalo) e são perceptíveis os brotos de braços e pernas. Ao final deste período, por volta da sétima semana, estão presentes dedos dos pés e das mãos, nariz, boca, orelhas, olhos e pálpebras. É estabelecida a forma inicial do sistema nervoso central e ocorre uma cadeia de eventos que definirá o sexo desse novo ser.

No terceiro estágio fetal, todos os sistemas são refinados e ocorrem extraordinárias mudanças, especialmente no sistema nervoso que ao longo desse período se desenvolve de

forma mais completa. São os neurônios que farão o trabalho de enviar e receber mensagens de uma parte do cérebro para outra ou de uma parte do corpo para outra. A etapa é marcada também pelo desenvolvimento esquelético, pelos primeiros movimentos dos braços e pernas, pela presença de batimentos cardíacos audíveis. Nesse estágio, há expressões faciais primitivas e movimentos de respirar e engolir, assim como os reflexos de sugar e de susto.

Segundo Bee:

Uma parte importante do repertório de comportamentos do bebê é uma grande coleção de reflexos, ao quais são respostas físicas e automáticas desencadeadas involuntariamente por um estímulo específico. Muitos desses reflexos ainda estão presentes nos adultos: a piscada de olhos quando um sopro de ar atinge nossos olhos, ou a contração involuntária das pupilas diante da luz forte. (2003, p. 111).

A autora afirma que os bebês possuem uma coleção de reflexos primitivos e adaptativos³ e estes não são apenas curiosidades ou remanescentes de um passado evolutivo. Ao contrário disso, os “reflexos, também, são o ponto de partida de muitas habilidades físicas importantes, incluindo alcançar, agarrar e caminhar”. Nesse mesmo sentido, Newcombe salienta que:

Avanços como passar do de engatinhar para o caminhar, do balbucio para a fala e do pensamento concreto para o abstrato, são todos exemplos de desenvolvimento. Em cada um destes casos, o estado que surge mais tardiamente representa uma maneira aperfeiçoada de funcionamento. (1999, p. 24).

As primeiras aprendizagens, portanto, são movidas pelos instintos e pela necessidade de sobrevivência. Ocorrem através dos reflexos e das habilidades perceptuais (ver, ouvir e sentir) que são adaptadas para interações posteriores com as pessoas e com o mundo, pois “o recém-nascido inicia a vida com a capacidade de fazer discriminações essenciais e localizar objetos com a ajuda de várias pistas perceptuais” (BEE, 2003, p. 113). Simultaneamente, o ser humano desenvolve habilidades motoras, de forma gradativa e sequencial, seguindo dois padrões: céfalocaudal – o controle motor é exercido primeiramente sobre as partes mais

³ Reflexos adaptativos são essenciais para a sobrevivência do bebê, mas desaparecem, pouco a pouco, durante o primeiro ano de vida. Exemplo: Rotação, tônico cervical, movimento de agarrar, Moro, marcha automática, Babinski, que são reflexos primários.

próximas da cabeça, envolvendo órgãos situados em direção e ao longo do tronco; e proximodistal – simultaneamente, o controle motor é exercido sobre as partes mais próximas do eixo corporal, dirigindo-se às partes mais distantes desse eixo. Os padrões mencionados resultam das pesquisas sobre o desenvolvimento motor realizadas por Gesell⁴. Para ele,

La organización de la conducta comienza mucho antes del nacimiento y la dirección general de esta organización va de la cabeza e a los pies, de los segmentos proximales a los distantes. Se inicia con labios y lengua, siguen los músculos oculares, luego, nuca, hombros, brazos, manos, dedos, tronco, piernas y pie. (1976, p. 39).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o desenvolvimento do ser humano ocorre a partir da maturação e da experiência, quesitos para a aprendizagem, e que ocorre desde os primeiros minutos de vida.

Durante muito tempo, sustentou-se a idéia de que o bebê era passivo, desorganizado e que agia essencialmente por reflexos. Acreditava – se ainda, que, nas primeiras semanas de vida, o bebê não era capaz de interagir com nenhuma informação do mundo externo. Até então pensava-se que tudo o que o bebê poderia fazer era alimentar-se e dormir. (EIZIRIK, 2001. p. 7).

Segundo Newcombe (1999), Sigmund Freud, Erik Ericson, John Bowlby e Jean Piaget foram os importantes teóricos que realizaram pesquisas de grande densidade sobre o desenvolvimento na primeira infância configurando importante fonte de análise, pois, sob vieses diferentes, seus estudos dão elementos significativos para a compreensão dos processos iniciais de aprendizagem. Os estudos de cada teórico enfatizaram aspectos distintos do bebê e foram sistematizados de acordo com a época e o contexto cultural.

Na virada do século XIX, estava em evidência a teoria evolucionista de Darwin e os estudiosos acreditavam que o recém nascido deveria ter os mesmos impulsos biológicos básicos encontrados nos animais, com destaque à fome e à sexualidade.

⁴ Arnold Gesell, pediatra americano que conduziu suas pesquisas no Yale Child Study Center (Centro para Estudo Infantil da Universidade de Yale), pode ser chamado de maturacionista. Sua teoria é a de que a hereditariedade promove o desenvolvimento em uma sequência pré-ordenada, como uma espécie de cronograma, com algumas diferenças individuais.

Assim, Freud entendeu que esses impulsos seriam centrais para o desenvolvimento psicológico humano.

Freud teorizou que a criança nasce com uma quantidade fixa de energia – que ele chamou de libido-que, com o tempo transforma-se na base das motivações sexuais do adulto. Durante o primeiro período da primeira infância, a energia da libido está atrelada à boca, à língua, aos lábios e à atividade de aleitamento. Por esta razão, Freud chamou de *fase oral* este primeiro período de desenvolvimento. Ainda que essa hipótese arrojada possa parecer um pouco estranha hoje, ele era mais crível na virada do século, uma vez que estava relacionada a idéias em grande evidência no âmbito de disciplinas respeitadas como a biologia evolucionista, a fisiologia e a física. (NEWCOMBE, 1999, p. 105).

Cerca de meio século mais tarde, Erikson adaptou a concepção de desenvolvimento, enfocando as interações e influência sociais.

Erikson considerou essa primeira fase de desenvolvimento como sendo o período em que o bebê procura saber se pode contar com os adultos para seu cuidado, amor e segurança emocional. Erikson denominou este período como *fase do apego*. (NEWCOMBE, 1999, p. 105).

A idéia da interação e da influência das relações sociais permanece e, posteriormente, Bowlby, em 1969, sistematiza seus estudos sobre o desenvolvimento fundamentando sua idéia no enfoque psicanalítico.

[...] tanto o bebê humano como seus pais tem adaptações biológicas que funcionam conjuntamente ao longo dos três primeiros anos de vida na formação do que ela chamou de *apego*, uma ligação emocional forte, entre eles. Essa concepção se assemelha à ênfase que Erikson deu à confiança, mas o bebê, na concepção de Bowlby, é muito mais ativo na busca de interação e no processamento de informações do que na concepção de Erikson. (NEWCOMBE, 1999, p. 105).

Segundo Newcombe (1999), o tema desenvolvimento segue sendo abordado por outro autor, Jean Piaget, também influenciado pela teoria da evolução. Este, por sua vez, tinha como foco as mudanças no pensamento:

Piaget acreditada que as primeiras estruturas da mente do bebê são criadas pela manipulação ativa de objetos e não por ciclos repetidos de frustração e gratificação

do impulso da fome. Assim, quando Piaget olhava a criança na primeira infância, via um bebê brincando com o rosto, o cabelo e os dedos da mãe. Esse pensador denominou a primeira infância de *estágio sensório-motor*. (NEWCOMBE, 1999, p. 105).

As pesquisas mais recentes também apontam para a perspectiva de que o bebê humano é capaz de aprender, como sujeito competente. A aprendizagem, portanto, ocorre desde os primeiros dias de vida do bebê e este conceito nos faz compreender que o ser humano, ainda que de início, sem um processo reflexivo organizado e sistemático e sem a explícita expressão de vontade, tem constantemente a ação de aprender como uma condição inerente a si.

Já do campo da Psicopedagogia, corrobora essa perspectiva Fernández (2001), em seus estudos sobre a aprendizagem. Para ela,

Diferentemente de respirar ou de outra função orgânica que vem programada de modo instintivo, andar de bicicleta, assim como caminhar, escrever e os demais conhecimentos requerem uma aprendizagem. É precisamente por isso que os processos de aprendizagem são construtores de autoria. O essencial do aprender é que ao mesmo tempo se constrói o próprio sujeito (FERNANDEZ, 2001, p. 31).

Então, o que significa aprender? Como ocorre a aprendizagem? Que aspectos podem estar imbricados nesse processo?

Se até agora explorei os elementos biológicos que condicionam as primeiras aprendizagens, isso não significa que outras dimensões do aprender não sejam constitutivas desse ato. Quem aprende, aprende alguma coisa, aprende a fazer algo. Mas fundamentalmente aprende-se de alguém ou de algum episódio. Esse processo não ocorre de forma isolada e tampouco aleatória, há outros protagonistas que de forma direta ou indireta influenciam e interferem na relação de aprender e a partir dessa relação que se estabelece com o ‘outro’ e com o próprio conhecimento, são delineadas as aprendizagens.

2.2 Aprendizagem: condição de vida e atividade complexa

Compreendo que os aspectos biofisiológicos são constitutivos do processo de aprendizagem, mas por si só não são suficientes para viabilizar esse processo. Tem uma

dimensão significativa o ingresso do ‘outro’ na vida da criança e a qualidade das interações que se estabelecem de forma espontânea ou intencional. As interações espontâneas no cotidiano da criança, que ocorrem informalmente, permitem o alargamento das suas possibilidades de desenvolvimento. Através do contato com o grupo familiar, pessoas mais velhas e seus pares, ampliam-se os desafios, propulsores da aprendizagem.

As interações intencionais têm outro caráter e segundo Wood (2003, p. 32), são as que “ocorrem como resultado de objetivos educacionais explícitos”. Para Pozo (2002), além da aprendizagem implícita, que constitui parte importante do que aprendemos diariamente, sem termos necessariamente consciência do que está a ocorrer, existe a aprendizagem explícita, que é “produto de uma atividade deliberada e consciente, que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, que de modo genérico podemos denominar ensino.” (POZO, 2002, p. 57).

Essas aprendizagens, que ocorrem em etapas sequenciais ou complementares, como por exemplo, nadar, andar de bicicleta, falar outra língua, ler, escrever, realizam-se em contextos de instrução mais formais, nos quais há a presença de alguém que ensina. “São todas situações em que alguém, o professor, se propôs que outra pessoa, o aluno, adquira, mediante a realização de certas atividades programadas, um novo conhecimento ou habilidade.” (POZO, 2002, p. 57).

Mesmo em situações formais de ensino, as interações espontâneas estão presentes. Inclusive, boa parte das aprendizagens que a criança realiza não são resultados intencionais do que lhe é ensinado e sim, “produtos de características implícitas das práticas sociais no âmbito das quais a comunicação e as tentativas de ensinar acontecem.” (WOOD, 2003, p. 32).

A aprendizagem é condição de vida e ocorre constantemente, em diferentes contextos e situações, sendo que “boa parte do que as crianças aprendem ocorre espontaneamente fora das paredes da escola enquanto elas brincam, observam, fazem perguntas, experimentam e procuram que faça sentido à sua volta.” (WOOD, 2003, p. 32).

Segundo Wood (2003), a interação da criança com o mundo físico proporciona as principais restrições e as principais contribuições para a inteligência, confirmando a importância das relações sociais em todas as etapas do desenvolvimento cognitivo.

Situações de aprendizagem, espontâneas ou induzidas, implícitas ou explícitas implicam um sistema complexo. Para compreender esse sistema complexo, remeto-me a Pozo (2002), para quem são três os componentes básicos desse sistema: os resultados da aprendizagem, os processos da aprendizagem e as condições da aprendizagem.

Os resultados da aprendizagem consistem no que efetivamente se aprende, naquilo que altera como consequência da nova apropriação, podendo ser chamados também de conteúdos. Os processos de aprendizagem dizem respeito ao modo como essas mudanças são produzidas, ao modo através do qual se aprende, aos mecanismos cognitivos ativados para que ocorra a aprendizagem. Por fim, as condições de aprendizagem remetem ao ensino e às práticas que desencadeiam a aprendizagem, sejam elas programadas ou não.

Segundo Pozo (2002, p. 69), “distintas combinações desses três componentes proporcionarão diferentes situações de aprendizagem e, com elas, diferentes problemas de aprendizagem. Nem os problemas nem as soluções são sempre os mesmos”. Os protagonistas do processo de aprender - alunos e professores - podem melhorar as situações, ajustando entre si os resultados, os processos e as condições, compreendendo como esses componentes se entrelaçam nas diversas possibilidades de aprendizagem.

Na tentativa de aprofundar a exploração do tema, recorro a Coll (2004) que propõe um marco conceitual e metodológico para analisar e conceituar as dificuldades de aprendizagem, o qual está alicerçado na concepção psicopedagógica. Esta é interativa e contextual, percebe o indivíduo que não aprende numa rede de relações com seus pares, com os ensinantes e com o próprio conhecimento.

Neste cenário, a Psicopedagogia é uma área que adquire papel de suma importância pois investiga e compreende o processo de aprendizagem e a relação que o sujeito aprendente estabelece com o mesmo, considerando a interação dos aspectos sociais, culturais e familiares, tendo, portanto, característica interdisciplinar.

Os estudos de Bossa (2000) salientam que o objeto de estudo da psicopedagogia é o próprio processo de aprendizagem e seu desenvolvimento normal e patológico em contexto. Estejam estes relacionados com o mundo interno ou externo, sem deixar de lado os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que estão envolvidos no processo de aprendizagem.

Scoz (1992) explicita que o trabalho do psicopedagogo, seja na área clínica ou na institucional, tem caráter preventivo, clínico, terapêutico ou de tratamento, e sua finalidade é ampliar as possibilidades de aprendizagem. A dinâmica do trabalho psicopedagógico é intervir diretamente com o indivíduo que por alguma razão está com dificuldades de aprender e, indiretamente, com os demais protagonistas da aprendizagem – professores, familiares, profissionais de áreas afins como a fonoaudiologia, fisioterapia, neurologia, psicologia, dentre outras – na intenção de constituir uma rede de apoio em prol da aprendizagem.

Concordo com Bossa (2000) quando afirma que “é assim que deve ser a aprendizagem escolar: um processo natural e espontâneo, até mais, um processo prazeroso. Descobrir e aprender deve ser um grande prazer. Se não é, algo está errado”.

3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Nos consultórios de psicopedagogos e psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, neurologistas, pediatras e outros profissionais de áreas afins a expressão “dificuldades de aprendizagem” tem sido fortemente pronunciada.

Da mesma forma, faz-se presente nas falas de profissionais da educação no contexto escolar, nos serviços de orientação e coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas e nos espaços de formação acadêmica e cursos de especialização, e de forma marcante, nos mais íntimos espaços das salas de aula. É assunto também no reduto familiar, nas conversas informais de pais – ou de quem exerce estes papéis – de leigos no assunto, na informalidade, no grito e no silêncio percebido em alguns sujeitos ou situações.

Dificuldade de aprendizagem está na mídia e na moda. Questiono-me se pela incidência real ou se pela própria ausência – ou carência – de conhecimento sobre o que é aprendizagem.

No meio científico, nas áreas da educação, da saúde e da psicopedagogia, vem à tona como uma necessidade, uma incessante busca, pesquisa, construção e reconstrução de conceitos e concepções, refletindo a emergência em intensificar, desmistificar, aprofundar o conhecimento sobre esse assunto.

O momento atual, que abre espaço para a diversidade⁵, exige um posicionamento frente à urgência de conceber novas formas de atuar na realidade escolar, com a tentativa de integrar e articular os diferentes tipos e conjuntos de conhecimentos sobre o ato de ensinar e aprender. Nesse sentido, a superação de fatores que marcaram a minha trajetória em educação, como a fragmentação do conhecimento, a tendência à uniformização, aos padrões classificatórios e excludentes, constitui-se um desafio.

Indivíduos com perfis e modalidades diferentes de aprender, que escapavam dos padrões de normalidade⁶ sofreram muitas restrições neste campo de tal maneira que em determinados casos, ao se deparar inúmeras vezes com supostas dificuldades, o processo e as possibilidades de aprendizagem ficaram comprometidos.

⁵ Diversidade: compreendida aqui a partir do teor Declaração de Salamanca - documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia em Salamanca, Espanha, no ano de 1994 - que proclama o direito dos sujeitos à educação, considerando-os como únicos, diferentes em suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

⁶ “Padrões de normalidade” citado sob o prisma da linearidade convencionalmente esperada e aceita pela sociedade como um todo e especialmente pelo meio escolar.

Recebem destaque nessa pesquisa as concepções dos profissionais da educação, considerando que estes são os formadores de opinião e têm, no exercício profissional diário, que lidar diretamente com situações de aprendizagem, intervindo no processo de aprendizagem dos sujeitos. Entretanto, é essencial aprofundar o estudo acerca das definições das dificuldades de aprendizagem, pela própria necessidade de compreender porque grande número de pessoas está constantemente em situação de não aprendizagem, pouco rendimento acadêmico, experimentando dificuldades nas várias áreas do conhecimento – queixas especialmente nas áreas da linguagem e matemática⁷ – deparando-se com o fracasso escolar.

As definições que atualmente prevalecem, embora em muitos casos confusas, tortuosas ou incoerentes, são decorrentes de pesquisas realizadas por estudiosos, cuja intenção certamente foi clarificar, facilitar ou responder às dúvidas e inquietações dos sujeitos frente ao desconhecido. Os estudos remontam longa data, equivalente à época e necessidades da sociedade. As definições das dificuldades de aprendizagem são fruto das concepções desenvolvidas, alimentadas e validadas no espaço/tempo em que

[...] O processo de quase duzentos anos sofreu uma aceleração importante desde 1962, quando Kirk utiliza pela primeira vez o nome de dificuldades de aprendizagem”, e, sobretudo, desde 1990, quando o rigor científico do campo sofre uma mudança qualitativa com colaborações de pesquisadores e figuras de primeira linha. (HAMMILL apud GARCÍA, 1998, p.7).

Com o intuito de viabilizar certo conhecimento do significado e abrangência da terminologia em destaque, busco elementos para aprofundar a pesquisa, tendo as raízes históricas como ponto de partida para a análise. O estudo das concepções sobre deficiência embasa a discussão posterior, que delineia uma trajetória evolutiva das definições de dificuldades de aprendizagem, estabelecendo alguns parâmetros de compreensão.

3.1 Concepções de deficiência ao longo da história – coordenadas iniciais da pesquisa

Principiar o estudo sobre dificuldades de aprendizagem requer, primeiramente, trazer à tona o conceito de deficiência, numa breve retrospectiva, pois as concepções do passado

⁷ Dados constatados na prática psicopedagógica da pesquisadora no atendimento clínico e institucional.

parecem estar cristalizadas nas falas e nas práticas pedagógicas da atualidade, manifestações comprovadas na etapa coleta de dados desta pesquisa.

A terminologia “deficiência” foi modificando-se no decorrer do tempo, no progresso da humanidade, e esta breve análise, representada numa espécie de linha evolutiva, evidencia a estreita ligação entre essa nomenclatura e o termo dificuldade.

Cabe ressaltar ainda que a história foi marcada pela ressignificação de concepções, as quais, em cada período, tiveram intensa singularidade, carregaram consigo, idéias, conceitos e pré-conceitos. Essas concepções, embora situadas noutra espaço/tempo, estão intrínsecas, de forma sutil ou mais evidente, nas idéias atuais sobre dificuldades de aprendizagem.

Os estudos sobre deficiência demarcam cinco concepções, as quais se construíram ao longo da história e imprimiram em cada época características próprias, que, de acordo com Fonseca (1995, p. 68), estão descritas como mostro a seguir.

3.1.1 Conceção preformista

A base dessa concepção está na superstição e na mística. Segundo Fonseca (1995), as causas da deficiência eram associadas às forças sobrenaturais: “os atributos mentais, sensoriais e motores do homem seriam, nessa perspectiva, dádivas ou castigos de Deus (força do bem) ou do demônio (força do mal).” (FONSECA, 1995, p. 68).

O autor esclarece ainda que

Desde a seleção natural, além da seleção biológica dos espartanos – que “eliminavam” as crianças malformadas ou deficientes – passando pelo conformismo piedoso do cristianismo, até a segregação e marginalização operadas pelos “exorcistas e “esconjuradores” da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada com crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Ainda hoje estes aspectos veiculam a ignorância, ignorância que, por sua vez, gera atitudes de culpabilização, compaixão, desespero e indignação. (FONSECA, 1995, p.8).

As concepções clássicas sofrem influências movidas pelo cristianismo, que passa a ser o responsável pelas principais mudanças, imprimindo nova compreensão sobre a deficiência e o deficiente. Mesmo assim, a visão sobre os indivíduos deficientes oscilava muito, pois “ora considerados como protegidos de Deus, [...] ora tratados como seres endemoniados, as

peças com deficiência foram mantidas à margem da cidadania, sem direitos nem deveres sociais” (MARQUES, 2000, p. 33).

Conforme Fonseca (1995), sempre houve entraves em lidar com o “diferente”, com o inusitado, tanto que nos séculos XVI e XVII, quando a mitologia, o espiritismo e a bruxaria exerciam grande influência, a visão de deficiência era associada a julgamentos morais, perseguições, encarceramentos, segregação de indivíduos, sendo inclusive essas concepções justificativas para ações de dominação e controle social.

Essa concepção desconsiderava (ou desconhecía) a influência do meio e de aspectos orgânicos na produção da deficiência. Dessa fase também são oriundas as práticas de extermínio dos sujeitos, pois a sociedade da época cuidava de eliminar os deficientes.

É na Idade Média que surgem as primeiras instituições de assistência às pessoas deficientes, quando a nomenclatura mais empregada para explicar situações que fugiam aos padrões normais e aceitos convencionalmente era deficiência. O significado condizia à falha, insuficiência, incompletude, déficit, falta.

Posteriormente, há mudanças, embora sutis, pois ocorreu “[...] um novo período em que as atitudes filosóficas e antropológicas se conjugaram numa perspectiva mais humanista da deficiência.” (FONSECA, 1995, p.8).

Com o advento do Renascimento a postura do homem perante a vida é revista, e há um fortalecimento da visão antropocêntrica – conseqüentemente a visão teocêntrica é enfraquecida – abrindo espaço para as ciências físicas e naturais, para as quais os avanços na área da Biologia são fundamentais. É nessa época que inicia um processo de compreensão diferenciado, que “admitia a origem patológica da deficiência mental, embora preservasse o cunho supersticioso como produto de forças cósmicas ocultas.” (MARQUES, 2000, p. 33).

Muito se percorreu nessa trajetória, porém, resquícios do passado, na busca insistente pela uniformidade e pela padronização, ainda são percebidos no cotidiano de uma sociedade em que a diversidade é uma característica constitutiva.

3.1.2 Concepção predeterminista

As concepções sobre deficiência gradativamente adquiriram caráter científico, mais voltados para a deficiência mental do que para as demais patologias, o que se comprova pelos

estudos realizados no século XIX. Os mais significativos, segundo Fonseca (1995, p. 8) são os de Pinel⁸, Esquirol⁹, Séguin¹⁰, Itard¹¹, Wundt¹², Ireland¹³, Morel¹⁴, Lombroso¹⁵, Down¹⁶, Galton¹⁷ e Tuke¹⁸. Suas pesquisas, ainda que realizadas na área da medicina geral, representaram influentes contribuições no campo teórico para compreender a etiologia das deficiências.

Considerava-se que as causas da deficiência e da normalidade seriam determinadas pelo substrato biológico do sujeito, sendo consolidada, assim, uma visão diferenciada da deficiência mental, para a qual o meio ambiente teria um caráter neutro, não exercendo grande influência sobre o desenvolvimento mental do ser humano e seus processos de aprendizagem.

Muitas foram as terminologias para nomear as deficiências e as dificuldades de aprendizagem utilizadas no decorrer da história. Fonseca (1995) toma como aporte principal os estudos realizados em Portugal na área da educação especial, cuja pesquisa, que originou o texto “Reflexões sobre educação especial em Portugal”, de 1979, traz informações de grande relevância para a compreensão das atuais concepções sobre deficiência e dificuldades de aprendizagem.

As designações de “idiota” e “imbecil” (Esquirol), “cretinismo” (Ireland), “demência” (Pinel), “anormais” (Decreto-Lei nº 31.801, de 26/2/1941, que cria o IAACF, de “grandes anormais ineducáveis” (Decreto-Lei nº 53.401, de 27/12/1945, que reorganiza o mesmo instituto, de “atraso mental” (Decreto-Lei nº 35.801, de 13/8/1946, que cria as classes especiais), de “duros de ouvido” e “psicopatas” (Decreto-Lei nº 43.752 de 24/6/1961, que modifica as condições do IAACF, de “crianças diminuídas” (Decreto-Lei nº 45.832, de 25/7/1964, que atualiza a orgânica do curso do IAACF, etc. refletem atitudes diferentes das que levaram as designações de “deficientes” e de “inadaptados”, embora todas elas sejam pouco objetivas e ambíguas, pois encerram julgamentos e critérios sociais de rendimento e normalidade. (FONSECA, 1995, p. 8).

⁸ Médico francês, pioneiro na definição da loucura como doença mental, o que deu origem à psiquiatria moderna.

⁹ Psiquiatra francês, foi discípulo de Pinel.

¹⁰ Médico francês, sistematizou os estudos metodológicos sobre a educação dos deficientes mentais.

¹¹ Médico francês, especialista em otologia.

¹² Psicólogo considerado o fundador da psicologia científica. Em 1879 criou o primeiro laboratório de psicologia experimental. Divulgou o que se conhece como psicologia introspectiva ou estruturalista, que insiste no valor da observação da mente consciente.

¹³ Médico inglês, desenvolveu teorias estudos e defendia a eutanásia nos casos em que a vida, em certas circunstâncias, deixando de ser permanentemente agradável ou útil devido a doenças, senilidade ou causas análogas, devia ser permitida a morte de maneira indolor.

¹⁴ Biólogo brasileiro, criou uma nova técnica em engenharia genética.

¹⁵ Médico e cientista italiano.

¹⁶ Médico britânico reconhecido pelo extenso trabalho com crianças com deficiência mental.

¹⁷ Cientista britânico, famoso por seu trabalho em antropologia e hereditariedade, considerado o fundador da ciência da eugenia.

¹⁸ Médico, pioneiro no tratamento humanizado dos doentes mentais.

Segundo Marques (2000), é com a obra intitulada *Cerebri anatome*, publicada em 1664, que a visão de organicista da deficiência mental é consolidada. Os estudos até então levaram ao entendimento de que a deficiência decorria de alguma lesão ou disfunção no Sistema Nervoso Central.

Cabe destacar que a Revolução Industrial, no século XVIII, influenciou essa concepção, pois estampou algumas noções acerca do ser humano no que tange a sua capacidade de rendimento e produtividade, fazendo emergir a ideia de modelo de corpo produtivo, como afirma Marques “o produto histórico desta mudança no comportamento social e econômico do homem moderno foi a consolidação de uma formação discursiva fundada na dicotomia semântica e prática da eficiência *versus* deficiência.” (1992, p. 87).

Partindo desse pressuposto, fica evidente que as concepções sobre deficiência foram influenciadas pelas questões sociais, motivadas principalmente pelo impacto desses quadros sobre a produtividade da mão de obra e pelo ônus que acarretavam ao estado. Instalou-se, assim, uma relação de reciprocidade entre os aspectos sociais e os aspectos biológicos da anormalidade que acabou por validar cada uma dessas concepções.

3.1.3 Concepção envolvimentoalista

Essa concepção tem como aspecto predominante a base filosófica da corrente empirista, a qual propunha que o conhecimento resulta da influência direta do meio e através das experiências do indivíduo, das sensações, opondo-se à visão racionalista até então veiculada.

O século XX, de acordo com Marques (2000), foi marcado por mudanças nas áreas social e econômica, com novas perspectivas para a população na área comercial e industrial, onde o crescimento desenfreado das populações urbanas levou ao aumento da demanda nas escolas. O período também foi sinalizado pelo advento dos estudos da neurologia e da patologia do cérebro, maior valorização das ciências humanas e sociais, principalmente a psicologia e a sociologia.

Em decorrência do surgimento de novos paradigmas, ocupa espaço neste cenário, pela primeira vez, o caráter psicológico e pedagógico, influenciados por Locke¹⁹ e Condillac²⁰, e, a partir de seus estudos, iniciam algumas bases empiristas da educação dos deficientes mentais, até então, percebidos apenas sob o ângulo da biologia.

De acordo com Fonseca, foram importantes também as contribuições de Binet e Simon²¹, com a criação dos conceitos de idade mental, e de Freud, sinalizando o nascimento da psicanálise como técnica terapêutica. Tais fatos imprimiram novas idéias acerca das deficiências, colaborando para a compreensão das diferenças, mesmo mantendo por muito tempo uma visão dicotômica dos indivíduos em padrões de saúde/doença, normalidade/anormalidade, capacidade/incapacidade, configurando o suporte científico para as concepções da atualidade.

Essas intensas mudanças apontaram a necessidade de alterações também no sistema educacional, influenciando as concepções sobre a deficiência, redimensionando ações. Nessa época, surgem as escolas especializadas e classes especiais, com vistas a contemplar essa necessidade.

3.1.4 Concepção interacionista

Diferentemente de outros modelos teóricos, que ora privilegiam o sujeito, ora o objeto, o interacionismo pressupõe, segundo Palangana (2001), a interação que se estabelece entre ambos. Este é o ponto de base dessa concepção.

Seguindo nessa perspectiva, Marques (2000) cita que a idéia central partia do pressuposto de que quanto maior a quantidade e qualidade de trocas, interações entre os indivíduos e o meio, mais significativas seriam as habilidades mentais, sensoriais e motoras.

¹⁹ Filósofo, considerado destaque entre os "Empiristas Britânicos", junto com David Hume e George Berkeley, principalmente por sua obra relativa a questões epistemológicas.

²⁰ Filósofo francês cujas teorias argumentam que todo conhecimento humano e experiências derivam da percepção proporcionada pelos sentidos.

²¹ Binet era psicólogo francês, famoso por criar a primeira escala de medida padronizada da inteligência. Em 1905, desenhou e elaborou com o auxílio de Theodore Simon um teste para medir a inteligência, a atenção e a memória das crianças, denominada escala Binet-Simon.

As abordagens de J. Piaget²², cujo enfoque é o sujeito epistêmico, e de L. S. Vygotsky²³, que enfatiza o sujeito histórico, servem como referência para a compreensão do quanto essa linha de pensamento influenciou no processo de elaboração do conceito de deficiência.

Nesse ponto, a psicopedagogia assume uma postura de investigação, delineando um espaço que viabiliza o restabelecimento do ensino-aprendizagem como processo em constante construção, que pode estar obstaculizado por variadas causas.

O sujeito passa a ser percebido como agente de seu processo de aprendizagem, consideradas que são as suas possibilidades de interagir e aprender, mesmo que apresente algumas dificuldades no seu desenvolvimento cognitivo.

A referida concepção propõe um diálogo entre as várias áreas do conhecimento, em favor do indivíduo, visando à melhoria da qualidade nas interações e na aprendizagem. A partir dessa concepção, a deficiência é encarada sob o prisma da complexidade nos processos de aprendizagem e a diversidade, como característica básica dos indivíduos.

3.1.5 Modificabilidade cognitiva

A modificabilidade cognitiva representa a concepção mais recente acerca da deficiência e, conforme os estudos de Marques (2000, p. 34), é decorrente da linha interacionista pela similaridade que tem frente ao conceito de mediação abordado por Vygotsky.

Esta linha de entendimento utiliza Feuerstein²⁴ como aporte teórico, cujos princípios científicos pressupõem a capacidade que o sujeito tem de se adaptar a novos estímulos, de modo estrutural e abrangente, exercida pelas funções cognitivas que passam a propiciar maior desenvolvimento, tendo como consequência maior facilidade para aprender.

²² Jean Piaget, epistemólogo suíço, é considerado um dos mais importantes pensadores do século xx. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a epistemologia genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica da aprendizagem humana.

²³ Vygotsky é o fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural. Trabalhou, com seus pares, na perspectiva de construir uma ponte que ligasse a psicologia "natural", mais quantitativa, à psicologia "mental", mais subjetiva. Foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

²⁴ Psicólogo e Pedagogo, desenvolveu a Teoria da Modificabilidade Cognitiva através da experiência da aprendizagem mediada; criou o PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) e a LPAD (Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem).

Essa concepção abre campo também para a área da psicopedagogia, pela semelhança no modo como trata a temática da deficiência, tendo como aspecto principal o investimento nas possibilidades de aprendizagem do sujeito e não se restringindo ao que lhe falta, a seus déficits e suas dificuldades.

As definições de deficiência utilizadas corriqueiramente na área da educação e saúde estão imbuídas de significados que historicamente foram construídos, que formaram o pensamento que hoje norteia as concepções e ações dos sujeitos que trabalham com processos de aprendizagem. É premente compreender a amplitude de cada terminologia e de seu significado, lançando um olhar sobre a possibilidade de, com base nelas, serem orientadas e influenciadas, portanto, a trajetória de vida dos sujeitos.

3.2 A trajetória evolutiva das definições de dificuldades de aprendizagem

Nas práticas educativas e nos consultórios especializados²⁵, as definições de dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas como um dos pontos de referência, tanto na fase de diagnóstico como de tratamento. Entretanto, expressões como deficiência de aprendizagem, transtornos, distúrbios, problemas, são utilizadas aleatoriamente, muitas vezes como sinônimas, desconsiderando a especificidade e o enfoque de cada uma.

Mesmo sabendo que há um imbricamento entre as diversas terminologias, este estudo detém-se no termo dificuldades de aprendizagem por ser o mais empregado no meio pedagógico, especialmente na fala das professoras, sujeitos dessa investigação.

As definições são analisadas numa trajetória evolutiva – parte-se da ideia de que são resultantes do processo de construção gradativa, no qual os primeiros estudos contribuíram para a formação das definições atuais²⁶ – dando sequência ao aprofundamento teórico anterior, por compreender que as concepções sobre deficiência alicerçaram as definições de dificuldade de aprendizagem.

Para a compreensão da temática, considero importante situar as definições empregadas no tempo e sinalizar os estudiosos ou instituições que na sua elaboração tiveram destaque. Proponho como fio condutor dessa análise, o estudo de García (1998) que apresenta essa

²⁵ Na área da Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, Educação Especial.

²⁶ Posteriormente abordadas tendo como referência o DSM IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, documento utilizado nas áreas da saúde e psicopedagogia.

trajetória de modo linear, facilitando a compreensão de cada terminologia no tempo que em que foi utilizada e o entendimento de como ocorreu a sua evolução ao longo da história. O referido autor sistematiza as definições configurando-as em onze etapas, a seguir descritas.

1ª definição – 1962 - Samuel Kirk

De acordo com GARCÍA (1998), a expressão “dificuldade de aprendizagem” foi utilizada durante o congresso da *Association for Children with Learning Disabilities*, atualmente *Learning Disabilities Association of América*, ocorrido em 1963. Embora Kirk já a tivesse utilizado em publicação de 1962, esse evento representa um momento histórico para os estudos sobre Dificuldade de Aprendizagem, ainda que tivesse sido utilizada designando tão somente dificuldades de linguagem e um certo tipo de rendimento acadêmico independentemente da idade das pessoas, cuja causa seria de cunho orgânico, resultante de disfunção cerebral ou alterações de ordem emocional ou conduta do sujeito.

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno, desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética e outras áreas escolares, resultantes de um *handicap* causado por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou condutual. Não é o resultado de retardamento mental, de privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais (KIRK apud GARCÍA, 1998, p. 8).

2ª definição - 1965 - Bateman

Estudos posteriores de Kirk e Bateman alteram aquela primeira definição especialmente pela introdução do conceito de *discrepância aptidão-rendimento*, e pelo destaque que dão ao papel da criança. além de não enfatizar as causas das dificuldades de aprendizagem, sinaliza que estão associadas às dificuldades nos processos que produzem problemas inespecíficos de baixo rendimento.

As crianças que têm uma dificuldade de aprendizagem são as que manifestam uma discrepância significativa entre seu potencial intelectual estimado e o nível atual de execução relacionado com os transtornos básicos nos processos de aprendizagem, que podem ou não vir acompanhados por disfunções demonstráveis no sistema

nervoso central, e que não são secundárias ao retardamento mental generalizado, de privação cultural ou educativa, alteração emocional severa ou perda sensorial. (BATEMAN apud GARCÍA, 1998, p. 8).

3ª definição - 1968 - *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC)

A terceira definição, proposta pelo *National Advisory Committee on Handicapped Children*, possui semelhanças conceituais com as anteriores, porém, faz referência às causas das dificuldades de aprendizagem, eliminando nesse sentido as alterações emocionais e estendendo a análise para a área perceptivo-sensorial, psicológica e das estruturas de pensamento. Essa definição limita também as dificuldades de aprendizagem às crianças.

As crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas) manifestam um transtorno em um ou mais processos psicológicos básicos na compreensão ou no uso da linguagem falada e escrita. Estes podem manifestar-se em transtornos da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da silabação ou da aritmética. Incluem condições que foram referidas como *handicaps* perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia do desenvolvimento, etc. Não incluem problemas de aprendizagem devido primariamente a *handicaps* visuais, auditivos ou motores, ao retardamento mental, alteração emocional ou à desvantagem ambiental. (NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON HANDICAPPED CHILDREN apud GARCÍA, 1998, p. 8).

4ª definição - 1969 - Northwestern University

Na sequência dos estudos, “ante a diversidade de definições, era necessária uma que fosse útil em educação especial” (GARCÍA, 1998, p. 9). Nesse sentido, a quarta definição contempla este quesito, pois retoma o conceito de discrepância entre aptidão e rendimento. As causas das dificuldades de aprendizagem são abordadas sob um prisma mais abrangente, que não apenas resulta de lacunas sensoriais, intelectuais, emocionais ou de contexto, como podem também ser reflexo de um conjunto de fatores. Abre-se espaço mais significativo para as áreas da educação e psicologia com enfoque às medidas terapêuticas e preventivas.

Dificuldade de aprendizagem refere-se a um ou mais déficits significativos nos processos de aprendizagem essenciais que requerem técnicas de educação especial para a remediação:

- as crianças com dificuldades de aprendizagem demonstram geralmente uma discrepância entre o aproveitamento atual e o esperado em uma ou mais áreas, tais como a fala, a leitura, a linguagem escrita, a matemática, a orientação espacial;
- a dificuldade de aprendizagem referida não é primariamente o resultado de deficiências sensoriais, motrizes, intelectuais ou emocionais, ou ausência de oportunidades para aprender;
- os déficits significativos se definem em termos de procedimentos aceitos de diagnóstico em educação e em psicologia;
- os processos de aprendizagem essenciais são os habitualmente referidos na ciência da conduta como implicando a percepção, a integração e a expressão, seja verbal ou não verbal;
- as técnicas de educação especial para a remediação referem-se ao planejamento educativo, baseadas em procedimentos e resultados diagnósticos”. (KASS; MYKLEBUST apud GARCÍA, 1998, p. 9).

5ª definição - Final da década de 1960 - CEC (*Council for Exceptional Children*) e DCLD (*Division for Children with Learning Disabilities*)

A quinta definição, proposta pelo CEC e DCLD no final dos anos sessenta, foi a de menor uso e influência devido às concepções que carregava. Destaca-se, segundo García (1988), o fato de não conceber a coexistência de uma dificuldade de aprendizagem com outro déficit, negando a possibilidade de simultaneamente existirem problemas de ordem emocional, educativa, sensorial, orgânica, pressupondo que os déficits seriam específicos dos processos perceptivos, integrativos ou expressivos.

Uma criança com dificuldade de aprendizagem é aquela com habilidade mental, processos sensoriais e estabilidade emocional adequados, que apresenta déficits específicos nos processos perceptivos, integrativos ou expressivos, os quais alteram a eficiência da aprendizagem. Isto inclui as crianças com disfunção do sistema nervoso central, que se expressam primariamente com deficiência. (SIEGEL; GOLD apud GARCÍA, 1998, p. 10).

Foi também nessa fase que “educadores, psicólogos e outros cientistas se dedicaram tenazmente ao estudo da aprendizagem como processo” (MYKLEBUST apud KIGUEL, 1976, p. 20). A autora reforça esse pensamento citando que ocorreram muitas mudanças na área das dificuldades de aprendizagem, as quais geraram definições mais precisas e com enfoque à natureza das dificuldades.

Segundo Paine (apud KIGUEL, 1976, p. 27), em determinado ponto, as definições de dificuldades de aprendizagem estiveram associadas às da Disfunção Cerebral Mínima, pois

muitos sintomas eram considerados comuns, causando maior confusão ainda acerca das terminologias.

6ª definição - 1975 - Wepman

Nesse cenário, a proposta de Wepmann (apud GARCÍA, 1998) limita o uso da terminologia “dificuldades de aprendizagem”, tornando-a aplicável apenas nos casos em que houver déficit perceptivo e realmente ocasionar prejuízo acadêmico, sendo descartada a etiologia de outros fatores intercorrentes. Essa definição pode ser considerada a de menor uso e aceitação, certamente por ser tão restritiva.

As dificuldades de aprendizagem específicas, tal como se definem aqui, fazem referência às crianças de qualquer idade que demonstrem uma deficiência substancial num aspecto do aproveitamento acadêmico por causa de *handicaps* motores ou perceptivo-motores, sem considerar a etiologia de outros fatores contribuintes. O termo perceptual, tal como se utiliza aqui, refere-se aos processos mentais (neurológicos) através dos quais a criança adquire... as formas e sons básicos do alfabeto. (WEPMANN apud GARCÍA, 1998, p.10).

7ª definição - 1976 - *University Station Office Education* (USOE)

Na sétima definição, mantendo a tentativa de aprimorar o conceito de dificuldades de aprendizagem, a *U. S. Office Education* busca melhorar a proposta do NACHC, enfatizando, assim como na quarta definição, a idéia de discrepância, porém, com o acréscimo da terminologia “severa”. De certo modo, estabelece um parâmetro numérico ao enquadrar num percentual o aproveitamento e a habilidade intelectual da criança em uma ou mais áreas. Segundo García (op. cit.), esse processo implicou a utilização de fórmulas, o que gerou discussão e crítica tanto no aspecto técnico como ideológico.

Uma dificuldade de aprendizagem específica pode ser encontrada se uma criança tem uma discrepância severa entre o aproveitamento e a habilidade intelectual em uma ou mais das diversas áreas: expressão oral, expressão escrita, compreensão oral ou compreensão escrita, habilidades de leitura básicas, cálculo matemático, raciocínio matemático ou soletração. Uma “discrepância severa” é definida como existente quando o aproveitamento em uma ou mais áreas está em ou abaixo de 50% do nível de aproveitamento esperado da criança, quando a idade e as experiências educativas prévias são levadas em consideração. (UNIVERSITY STATION OFFICE EDUCATION apud GARCÍA, 1998, p. 10).

8ª definição - 1977 - *University Station Office Education (USOE)*

No ano seguinte, alcançou-se certo consenso entre as propostas da USOE e NACHC, com algumas adequações; todavia, permaneceram contradições.

No Registro Federal, foram incluídas, além da definição, uma série de critérios operacionais com a finalidade de orientar a detecção e diagnóstico das pessoas com dificuldades de aprendizagem. Contudo, a incoerência entre a definição e os critérios é evidente (GARCÍA, 1998, p. 12).

Fator marcante dessa etapa é a aplicabilidade da definição a todo ciclo vital das pessoas, pois até então a referência estava centrada apenas nas crianças. O maior avanço, porém, está na questão da legislação escolar, em que medidas específicas asseguram mudanças desde muito tempo necessárias. De acordo com García (1998, p. 13), houve certa unanimidade em admitir que essa definição e a do NJCLD passem a ser as mais utilizadas e assumidas, convertendo-se no critério legal para a provisão de serviços educativos para as pessoas com dificuldades de aprendizagem.

O termo “dificuldade de aprendizagem específica” quer dizer um transtorno em um ou mais processos psicológicos básicos implicados na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para escutar, falar, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo não inclui condições tais como *handicaps* perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia ou afasia do desenvolvimento. O termo não inclui crianças que apresentam problemas de aprendizagem que são primariamente o resultado de déficits visuais, auditivos ou motores ou retardamento mental, ou alterações emocionais, ou desvantagens ambientais, culturais ou econômicas. (UNIVERSITY STATION OFFICE EDUCATION apud GARCÍA, 1998, p. 12).

9ª definição - 1981 - *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*

A nona definição tem um caráter ambíguo, pois não deixa claro se reconhece ou não a possibilidade da superposição de problemas. A proposta da NJCLD não especifica os tipos de dificuldades de aprendizagem que podem ser observados, entretanto, foi “considerada a de consenso majoritário” (GARCÍA, 1998, p. 13).

De acordo com Gerber (1996, p. 57), embora não sendo a definição mais recente e ainda trazendo a duplicidade de significados, ela representa um grande passo na construção dos conceitos, pois dá ênfase às questões de heterogeneidade. Salienta também que as alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente relacionadas a disfunções do sistema nervoso central.

Nesse aspecto, Capellini (2000, p. 33) defende a hipótese de que um distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras situações desfavoráveis de cunho orgânico, psicogênico, emocional, social, ou ainda sofrer influências ambientais, das diferenças culturais, de instrução insuficiente ou inadequada. Nenhum dos fatores, entretanto, configuraria um quadro determinante. São apenas elementos que correspondem às atuais tentativas de definição que prevalecem na atualidade.

10ª definição - 1986 - *Association of Children with Learning Disabilities (ACLD)*

A definição proposta pelo ACLD está em essência de acordo com a do NJCLD. Entretanto, considera de forma significativa que as dificuldades de aprendizagem variam em suas manifestações e grau de severidade.

As dificuldades específicas de aprendizagem são uma condição crônica de suposta origem neurológica que interfere seletivamente no desenvolvimento, integração e/ou demonstração de habilidades verbais e/ou não verbais. As dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição incapacitante e variam em suas manifestações no grau de severidade. Ao longo da vida, a condição pode afetar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização e/ou as atividades da vida diária. (ASSOCIATION OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES apud GARCÍA, 1998, p. 13).

11ª definição - 1987 - *Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD)*

Finalizando, a décima primeira definição agrega outros elementos à concepção de dificuldade de aprendizagem na medida em que reconhece a possibilidade de concomitância de diferentes fatores, entre os quais inclui as habilidades sociais e a influência do ambiente.

As dificuldades de aprendizagem são um termo genérico que se refere a um heterogêneo de transtornos manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da percepção, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas, ou habilidades sociais. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo e presume-se que sejam devido à disfunção do sistema nervoso central. Inclusive, ainda que um problema de aprendizagem possa ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (déficit sensorial, retardamento mental, transtorno emocional ou social), com influências sócio-ambientais (diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada, fatores psicogênicos), e, especialmente, transtornos por déficit de atenção, todos os quais podendo causar dificuldades de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não é o resultado direto destas influências ou condições. (INTERAGENCY COMMITTEE. ON LEARNING DISABILITIES apud GARCÍA, 1998, p. 13)

De modo semelhante, Gresham e Elliott (apud GARCÍA, 1998, p. 14) expressam seu ponto de vista demonstrando certa dúvida em relação à inclusão das dificuldades nas habilidades sociais como uma dificuldade de aprendizagem específica, especialmente devido à inexistência de pesquisas ou sequer evidência empírica que comprovem tal proposta.

O fato de muitas pessoas com dificuldades de aprendizagem desenvolverem simultânea ou subseqüentemente problemas sociais não é razão suficiente para considerar estes problemas como constitutivos, por si só, de uma nova dificuldade de aprendizagem. (SILVER apud GARCÍA, 1998, p. 15).

As definições elencadas possuem grande valor histórico e auxiliam na compreensão da evolução do conceito de dificuldades de aprendizagem e, portanto, nos modos de atuar que se desdobraram a partir delas. Gradativamente, foram incorporados elementos às definições e as mais recentes abordam o fenômeno das dificuldades de aprendizagem de modo mais abrangente, com o reconhecimento da diferença e uma percepção de cunho psicopedagógico, que considera os aspectos biofisiológicos, mas que abarca, de modo mais significativo, os aspectos psicológicos e sociais.

3.3 Concepções sobre dificuldades de aprendizagem: ressignificando as definições

Ainda na intenção de compreender a trajetória das definições das dificuldades de aprendizagem, apoio esse estudo com outros autores, dentre os quais os de Ross (1979) que

explica que os “distúrbios” ou “problemas” de aprendizagem ocorrem quando a criança (e não faz referência a outra faixa etária) apresenta dificuldades em manter a atenção e concentração em atividades, armazenar e reorganizar as experiências. Salienta, entretanto, que elas não são decorrentes de deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, considerando a inteligência dentro dos padrões de normalidade.

Sob a ótica de Lopera (1983), as dificuldades de aprendizagem podem ser ocasionadas por deficiências na área da percepção, da discriminação e da memória visual, sendo resultado da combinação de variáveis orgânicas e ambientais. Nessa perspectiva, incluem-se elementos da psicologia cognitiva, referindo-se às dificuldades como irregularidades no processo de integração da informação e que, geralmente, estão associados a quadros de ansiedade. Seus estudos tiveram como foco o desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança, considerando aspectos como a idade e as aprendizagens correspondentes, sendo as dificuldades o produto da defasagem nas habilidades.

Conforme estudos de Ciasca (1991, p. 113), os nominados distúrbios de aprendizagem referem-se a uma problemática mais específica e podem estar associados a uma disfunção de ordem neurológica.

Nessa trajetória, buscando compreender as dificuldades de aprendizagem e suas origens, Oliveira (1996) abre novos rumos, considerando a possibilidade da existência de múltiplas causas, ou seja, a associação de vários fatores relacionados. O autor destaca o papel da escola nesse processo, com currículos, em muitas situações, inapropriados ou insignificantes, e com um processo de avaliação da aprendizagem com lacunas importantes, além de se utilizar, muitas vezes, de subsídios desatualizados. Ele chama a atenção para questões relevantes como o aspecto da diversidade cultural, social e econômica e, na mesma intensidade, traz à tona a reflexão quanto às diferenças entre os indivíduos no que tange às características biológicas, fisiológicas, neurológicas e maturacionais. Sua abordagem apresenta, ainda, a importância da relação professor-aluno e aluno-família, relacionando a este ponto os fatores emocionais e psicológicos.

É também desses autores que surgem os primeiros registros da categorização das dificuldades de aprendizagem quanto à sua presença na vida do sujeito, classificando-as como temporais (caráter de transitoriedade) ou permanentes. As primeiras relacionam-se a déficits nas áreas da psicomotricidade, da orientação espaço-temporal, das percepções, da atenção, da linguagem (falada e escrita) e seus processos de compreensão e expressão, da área lógica-matemática (raciocínio/memória/resolução de situações-problema). Nessa categoria, ainda, citam as questões de cunho ambiental (condições físicas que garantam o desenvolvimento

saudável e segurança) e os campos social e psicológico (situações de instabilidade ou perdas afetivas, ausência da construção de vínculos, transtornos de conduta, baixa estima, inadaptação social, agressividade, hiperatividade, depressão, etc.). As dificuldades permanentes incluem as deficiências neuropsicológicas (como deficiência mental nos seus enquadramentos - leve/moderada/severa/profunda) e os transtornos congênitos, tais como, síndromes, cegueira, surdez, mudez, paralisia cerebral, dentre outros.

Com base nesses dados, ainda que técnicos e pautados num processo de evolução histórica, podemos observar que a definição da terminologia “dificuldade de aprendizagem” passou vários momentos e a sua trajetória de construção foi intensa nos mais variados contextos.

As concepções iniciais, portanto, expunham um caráter patológico, salientando o déficit, a falta, a anormalidade, aproximando notadamente a dificuldade da “deficiência”. Na medida em que avançam os esforços para clarificar as terminologias, explicitam-se as relações que existem entre ambas e, embora em alguns casos possam estar intimamente ligadas ou possuírem grande similaridade, não são sinônimas. Cabe, portanto, a utilização de critérios claros e rigorosos para usar as terminologias de modo adequado.

De acordo com a autora:

Há muitas divergências quanto à definição desses conceitos entre os profissionais da mesma área e de diferentes áreas. No entanto, creio, sem exceções, haver concordância no que se refere à afirmação de que nenhuma prática é neutra. Por exemplo, se for feita uma análise das definições de aprendizagem, pode-se verificar que todas estão apoiadas em certo modo de caracterizar a pessoa que aprende e o objeto do conhecimento; conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem; considerar as relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (MASINI, 2000, p. 17).

Segundo Pannbacker (apud KIGUEL, 1976), dificuldades de aprendizagem são mais fáceis de descrever do que definir. Concorre para isso a variedade de termos descritivos e etiológicos e a diversidade de profissionais que, muitas vezes, de modo superficial tratam a temática, cada com uma vertente, partindo das concepções de suas próprias áreas: pediatria, neurologia, psicologia, psiquiatria, assistência social, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, orientação educacional, educação.

Mesmo no meio psicopedagógico não há clareza quanto às definições, tanto que os profissionais da área não diferenciam entre si transtornos, distúrbios, problemas ou

dificuldades. Nesse ponto, concordo com Masini (2000, p. 18) que defende a hipótese de que essas incertezas ou obscuridades podem ser decorrentes de lacunas nas condições oferecidas para o processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar que a educação é influenciada por essas concepções e foi sendo no decorrer dessa trajetória de precisão conceitual sendo atingida por ela, uma vez que, com o conceito de dificuldade de aprendizagem, explicitou-se, fundamentalmente, o que se considera “aprender e ensinar”, suas dificuldades e principalmente as suas possibilidades, elementos constitutivos do processo educativo, principalmente o escolar.

4 PERCURSO DA PESQUISA E DISCUSSÃO DOS DADOS

O percurso que está sendo exposto foi, como se pode perceber desde as páginas iniciais, permeado por questões subjetivas. Nesse sentido, busquei reconstituir, sem a pretensão de esgotar, um universo de significados, atitudes, crenças, valores, motivos, implicados em um espaço próprio e profundo das relações, fenômenos e processos relacionados à aprendizagem. Coerente com tal expectativa, credencio o percurso desse trabalho no âmbito da pesquisa qualitativa, tal como a caracteriza Minayo (1999, p. 21), quando diz que essa abordagem responde a questões muito particulares, ocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. A opção pela pesquisa qualitativa decorre da similaridade que possui com a intervenção psicopedagógica, que atribui grande valor aos aspectos subjetivos, que, mesmo não sendo quantificados, são fontes enriquecedoras na investigação do tema.

Apresento inicialmente alguns aspectos da atuação como psicopedagoga e docente, pois foi da prática profissional que surgiu a necessidade de aprofundar as questões relacionadas aos processos de aprendizagem e suas dificuldades.

Com base nas narrativas das professoras, proponho a discussão sobre suas concepções em relação às dificuldades de aprendizagem de seus alunos e busco alicerces teóricos que possibilitem maior compreensão do assunto, a fim de sistematizar algumas informações e formular conceitos que sirvam para entender as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, qualificar a prática pedagógica e a atuação clínica dos psicopedagogos.

4.1 A prática psicopedagógica e a docência como pontos de partida

Conforme exposto anteriormente, este trabalho emerge da prática psicopedagógica clínica, área do conhecimento que ocupa na atualidade um espaço significativo em minha vida. O psicopedagogo lida com a aprendizagem humana, seus padrões saudáveis e patológicos, considerando a influência do meio²⁷ para a compreensão do ato de aprender, seus processos, possibilidades, desencontros e possíveis entraves ou dificuldades.

²⁷ Meio, nesta reflexão, significa o conjunto de fatores de ordem familiar, escolar e social que podem exercer influência, direta ou indiretamente, nas questões relativas ao ato de aprender.

Como profissional desta área, a psicopedagogia, que por sua própria natureza consiste num processo de busca, nela busquei contribuições teóricas para que possa lançar um olhar denso e qualificado sobre a temática da aprendizagem e suas especificidades.

Além disso, o percurso da pesquisa é abastecido também pelas minhas experiências docentes, as quais foram vivenciadas em contextos sociais, econômicos, culturais diversos – nas diferentes etapas/níveis de ensino e com indivíduos em várias faixas etárias. Nelas encontro situações em que ficaram evidentes algumas (ou muitas) fragilidades, a presença da dor de não aprender e o sentimento de impotência frente às dificuldades no processo de aprendizagem. Especialmente na área da educação, há sinais da existência de mitos, distorções, concepções errôneas, inconsistentes e até preconceituosas sobre as múltiplas faces da aprendizagem e dificuldades neste processo que, no decorrer dos tempos, foram sendo validados pelos sujeitos e instituições. Assim, as ideias que têm prevalecido nem sempre estão imbuídas de conhecimento real e são dominadas, muitas vezes, pelo senso comum, concebido como um agregado de ideias, crenças, preconceitos, geralmente carentes de uma formulação explícita e coerente.

No sentido de fazer frente a essa prática, busco neste trabalho analisar concepções dos professores sobre as múltiplas faces do ato de aprender e das dificuldades de aprendizagem, buscando nelas o olhar que têm sobre a aprendizagem, seus processos e sobre a diversidade que lhe é inerente. Com isso, pretendo auxiliar na compreensão de como isso influencia na realização de encaminhamentos ao atendimento especializado e na trajetória de aprendizagem dos sujeitos no âmbito da escola.

Para tanto, busquei indícios em sessões de atendimento psicopedagógico clínico, local onde a dor de não aprender é verbalizada pelos sujeitos, por vezes transcrita, rabiscada ou apenas expressa através de gestos, de atitudes e posturas e, em algumas situações, pode ser notada pelo próprio silêncio. Geralmente isso é observado nas sessões iniciais do atendimento psicopedagógico clínico, em que o clarificar o objetivo é clarificar o caso e buscar elementos para compreender se há, de fato, um não-aprender ou um aprender com dificuldade, e ainda se essa dificuldade tem caráter transitório ou pode ser relacionada ao perfil e modalidade individual de aprendizagem.

O caminho, entretanto, não se dá de forma isolada, tampouco estanque. Faz-se necessária uma série de informações que, constituindo um conjunto, viabilizarão um princípio da análise, tendo em vista maior certeza na elaboração do diagnóstico. Nesse ponto, a

participação do grupo familiar²⁸ é de grande importância, pois os dados coletados na anamnese²⁹ auxiliam na composição do quadro e no estabelecimento das linhas iniciais do tratamento.

Contudo, é na fala dos professores que o diagnóstico psicopedagógico encontra subsídios mais ricos para a análise. Assim, o ponto de vista do professor que está ligado diretamente com o paciente adquire papel de destaque, pois revela uma série de dados necessários ao estudo do caso como um todo. Saliento que é imprescindível aprofundar o conhecimento acerca das concepções que o professor tem sobre a aprendizagem – e as dificuldades – tornando perceptíveis seus padrões de compreensão, aceitação da diversidade e envolvimento no processo de aprender do aluno.

Foi a partir dos atendimentos a crianças e adolescentes, alunos tanto da rede pública como privada, que se estabeleceram os primeiros elementos empíricos norteadores da pesquisa. Com base nas situações que se apresentavam passei a me indagar sobre como os professores compreendiam a aprendizagem daqueles sujeitos sobre os quais falavam.

Como opção metodológica, elegi a entrevista semi-estruturada como principal método de coleta de dados. Isso porque, segundo Trivinõs (1987, p.146), a entrevista “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Também na psicopedagogia, a entrevista dá um suporte ao estudo do caso em análise principalmente na fase inicial – seja com o próprio paciente, grupo familiar ou professores – e permite a captação imediata de informações, pois, através das narrativas, da exposição de idéias dos indivíduos sobre diferentes assuntos, há grande possibilidade de detectar alguns dos fatores que podem estar influenciando o processo de aprendizagem, o que permite ao psicopedagogo fazer as primeiras inferências.

²⁸ Utilizo a terminologia *grupos familiares* em virtude de que, na atualidade, não somente pais biológicos constituírem a família e serem responsáveis pela prole. Estes papéis, não raro, são preenchidos por avós, tios, irmãos mais velhos, ou ainda por pessoas sem parentesco, mas que estabelecem algum tipo de vínculo afetivo com a criança.

²⁹ Entrevista inicial realizada com as pessoas do grupo familiar, preferencialmente os pais, com o intuito de buscar elementos que integrem o histórico do paciente, seu passado, presente e perspectivas na área da aprendizagem.

Sendo assim, a entrevista, neste estudo, configurou-se como instrumento de grande valia. Além do que já foi mencionado, a entrevista,

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A sala de atendimento psicopedagógico foi o local de realização das entrevistas com os professores, sujeitos da pesquisa. Esse espaço físico constitui-se também num local de oportunidade de experienciar os processos de aprender (ou não aprender), de se perceber enquanto sujeito produtor de conhecimento, e não só para os pacientes, mas, extensivamente, aos que estão no seu entorno, no caso da pesquisa, professores e pesquisadora.

No decorrer do mês de outubro de 2006, na pré-seleção da população a ser investigada, foram convidados vinte professores de alunos encaminhados para avaliação ou tratamento psicopedagógico por eles mesmos, pelas equipes de coordenação pedagógica ou pela orientação educacional. O primeiro contato foi pessoal, com encontro previamente agendado pela pesquisadora, nas escolas em que eles atuavam. Inicialmente expus os objetivos da pesquisa e comprometi-me com a preservação do sigilo em relação à identidade dos colaboradores.

Encontro aqui o primeiro sinalizador: a receptividade da idéia de participar da investigação. Do total, onze professores demonstraram grande interesse em cooperar com a pesquisa, apresentando-se curiosos e disponíveis para a atividade, interessados em saber como ocorreria o processo, o que deveriam fazer, se precisavam “levar algum material” no momento da entrevista. Outros seis, porém, abertamente negaram-se a fazer parte da investigação, o que é natural e aceitável. Chamou minha atenção as justificativas: a falta de tempo, a dificuldade para sair de casa fora do horário de trabalho, pois tinham outros afazeres, a falta de conhecimento sobre o assunto e por “não terem muito a contribuir”. Ainda um pequeno grupo composto de três professoras, mostrou-se neutro – embora saibamos que essa neutralidade não existe de fato, pois não desejar participar da pesquisa já pressupõe seu posicionamento – não declarando motivo para a não participação.

Meu questionamento frente aos fatos iniciais é: qual o sentimento que perpassou as pessoas diante do convite? Que percepção as professoras tem sobre a pesquisa em educação? Como se sentem quando questionadas em relação a aspectos que constituem o cerne do fazer pedagógico? Este também seria um aspecto relevante para a análise das concepções docentes referentes à temática da pesquisa?

A sequência dos trabalhos deu-se na formalização do convite através de correspondência entregue em mãos (apêndice A) pela pesquisadora aos professores interessados e que demonstraram desejo em contribuir com o estudo. essa entrega ocorreu nas suas escolas de origem, oportunidade em que foi feito o agendamento das entrevistas, combinado o local e os horários mais adequados para cada participante.

A entrevista de caráter semi-estruturado (apêndice B) foi proposta aos professores, sendo gravada e posteriormente transcrita, priorizando a maior fidedignidade possível para preservar o conteúdo das mesmas. Complementando o processo de coleta de dados, a observação adquiriu espaço próprio, servindo como importante instrumento a esta pesquisa.

As observações, registradas em diário de campo, ocorreram desde os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa em suas próprias nas escolas. Já na clínica, local onde ocorreram as entrevistas, vários aspectos foram observados e registrados. A sala de espera, o corredor de acesso e especialmente a sala de atendimento psicopedagógico constituíram ricos cenários para que os sujeitos da pesquisa expressassem suas concepções, através de suas posturas, gestos, relacionamento e interação com as pessoas na Clínica – secretária e colegas de outras áreas da educação e saúde.

Saliento que, nos momentos de informalidade, também foi lançado um olhar especial, na tentativa de desvelar, conhecer, compreender mais acerca das concepções dos professores, nem sempre evidente nas respostas aos questionamentos mais sistematizados.

Ludke e André (1986, p. 26) consideram que, na abordagem qualitativa, tanto a entrevista como a observação ocupam papéis privilegiados na pesquisa educacional em virtude de possibilitar um contato pessoal e estreito com o pesquisador e com o fenômeno pesquisado, sendo uma experiência direta. A posição do pesquisador ultrapassa a mera observação e, partindo desta vertente, evidenciaram-se sucessivas aproximações e afastamentos com o enfoque principal de perceber a situação com um olhar voltado à totalidade, sem deixar de lado a especificidade de cada momento, de cada relato ou manifestação. Das onze entrevistas realizadas, foram selecionadas oito a partir do critério, de acordo com Gil (1991, p. 122), da variedade, com vistas a viabilizar a exploração posterior, especialmente os casos típicos, e o delineamento de algumas categorias.

Tomando como base os estudos desenvolvidos na área da Psicopedagogia, com destaque a Maria Lúcia L. Weiss³⁰(2003), proponho uma discussão dos dados a partir de categorias elencadas por esta autora, as quais abrangem as múltiplas faces do aprender. Em relação a isso, a categorização proposta pela autora aponta para a importância dos aspectos sociais, orgânicos, emocionais, cognitivos e pedagógicos no processo de aprendizagem.

Considero, no entanto, que a reflexão sobre as informações empíricas obtidas mediante trabalho de campo, assim como a seleção de referências teórico-metodológicas, já estão eivadas de opções que conduzem a possíveis compreensões. Nesse sentido, concordo com Lüdke e André, para quem a análise:

[...] está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre as áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo "apreendido" durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório. (1986, p. 45).

Para proceder ao exame dos dados, o método da análise de conteúdo foi considerado o mais pertinente, pois “é um meio de estudar as ‘comunicações’ entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens.” (Triviños, 1987, p. 160).

O processo de análise de conteúdo contou com fases distintas, embora subsequentes, apontadas pelo autor, consistindo em três momentos: no primeiro, procedeu-se à análise prévia, momento em que se fez a organização do material coletado através das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores, apresentadas no formato de citações longas, e das observações da pesquisadora no diário de campo; em seguida, foram definidas, na etapa da descrição analítica, as categorias básicas acerca das concepções dos professores quanto às dificuldades de aprendizagem, sendo estas decorrentes de aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos, conforme Weiss (2003); por último, a fase de interpretação inferencial foi norteadada pela análise do conteúdo manifesto – com as

³⁰ Maria Lúcia Weiss é professora adjunta do Instituto de Psicologia da UERJ e desenvolve intensos estudos na área da Psicopedagogia Clínica numa perspectiva de estabelecer uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem.

informações explícitas – e o conteúdo latente – carregado simbologia, tendências, revelando de forma mais sutil as concepções sobre aprendizagem e suas dificuldades no meio escolar.

Assim, um cuidado especial foi dispensado para que a análise não ficasse restrita ao que está explícito no material, mas que o aprofundasse na tentativa de compreender mensagens implícitas, dimensões contraditórias e concepções reveladas ou silenciadas no decorrer da prática docente.

Nas palavras de Demo (1991, p. 15), o cientista tem a tarefa de descobrir e criar, todavia necessita inicialmente questionar, ação que permite ultrapassar a simples descoberta, estendendo-a para a possibilidade de produzir conhecimento através da criatividade. Complementando essa idéia, cito Lüdke e André (1986, p. 5), segundo as quais o “papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” e este foi um dos fatores de propulsão desta discussão.

São expostos a seguir os resultados do processo metodológico de compreensão dos dados, organizados com base nas categorias que Weiss (2003) propõe para o entendimento dos fatores constitutivos das dificuldades de aprendizagem, a saber, aspectos sociais, orgânicos, emocionais, cognitivos e pedagógicos.

A) Aspectos sociais

Nas falas das professoras, esta categoria aparece fortemente como elemento desencadeador de dificuldades de aprendizagem. Em algumas narrativas, estabelece-se uma relação direta entre a condição social do aluno – e seu grupo familiar – e a dificuldade de aprendizagem, numa relação simplista de causa e efeito.

O estilo de vida adotado pela família ou suas circunstâncias de vida seriam, na concepção de alguns, os elementos mais importantes, como se pode observar no excerto a seguir:

As dificuldades de aprendizagem surgem com mais freqüência porque as famílias deixaram de dar atenção aos filhos. Desde cedo os bebês/crianças têm que ir pra creche e ficam por conta da escola [...] as famílias nem percebem se a criança tem dificuldade porque não passam muito tempo junto, e quando estão em casa, ficam todos em frente à televisão. Acho que tem uma distância muito grande entre a família e a criança, daí surge uma série de problemas. (Profª J).

Essa fala indica que a escola, através dos profissionais, tem desempenhado funções que não são suas, ocupando papéis que sobrecarregam o cotidiano, pois as famílias deixam de dar atenção aos filhos e de certo modo negligenciam o aprender da criança, delegando esta tarefa exclusivamente para a escola e para os professores. Na percepção de algumas professoras, o grande distanciamento entre a criança e sua família, que se deve ao fato do novo contexto social onde os pais necessitam trabalhar e por esta razão a criança ingressa na escola desde tenra idade, é um fator muito importante e desencadeia as dificuldades de aprendizagem.

Entretanto, questiono se no pensamento dos profissionais ainda há um modelo da sociedade do passado, infinitamente diferente do que temos hoje, em que a minoria dos grupos familiares conta com a figura paterna provendo o sustento, e, uma boa parte deles, tem na mãe a responsável por prover as condições de subsistência, sendo-lhe o ingresso no mercado de trabalho uma conquista e, por vezes também, uma necessidade.

Seriam, então, aspectos sociais os desencadeadores das dificuldades de aprendizagem? Há relação entre o não aprender e as questões sociais?

Bernard Charlot, na obra *Da relação com o saber*, faz estudo aprofundado sobre a questão do fracasso escolar e das dificuldades de aprender. O autor salienta que: “É verdade que o fracasso escolar ‘tem alguma coisa a ver’ com a origem social (caso contrário não haveria nenhuma relação entre as duas variáveis), mas a origem social não produz o fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 25).

Para Charlot (2000), a questão social ‘tem algo a ver’ com o fracasso escolar, ou seja, exerce alguma influência no processo de aprendizagem, no entanto, não é determinante da dificuldade de aprender. O significado atribuído pelo autor faz pensar que há muitos elementos condicionantes desse fenômeno, mas que a vulnerabilidade social não faz com que o sujeito esteja fadado ao fracasso. Nesse sentido, há consonância, em certa medida, com as narrativas das professoras. Porém, considero de extrema importância analisar os limites entre a culpabilização das questões sociais pelo fracasso escolar e as situações que, de fato, exercem influência na aprendizagem na escola.

Na mesma vertente, em outras falas, as questões de inclusão social expandem-se para a inclusão educacional, trazendo à tona a angústia de algumas professoras por não saber lidar com a diversidade, com a diferença de modalidades e ritmos de aprendizagem, com as deficiências e as múltiplas faces do aprender:

Creio que existam vários tipos de dificuldades, pois há uma diversidade muito grande do alunado hoje, e isso é muito complicado, mas, resumindo, a dificuldade de aprendizagem é quando a criança não tem sucesso na escola. (Profª A).

Em que medida a questão da diversidade, tão constitutiva da humanidade, é compreendida e aceita? Em nome da uniformidade, da hipotética possibilidade de os indivíduos aprenderem de igual maneira e no mesmo tempo, a diversidade de perfis e de modalidades de aprendizagem parece causar estranhamento a algumas professoras entrevistadas. Para Perrenoud:

Essa diversidade representa um problema? Para quem? Os seres humanos não são capazes de enfrentar a diversidade, de lhe conferir sentido, de ordená-la, de utilizá-la para obter seus objetivos? À diversidade do mundo, o desenvolvimento afetivo e intelectual responde com diferenciação dos conceitos, dos esquemas de pensamento, de percepção e de ação, dos modos de comunicação e de relação, dos investimentos relacionais, das emoções. (2001, p. 69).

O autor enfatiza que a diversidade representará um problema sempre que o ponto de partida for a concepção de linearidade, de igualdade. Estaria nítido para as participantes da pesquisa que a diversidade é natural e saudável, faz parte do cotidiano da humanidade e é por ela que a evolução ocorre?

Os fatores sociais e a diversidade podem influenciar no quadro geral, mas não são determinantes das dificuldades de aprendizagem. As diferenças sociais existem, todavia, E a escola precisa trazer isso para a discussão com o intuito de redimensionar a questão, intervindo para que não haja a negação de oportunidades e a exclusão face ao conhecimento.

A falta de estrutura da escola atual é uma realidade, seja nos aspectos físicos, na gestão escolar ou no âmbito pedagógico. Neste último aspecto, compreendo que a falta de conhecimento desestabiliza os professores, a tal ponto de demonstrarem medo ou rejeição, embora não saibam especificamente o que os intimida. Atualmente, os princípios da inclusão têm causado insegurança e estranhamento por parte das professoras:

“[...] e cada vez tem mais crianças assim, cheias de problemas nas salas de aula, com problemas sérios mesmo... (pausa). Hoje em dia, ainda mais com essa história de incluir os deficientes, que é pior ainda, os alunos vem muito diferentes, cada um tem uma dificuldade, ou mais de uma”. (Profª R)

Cabe questionar aqui a formação do professor para atuar no atual contexto. Estaria ela sendo deficitária? As expectativas dos professores ainda estão pautadas no aluno ‘ideal’, que é oriundo de contexto sócio-econômico favorável, onde mantém relações saudáveis com o grupo familiar, que possui condições orgânicas para aprender e nenhuma deficiência sensorial, intelectual ou dificuldade de aprendizagem mais significativa, e, sobretudo, que é estimulado adequadamente para que a aprendizagem ocorra? Será que a formação dos professores contempla o aluno ‘real’, com sua origem e realidade, suas diferenças, suas necessidades?

Acredito que o processo de ensinar e aprender no atual contexto implica pensar essa diversidade, ressignificar as concepções sobre o aprender, o não aprender e as possibilidades pedagógicas possíveis para transpor as dificuldades de aprendizagem com ação pedagógica eficaz e eficiente.

B) Aspectos orgânicos

A segunda categoria mais observada nos dados disponíveis tem como ênfase os aspectos biofisiológicos do sujeito que aprende, aparecendo com veemência a visão organicista, para a qual as dificuldades de aprendizagem são compreendidas como patologias.

Essa concepção torna-se evidente em algumas das narrativas documentadas:

“[...] existem muitas dificuldades que chamam também de transtornos ou distúrbios, ou até problemas de aprendizagem, mas não sei a diferença entre cada tipo, se é que são diferentes”[...] imagino que pode ser resultado de algum problema físico, genético, hereditário ou até de estimulação quando bebê.” (Profª C)

Percebo que a professora alicerça sua fala num conhecimento fragmentado e superficial sobre o tema em questão, é sincera quando diz não saber se há diferença entre ‘transtorno’, ‘distúrbio’, ‘problema’, e mesmo assim tenta encontrar possíveis razões ou causas clínicas que justifiquem as dificuldades de aprendizagem. A condição orgânica, neste caso, desfavorável, é compreendida como fator preponderante ou talvez único entrave da aprendizagem ou causador da dificuldade de aprender. Com base nesse pensamento, tomo como suporte para a discussão os estudos de Moysés (2001, p. 30), especialmente quando

expressa que “na concepção dos profissionais ouvidos, seja da educação ou da saúde, saúde e doença emergem como absolutizados, sem modulações, sem mediações”.

Algumas concepções sobre as causas das dificuldades de aprendizagem ainda estão enraizadas no modelo clínico, em que terminologias como ‘distúrbios’ e ‘transtornos’ tem grande impacto e se configuram como rótulos que podem permanecer nos sujeitos ao longo de sua vida. Para algumas professoras, o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, muitas vezes resultante de avaliação superficial ou precipitada, se finda em si mesmo e parece representar o seu trajeto de (não) aprender. Nesse sentido, apoio minha argumentação em Collares e Moysés, quando enfatizam que:

O processo de patologização é duplamente perverso: rotula de doentes as crianças normais e, por outro lado, ocupa com tal intensidade os espaços, os discursos, propostas e atendimentos e até preocupações, que desaloja desses espaços aquelas crianças que deveriam ser os seus legítimos ocupantes. Expropriadas de seu lugar, permanecem à margem das ações concretas e de políticas públicas. (1996, p. 7).

Neste sentido, ainda que seja de modo indireto e inconsciente, o modelo pedagógico atual priva a criança que apresenta alguma dificuldade de sair dessa posição e ter uma aprendizagem efetiva, independentemente de sua condição. A concepção organicista tende a aumentar o abismo existente entre os conceitos de normalidade e anormalidade que aparecem em forma de diagnóstico, às vezes de forma sutil, noutras de modo mais aberto.

Outras narrativas, com conteúdo similar, expressam de forma mais direta a concepção de doença como definidora da dificuldade em aprender:

“Dificuldades de aprendizagem são distúrbios, são doenças neurológicas que os alunos têm”. (Profª R).

“Pode ser resultado de algum comprometimento orgânico, psicológico, neurológico...”. (Profª S).

Entendo que na concepção das professoras prevalece o senso comum, e, também por isso, corre-se o risco de reproduzir informações desprovidas de cientificidade ou

embasamento teórico. Encontro na argumentação de Moysés (2001) elementos que explicam tal posicionamento a respeito da criança que não aprende:

A pessoa é vista como um corpo biológico. Não *o* seu corpo, mas *um* corpo, genérico e abstrato. A aprendizagem é vista como um dos elementos constitutivos desse corpo biológico, em um pensamento reducionista, que pretende tomar o todo pelas partes. Se parte de um corpo biológico a aprendizagem será, também, olhada como algo biológico. Abstrata, genérica e biológica. (MOYSÉS, 2001, p. 176).

Ressalta-se o aspecto biológico implicado no processo de aprendizagem e não se menciona outros fatores que fazem parte da vida da criança, como seu contexto social, suas interações, oportunidades e situações de aprendizagem, tampouco a presença de outros protagonistas, sendo unicamente a criança, tomada por seus distúrbios ou suas doenças, que se consegue enxergar.

Na mesma perspectiva, trago a narrativa de outra professora, que elucida a questão da dificuldade de aprendizagem no âmbito da saúde (ou doença) e, por conseguinte, a necessidade de medicalização:

“[...] estão ligadas a uma série de coisas na saúde global da pessoa [...] outras vezes, é uma deficiência mental, é biológico mesmo, em alguns casos precisa de medicamento, como a hiperatividade”. (Prof^a M).

Assim, na criança sendo vista exclusivamente pelo prisma biológico, não há uma forte tendência em padronizar a aprendizagem numa tentativa de “normatizar” ou “normalizar” um processo eivado de peculiaridades próprias dos sujeitos que o protagonizam? Encontro em Moysés (2001) significativo conceito que me auxilia na compreensão da fala da professora, que sugere a necessidade de tratamento para sanar ou amenizar o que causa incômodo, o que difere do padrão de normalidade:

O que escapa as normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual. A medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas. Aplicam-se à vida as concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao mundo da natureza, conforme já discutimos. (MOYSÉS, 2001, p. 176).

Não tenho a pretensão de negar aqui a existência de fatores orgânicos, tampouco sua dimensão presente no processo de aprendizagem. Porém, faço a seguinte indagação: seriam estes os fatores determinantes das dificuldades de aprendizagem ou seriam eles condicionantes do não aprender? Ainda: estariam impedidas de aprender as crianças com diagnósticos clínicos ou a elas seria necessário viabilizar diferentes condições e propostas metodológicas, recursos específicos, currículos diferenciados, ou seja, uma intervenção pedagógica que as percebesse em suas potencialidades e características peculiares e não naquilo que lhes falta?

Suponho que seja necessário rever os paradigmas existentes nas escolas, que tendem a classificar as crianças a partir dos conceitos dicotômicos de normalidade e anormalidade, saúde e doença, deficiência e eficiência, já que a conduta metodológica que neles se apoia pode causar maiores danos ao processo de aprendizagem do que aqueles elementos que concorrem para determinados quadros de dificuldade, sejam eles orgânicos ou não.

C) Aspectos emocionais

As narrativas de algumas professoras sobre dificuldades de aprendizagem trazem elementos que compõem esta categoria, pois explicitam que quadros desse tipo poderiam ser decorrentes da pouca ou má qualidade nas relações afetivas das crianças, configurando-se como as possíveis causas do não aprender ou do processo de aprender com dificuldades.

“[...]às vezes tem crianças que não se concentram, e aí se descobre que é questão emocional, algum trauma, alguma situação deste gênero” (Prof^a M).

Evidentemente as primeiras relações afetivas do bebê são constitutivas da personalidade e do perfil de aprendizagem que futuramente terá essa criança, pois “é importante que os pais reconheçam o papel crucial que exercem para que as crianças desenvolvam aptidões para a vida e para a aprendizagem” (SMITH; STRICK, 2008, p.193).

Na mesma vertente, apoio minha argumentação em Gonzáles (2007), quando diz que:

A existência de vínculos sólidos, estáveis e de qualidade não determina apenas a consolidação de bases importantes de segurança para a criança, mas também é uma

fonte constante de estimulação que encoraja conquistas e geralmente impede a falta de motivação. (GONZÁLES, 2007, p. 174).

A partir dessa construção positiva e real de vínculos afetivos no grupo familiar, inicia-se o processo de formação do autoconceito, que será o alicerce para a aprendizagem. Desse modo, compreendo que há sentido na fala da professora quando explicita que “aí se descobre que é uma questão emocional”. No entanto, há que se ter muita cautela ao pensar que os aspectos emocionais seriam isoladamente causadores das dificuldades de aprendizagem, pois novamente tenderíamos a ser simplistas diante da complexidade do tema.

Da mesma forma que se constituíram alguns mitos a respeito da influência do contexto social e uma visão organicista das dificuldades de aprendizagem, tais como se viu anteriormente, ainda ocupa espaço importante no cenário atual a concepção dos profissionais sobre a influência dos aspectos emocionais na aprendizagem. Nesse sentido, é premente um criterioso processo de avaliação da aprendizagem da criança para, então, obter um diagnóstico preciso.

Cabe enfatizar que a família da criança que não aprende certamente estará em situação de sofrimento, que se traduz de diferentes formas, ora negando a situação, negligenciando ou atacando os profissionais que atuam com a criança, entre outras reações. Nem sempre seus membros estão à vontade para tratar do assunto e as reações podem ser as mais distintas, como relata a professora D:

“Algumas são mais resistentes, não deixam a gente chegar perto, assim como as famílias, quanto mais fechada for, mais difícil é ajudar”. (Profª D)

Nessa mesma linha, observando o quadro da dificuldade como um desdobramento de problema de outra ordem, está a fala da professora J:

“[...] na maioria das vezes, a criança quer chamar a atenção e começa a ter dificuldades na escola”. (Profª J).

Se considerarmos a complexidade do processo de aprendizagem, estaria a criança, deliberadamente, aspirando não aprender? Em que medida essa compreensão não atribui à criança a responsabilidade pela dificuldade?

Para Coll (2004, p. 118):

É fundamental que as crianças com dificuldades de aprendizagem não sejam vistas como culpadas, e que a escola não socialize como único valor o rendimento escolar, de modo que aqueles que tenham dificuldades de aprendizagem sejam bem sucedidos na escola, na família e na sociedade, circunscrevendo o problema à própria dificuldade de aprendizagem.

A culpabilização em nada contribui para a definição mais clara do quadro de aprendizagem da criança. Ao contrário, fragiliza mais ainda esse sujeito que está em situação de sofrimento, fazendo sintomas e apelando por auxílio. Na mesma medida, não se pode banalizar o assunto pois, segundo Perrenoud (2001, p. 24): “Aprender é uma atividade complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si mesmo, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco e pela exploração, a angústia, o desejo, a identidade, aspectos fundamentais no âmbito pessoal.”

Se para Perrenoud aprender tem essa dimensão e complexidade, compreendo ser possível, e até esperado, que a criança com dificuldades de aprendizagem chame para si a atenção do outro, numa tentativa de sinalizar sobre sua impossibilidade de se mover em direção à aprendizagem e isso pode ocorrer de diferentes modos.

Nessa linha de pensamento, os aspectos emocionais poderiam ser desencadeadores das dificuldades ou constituírem-se modos de alerta sobre algo que não está funcionando bem e que precisa ser percebido pelo outro. Por isso é essencial estar atento aos sinais emitidos pela criança com dificuldade no processo de aprender.

D) Aspectos cognitivos

O desenvolvimento cognitivo, como explicita Weiss (2003), é um processo que se dá na interação entre o organismo e o meio, o que de certo modo denota uma ligação entre os aspectos orgânicos e sociais, abordados nas categorias anteriores. Baseia-se em esquemas de processamento de informações, que envolvem estruturas e processos na representação de dados, no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, compreendo que, para tratar de dificuldades de aprendizagem, é premente considerar a estrutura do sistema cognitivo e como ocorre a aquisição do conhecimento. Nesse sentido, encontro em Pozo (2002) aspectos significativos sobre a estrutura do sistema cognitivo:

A análise da mente humana como sistema de conhecimento e aprendizagem pode ser feita em vários níveis de descrição ou especificação diferentes. Haveria um primeiro nível fisiológico em que poderiam analisar as estruturas cerebrais que sustentam a memória e a aprendizagem. Todas as mudanças no nosso conhecimento são, no final das contas, processos bioquímicos. Isso, porém, não quer dizer que nosso comportamento seja causado ou determinado em um nível bioquímico [...] Embora a química possa influir em nossa aprendizagem, e realmente o faz, há um nível cognitivo, em que podemos analisar os processos psicológicos mediante os quais mudam nossas representações. (POZO, 2002, p. 99).

Na mesma vertente, Fonseca (1995), abordou o assunto enfatizando que as informações ingressam pelos canais sensoriais (funções receptoras – *input*), são processadas (funções integrativas – transformação da informação em conhecimento) e posteriormente o resultado do que foi processado é expresso (funções expressivas – *output*). Aqui se encontra a ligação entre aspectos orgânicos e cognitivos, pois está no âmbito biofisiológico o ingresso da informação, e entre aspectos cognitivos e sociais, pois o processamento da informação será influenciado também pelas interações com o meio, pelos estímulos externos. Assim, os aspectos cognitivos, que compreendem as funções de selecionar, transformar, classificar, armazenar, evocar, memorizar as informações, são importantes para atribuir significado ao que se aprende.

Nessa categoria, encontro na narrativa de uma professora uma relação entre as dificuldades de aprendizagem e a memória:

“[...] são situações onde as pessoas não assimilam muito bem o que a escola tenta passar, e sentem dificuldade em reter na memória o que é ensinado” (Profª C).

Concordo com a professora, que considera importante a compreensão do aluno – aqui exposto como “assimilar o conhecimento”, “relembrar o que foi ensinado” – para a aprendizagem, argumento que condiz com a dimensão que Pozo (2002) atribui à memória. Segundo ele, “a limitação na capacidade de memória de trabalho é um dos traços mais

característicos do sistema cognitivo humano e um dos que mais influi em nossas dificuldades de aprendizagem” (POZO, 2002, p. 103).

Entretanto, seria apenas ou preponderantemente a assimilação, a memorização, a retenção de informações a aprendizagem? E a dificuldade de aprendizagem quando essas ações não ocorrem? Não estaria a escola propondo uma aprendizagem passiva, onde escolhe o que deve ser ensinado e como vai ‘passar’/transmitir para o aluno esse ensinamento?

Se o ponto de partida do trabalho pedagógico for repensado, o aprender e o ensinar terão um novo foco, mais instigante para ambos protagonistas da aprendizagem, o que não significa esvaziamento de conteúdo e sim, o empenho em partir da necessidade real de aprendizagem, que desperte interesse e represente desafio.

Noutra vertente, a fala da professora L enfatiza que as dificuldades de aprendizagem não são exclusividade dos alunos, mas inerentes ao ser humano, uma vez que todos poderão apresentar, em qualquer tempo, dificuldades de aprender, independentemente de estarem no papel de ensinante ou de aprendente.

Dificuldades de aprendizagem todos nós temos, se “somos bons” numa área, carecemos de habilidade noutra. Assim, coisas que parecem fáceis para algumas pessoas, para outras pode ser extremamente difícil, quase impossível de se realizar. Acredito que é diferente de impossibilidade, a própria palavra diz: dificuldade, significa que pode ser mais difícil, mais demorado, é algo que não se consegue como a maioria que nos cerca. (Prof^a L).

Esse dilema – não aprender e não ensinar – origina questionamentos sobre a intervenção pedagógica, que nem sempre resulta em aprendizagem. Creio que no meio educacional sejam muitas pessoas, como as professoras entrevistadas, que tentam esgotar as possibilidades, investindo de diferentes maneiras para que a criança aprenda. O que estaria então, impedindo que o processo transcorresse naturalmente, com a transposição das dificuldades e a efetiva aprendizagem? As professoras compreendem como a criança aprende? Há conhecimento suficiente sobre os aspectos cognitivos e o desenvolvimento do sujeito no âmbito da aprendizagem? São eficazes as maneiras de ensinar no atual cenário?

Na busca de possíveis respostas, encontro argumentação em César Coll sobre o contexto da sala de aula, especialmente quando diz que “O trabalho do professor em sala de aula deve partir da compreensão de como os alunos aprendem e de qual é a melhor forma de lhes ensinar” (COLL, 2004, p. 46). Na medida em que se partir da compreensão de como o

aluno aprende, é possível que algumas barreiras que são restritivas ou impeditivas da aprendizagem sejam transpostas. Segundo Pozo (2002):

Não é simplesmente que aprendamos pouco, nem que ensinemos mal. É que os cenários de aprendizagem e instrução muitas vezes não foram pensados levando em conta as características dos aprendizes e de seus mestres. Um melhor conhecimento do funcionamento da aprendizagem como processo psicológico pode nos ajudar a compreender melhor, e talvez a superar algumas dessas dificuldades, adaptando as atividades de instrução aos recursos, capacidades e disposições, sempre limitados, tanto de quem aprende como de quem tem de ensinar, quer dizer, ajudar os outros a aprender. (POZO, 2002, p. 17).

Se partirmos da premissa que o cenário mudou, que os sujeitos da aprendizagem são outros e que há distintas maneiras de aprender, é fundamental, então, aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprender e posteriormente, propor novos modos de ensinar, capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Enfatizo a importância de estabelecer uma relação aluno-professor-conhecimento, onde a escola é entendida como o espaço fecundo para aprender no qual os protagonistas se experimentam, acertam, erram, fazem tentativas de aprendizagem, têm facilidades e dificuldades, pois “ninguém levará os outros a aprender se não houver nele também um movimento para a aprendizagem” (POZO, 2002, p. 145). Segundo Fernández (2001), a escola é o lugar onde alunas e alunos se encontram com adultos investidos do poder de ensinar, mas que também potencializam criatividade e o aprender. A mesma autora reforça esse pensamento.

[...] Isto somente se consegue com ensinantes que desfrutem o aprender, o brincar com as idéias e as palavras, com o sentido do humor, com as perguntas de seus alunos. Que não se obriguem à urgência das respostas certas; ao contrário, que consigam construir novas perguntas a partir das perguntas de seus alunos. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 39).

A capacidade de construir conhecimento – cognição – não é exclusiva dos alunos, é própria dos seres humanos.

E) Aspectos pedagógicos

Aspectos pedagógicos das dificuldades de aprendizagem constitui a última categoria elencada por Weiss (2003). Porém, mesmo considerando as anteriores, esta possui uma dimensão significativa no âmbito da escola, pois trata da experiência diária no cenário pedagógico. A autora enfatiza o papel dos professores diante das dificuldades de aprendizagem ao afirmar que

Uma boa escola deveria ser estimulante para o aprender; por essa razão concordamos que a função básica dos profissionais da área da educação deveria: a) melhorar as condições de ensino para o crescimento constante do processo de ensino-aprendizagem e assim *prevenir* dificuldades na produção escolar; b) fornecer meios dentro da escola, para que o aluno possa superar as dificuldades na busca de conhecimentos anteriores ao seu ingresso na escola; c) atenuar ou, no mínimo, contribuir para não agravar os problemas de aprendizagem nascidos ao longo da história pessoal do aluno e de sua família. (WEISS, 2003, p. 24).

Os aspectos pedagógicos da relação entre o aprender e o ensinar são fundamentais para que a aprendizagem ocorra. Todavia, saber o que é aprendizagem é essencial, assim como compreender que há distintas modalidades de aprendizagem e, principalmente, que ocorrem diferentes processos, peculiares a cada sujeito, tornando a aprendizagem um fenômeno de grande complexidade.

Nas narrativas de algumas professoras, as dificuldades de aprendizagem são consideradas desafios, onde sentimentos como preocupação, angústia e até sofrimento podem estar presentes no cotidiano dos protagonistas da relação ensino-aprendizagem. A criança que não aprende ou sente dificuldades nesse processo e a professora, quando não consegue ensinar ou não percebe a evolução na trajetória de aprendizagem da criança.

“São situações que desafiam os professores hoje. Quando a criança não aprende a gente sofre com ela. Ao perceber que ela não está conseguindo aprender, se tenta mil e uma maneiras de auxiliar, para que ela supere as dificuldades”. (Profª D)

Neste sentido, se nem sempre encontram-se definições sobre o que são dificuldades de aprendizagem, pergunto às professoras ‘o que é aprender’ e obtenho narrativas com conteúdo muito rico, tais como a da professora S:

“Interessante a pergunta... Nunca parei prá pensar no que significa aprendizagem. Creio que aprendizagem ocorra quando a pessoa, no caso aluno, está conseguindo compreender algo novo, quando acresce ao conhecimento que já tinha, que já trazia consigo. Eles sabem muitas coisas, que nós nem sempre temos conhecimento, mas quando aprendem algo novo, fazem aprendizagem” (Profª S).

Alguns elementos podem afetar o manejo de situações em que se apresentam as dificuldades de aprendizagem, dentre eles, a falta de conhecimento sobre o que de fato são dificuldades de aprendizagem ou o conhecimento superficial ou insuficiente, como explicita a professora M:

“Nós, professores, sabemos pouco sobre dificuldades de aprendizagem” (Profª M).

Cabe ressaltar se que assumir como desconhecedor de determinado tema é, de antemão, uma postura humilde e corajosa, pois o esperado seria que nessa profissão, estivesse claro como funcionam os processos de aprendizagem. Entretanto, a fala das professoras revela aspectos dessa realidade na qual ocorrem situações inusitadas, imprevistas, que desafiam a ação docente no cotidiano da escola. Dentre esses desafios, entendo que a dificuldade de aprendizagem seja o de maior significado, pois vinculado a ele pode estar a dificuldade de ensinar, de lidar com situações que extrapolam a rotina.

“[...] e até pedagógico, pois às vezes não sabemos lidar com os adolescentes, aí a dificuldade é também nossa”. (Profª S).

Encontro aqui um ponto crucial deste estudo, que é o espaço que se abre para a reconstrução, a ressignificação, a mudança de paradigmas sobre as dificuldades de aprendizagem a partir do momento que se lança um olhar atento sobre a trajetória de aprendizagem dos sujeitos, incluindo neste processo alunos e professores, estes percebendo-se também como aprendentes e, portanto, também, como sujeitos que podem ter dificuldades de aprender a manejar determinadas situações, determinados conhecimentos.

“[...] inclusive minhas...[AS DIFICULDADES] (risos) e de colegas... (risos). Como falei antes, todos temos – ou podemos ter ao longo da vida – dificuldades em aprender algo, em passar a fazer alguma coisa que não se fazia antes. Na escola, porém, encontro alunos de todos os jeitos, uns mais lentos, outros mais rápidos, com alguns rapidamente se estabelece uma relação de ensino/aprendizagem, com outros o processo é muito mais demorado, e, às vezes, nem se constitui ao longo do ano por vários fatores” (Profª L).

Apoio minha análise também em Pozo, quando trata da tarefa de ensinar e dos aspectos pedagógicos que influenciam nesse novo cenário da educação. Segundo ele,

esses princípios poderiam ser resumidos numa idéia importante: a possibilidade que um professor tem de mover seus alunos para a aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta a sua tarefa de ensinar (e aprender ensinando). A motivação dos alunos não pode se desligar muito da que tem seus professores, principalmente naqueles contextos que constituem uma verdadeira aprendizagem, em que os alunos e os professores compartilham juntos muito tempo de aprendizagem. (POZO, 2002, p. 145).

Das falas das professoras, emergem algumas indagações: estariam as professoras percebendo o imbricamento de fatores que podem ser causa ou elementos desencadeadores das dificuldades de aprendizagem? Em que medida as dificuldades de aprendizagem são ainda vistas como apenas problema do aluno, fatalidade ou tendência ao fracasso? Haveria relação entre o que se ensina, como se ensina e porque se ensina com o aprender do aluno? O conteúdo e a metodologia utilizados correspondem ao perfil dos sujeitos aprendentes na atualidade? Os questionamentos estão embasados na hipótese de que outrora, o pouco que se sabia sobre o que é aprender e como se aprende impunha determinados métodos que agora as professoras entrevistadas observam que não serve mais, mas também que não sabem o que colocar no lugar. Esse aspecto é abordado por Pozo (2002) quando trata dos processos de construção do conhecimento:

Em vez de um processo automático de reforço ou consolidação dos conhecimentos que tem êxito, como no caso a aprendizagem associativa, a construção do conhecimento requer que se tome consciência das diferenças entre essa nova informação e as estruturas que tentam assimilá-la ou compreendê-la. [...] O mesmo acontece com a aprendizagem construtiva. Dependendo não só da relação existente, mas do grau em que o aluno se conscientize ou reflita ativamente sobre os conflitos entre seus conhecimentos prévios e a nova informação, podemos nos deparar com diversos processos, que implicam diferentes níveis de construção (POZO, 2002, p. 130).

Além das mudanças estruturais da escola – conteúdos, metodologias, processos de aprendizagem, relações interpessoais, envolvimento das famílias – é importante enfatizar que se há tempos atrás bastava a autoridade do professor como motivo para aprender, num tempo de disseminação mais democrática do conhecimento é preciso encontrar outras motivações para aprender.

“Agora sim... Esse é o ponto... (pausa) Não sei se sei o que é aprendizagem direito. Venho de um tempo que bastava decorar, memorizar, e parece que não havia tantas dificuldades de aprendizagem, mas hoje, as escolas e nós, professores, não sabemos o que é aprendizagem” (Profª D)

Se para o aluno aprender são necessários muitos movimentos, intervenções diferenciadas, enfim, uma prática pedagógica rica, eficiente e eficaz, para os professores seria do mesmo modo? O aprender do aluno assemelha-se ao aprender do professor? Faço esse questionamento pautado nos estudos de Pozo (2001), quando enfatiza que

Aprender requer mobilizar esse sistema cognitivo mediante múltiplos processos que vão além dos mecanismos de aquisição e mudança de nossos conhecimentos. Para aprender a dirigir, a cuidar de bonsais ou compreender a importância nos modos de produção na organização social é preciso ter motivos, é preciso atender as características relevantes, recuperar o aprendido e aplicá-lo a novas situações. (POZO, 2002, p. 138).

Na tentativa de qualificar o processo de ensino-aprendizagem e transpor as dificuldades ou entraves que possam interromper ou atrapalhar o processo, o papel dos professores adquire uma dimensão muito importante, que é:

Conseguir que os alunos confirmem algum sentido às suas aprendizagens e se sintam motivados para elas supõe, no fundo, ensinar bem. Consequentemente, os objetivos, os métodos pedagógicos, os sistemas de avaliação que correspondem a uma boa prática docente são os mais adequados para prevenir e reduzir a desmotivação. (COLL, 2004, p. 143).

Entretanto, somente um professor motivado, envolvido e também desejoso por aprender conseguirá tal feito. Confirma esse pensamento uma das professoras entrevistadas, que, sem perceber e tomada por tamanha naturalidade, traduz essa idéia:

“Bah... Aprendizagem é quando o pensamento tem asas, quando salta da gente alguma coisa diferente, nova e interessante. Algo de diferente acontece quando tem aprendizagem mesmo, quando tem emoção, sabe. É quando tem emoção, entende? Quando eu aprendi dirigir, senti uma coisa dentro de mim, assim deve ser quando a criança aprende algo diferente, é uma situação de intensa emoção, prazer” (Prof^a L).

Ao categorizar as narrativas das professoras – nos aspectos: social, orgânico, emocional, cognitivo e pedagógico –, deparo-me com essas importantes falas, que são retratos de situações reais do cotidiano escolar, imbuídas muito mais de indagações do que de respostas aos meus questionamentos, e entendo que há necessidade de aprofundar o estudo, especialmente pela dimensão que assunto ocupa no dia a dia da escola e pela carência de informações mais precisas e consistentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, saliento o quanto foi importante este processo, durante o qual busquei possibilitar uma discussão sobre dificuldades de aprendizagem, a partir das concepções dos professores, à luz da reflexão psicopedagógica.

O conteúdo da pesquisa, nos dados sistematizados e pela própria subjetividade, possibilitaram uma análise alicerçada em aportes teóricos, ora clarificando, ora suscitando novos questionamentos sobre o tema, o que considero compreensível e aceitável, pois a investigação não teve a pretensão de esgotar o assunto, e sim, abrir um espaço de reflexão e, talvez, apontar para novos questionamentos.

O processo, como um todo, instigou a ruptura de alguns paradigmas vigentes e a ressignificação de conceitos, sugerindo um novo olhar para os processos de aprendizagem, seus entraves e limitações, e, na mesma proporção, aponta para as possibilidades, para a construção e reconstrução do conhecimento sob o prisma da diversidade.

Decorreu do desejo de rever alguns trajetos que percorro como professora e psicopedagoga, no intuito de constantemente investir na formação permanente e na problematização e teorização do fazer pedagógico, percebendo as interfaces entre prática e teoria e os processos de ensino-aprendizagem.

A escolaridade pode ser saudável e prazerosa, pode ser um segmento que respeita as características individuais e assim contempla os diferentes interesses, expectativas e necessidades, propiciando condições que determinem a melhoria na qualidade de ensino, favorecendo tanto os alunos quanto os mediadores da aprendizagem. Para que isso ocorra, a prática pedagógica necessita constantemente ser redimensionada.

Assim, a nova ação pedagógica e o novo saber escolar têm que ser reformulados a partir da realidade sentida e vivida pelo aluno real, que não se confunde com o aluno padrão que a escola burguesa toma como referência para o planejamento das atividades escolares. (RAYS, 2000, p. 53).

O professor, portanto, necessita conhecer o contexto (percebendo-se como parte do processo do ensino), pois a partir de seus referenciais e da percepção sobre como conduz sua prática pedagógica o aluno fará a sua trajetória no ato de aprender e esta poderá ser

gratificante ou permeada por dificuldades, de convívio com fracassos ou sucessos, de prazer ou desprazer tanto para o aluno como para o mediador da aprendizagem.

Compreendo que o “fazer pedagógico” tem enfatizado excessivamente a formação técnica e a transmissão de um conteúdo acabado em detrimento de uma formação crítica que valorize o processo de aprender, que faça dele algo prazeroso. Por isso, “Embora os professores precisem possuir informação, sua função principal não é transmiti-la, mas proporcionar ferramentas e espaço adequado (lúdico) onde seja possível a construção do conhecimento.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 31).

É neste contexto que se faz necessário considerar as características individuais do sujeito que aprende no que tange ao ritmo e às peculiaridades de seu desenvolvimento cognitivo, emocional, lingüístico, psicomotor e social de tal forma que a avaliação seja parte da aprendizagem, que sejam considerados todos e quaisquer avanços durante o processo de aprendizagem e não apenas o produto final. Nesse aspecto, novamente, o princípio básico está centrado na concepção que os profissionais da educação têm a respeito de aprendizagem, e se buscam compreender e analisar mais profundamente como ocorre esse processo, com uma visão mais articulada nas várias áreas do desenvolvimento do indivíduo, objetivando, dessa forma, minimizar e sanar as dificuldades encontradas tanto pelos educandos como pelos educadores.

Essencial também é aprofundar o processo de investigação dando atenção especial aos desafios da educação que se apresentam, os quais se distanciam de forma singular dos contextos do passado, pautados na linearidade e na suposta homogeneidade. Segundo Rays (2000, p. 87), os “educadores insistem em continuar avaliando a partir de concepções de ensino e aprendizagem que não condizem com o tipo de assimilação que a sociedade de nosso tempo requer.”

Faz-se necessário pesquisar e refletir sobre os possíveis fatores de não aprendizagem, investigando se partem do uso inadequado, ineficaz ou restrito de tecnologias, se as metodologias são desafiadoras e capazes de deter a atenção, cativar e suscitar o ato de aprender, se viabiliza o sucesso dos alunos, dos professores e das escolas, fazendo da aprendizagem um processo que gire em torno do prazer de aprender e ensinar em meio à diversidade.

Dessa forma, o professor, no seu fazer diário, na articulação das ações da sala de aula, viabiliza e incentiva a aprendizagem quando consegue refletir sobre a sua forma de lidar com o próprio saber, que, por sua vez, não ocorre isoladamente e sim, numa espécie de rede. Nesse

sentido, é importante construir um referencial condizente com a realidade, decorrente da reflexão que acontece alicerçada também a partir do coletivo.

Ao propor a investigação, tive o desejo de viabilizar uma comunicação mais clara e eficaz com os profissionais que lidam direta ou indiretamente com indivíduos que se encontram em situação de não aprendizagem, e esta relação se constituiu.

Desde os primeiros passos, percebi que, assim como os professores em geral mantêm cristalizados alguns mitos, eu também os carregoo. O estabelecimento do diálogo com os sujeitos fez vir à tona minhas próprias concepções, permitindo revisitar meus alicerces teóricos e rever minha prática como professora. Com isso, a pesquisa acabou repercutindo sobre o meu processo de aprendizagem, pois tive a oportunidade de fazer uma pausa e pensar sobre a importância de compreender o processo de aprendizagem e detectar possíveis dificuldades. Isso requer uma escuta, um olhar, uma observação especial, percebendo que estratégias cada pessoa utiliza para construir seus referenciais, suas modalidades de compreensão, de aprendizagem.

Resulta deste estudo o desejo de persistir no estudo de sua problemática com o intuito de subsidiar os professores e psicopedagogos em relação ao tema das dificuldades de aprendizagem. E, com isso, cooperar para que diminua a margem de erros na realização diagnósticos, encaminhamentos e planos de tratamento. Considero que os elementos decorrentes da investigação poderão contribuir neste sentido.

Hoje atribuo novos significados ao fazer pedagógico e psicopedagógico e nas palavras de Coll (2004, p. 408) encontro relação com todo este processo: “o pensamento do professor é, antes de tudo, uma construção constante, que resulta da interação entre o conhecimento e experiências que já possui da realidade cotidiana em que atua”. Atribuo também grande valor ao processo de aprender, mesmo que cause sentimentos variados, como dor, insegurança ou exaustão, simplesmente por acreditar que vale a pena.

REFERÊNCIAS

BEE, Helen L.; PEREIRA, Antonio Carlos (Rev.). *A criança em desenvolvimento*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BOSSA, Nadia A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CAMPOS, M. C. M. Psicopedagogo: um generalista-especialista em problemas de aprendizagem In: OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. (Org) *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CAPELLINI, Simone Aparecida. Formação de interlocutores para a construção da linguagem escrita: manual de orientação a pais e professores de crianças com dificuldades escolares. *Revista Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 50, p. 33-39, maio/jun. 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CIASCA, S. A. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: diagnóstico através da bateria Luria Nebraska para crianças – BLN – C. In: DAMASCENO, B. P.; COURDY, M. I. *Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística*. São Paulo, Tec Art, 1995.

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

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3 v.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

EIZIRIK, Cláudio L. (Coord.). *O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Tradução Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed, 1990.

_____. *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Trad Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi.

FONSECA, Vitor da. *Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GARCÍA, Jesus Nicasio. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERBER, A. *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GESELL, Arnold; AMATRUDA, C. *Diagnostico del desarrollo: normal y anormal del niño*. Buenos Aires: Paidós, 1976.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Aires, 1991.

GONZÁLES, Eugênio (Org.). *Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre. Artmed. 2007.

KIGUEL, Sônia Maria Moojen. *Avaliação dos sintomas de dificuldades de aprendizagem em crianças de 1ª, 2ª e 3ª série do 1º grau de quatro classes sócio-econômicas*. 1976. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia Educacional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1976.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASINI, Elcie Salzano. A importância do diálogo na formação do conhecimento. *Psicopedagogia*, Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 17-21, dez. 2000.

MARQUES, L. P. Educação infantil inclusiva: um desafio possível. *Revista Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 8, n. 48, 30-37, jan./fev. 2000.

_____. *Em busca da compreensão da problemática da família e do excepcional*. 1992
Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro,
1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13. ed.
Petrópolis: Vozes, 1999.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. *A institucionalização invisível: crianças que não
aprendem- na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2001

NEWCOMBE, Nora. *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen*. 8. ed. Porto Alegre.
Artmed, 1999.

OLIVEIRA, G. C. Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de
aprendizagem. In: SISTO, F. F. et al. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Rio
de Janeiro: Vozes, 1996.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a
relevância do social*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Artes
Médicas. 2001.

POZO, Juan Ignácio; MORTIMER, Eduardo Fleury (Rev.). *Aprendizes e mestres: a nova
cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

RAYS, Oswaldo Alonso. *Hipótese da ação didática*. Santa Maria: Pallotti/Fapergs, 2000.

ROSS, A. O. *Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura*.
São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto
Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Tradução Dayse
Batista. Porto Alegre, Artmed, 2001.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender*. Campinas: Papyrus, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOOD, David J. *Como as crianças pensam e aprendem: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Loyola, 2003.

APÊNDICE A

CONVITE AOS PROFESSORES PARA PARTICIPAR DA ETAPA DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Carazinho, novembro de 2006.

Prezado(a) Professor(a)

Como aluna do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Passo Fundo, realizo uma pesquisa sobre questões acerca da aprendizagem, seus processos e dificuldades.

Atualmente desenvolvo também atividades na área da Educação e da Psicopedagogia, com atuação docente nas redes pública e privada de ensino de Carazinho e no Atendimento Clínico, situações que contribuem na realização da pesquisa.

Entretanto, como pesquisadora desta temática, considero de suma importância coletar mais informações para o processo de investigação, e para suprir essa necessidade, venho solicitar a colaboração dos(as) senhores(as) em participar das entrevistas semi-estruturadas, pois suas respostas certamente oferecerão subsídios para estabelecer alguns parâmetros para a investigação.

Saliento que será preservado o anonimato dos participantes desta pesquisa, sendo utilizado o conteúdo das respostas. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas servindo para a análise e reflexão sobre o tema estudado.

Antecipadamente, agradeço sua contribuição.

Atenciosamente,

Ângela Mara Berlando Soares

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES

1. O que são dificuldades de aprendizagem?

2. Na atuação docente, já se deparou com situações de dificuldades de aprendizagem?

3. Em caso afirmativo, quais as dificuldades de aprendizagem mais freqüentemente detectadas?

4. Quais são as causas das dificuldades de aprendizagem?

5. O que significa, então, aprendizagem?

6. Outras considerações acerca do tema:

CIP – Catalogação na Publicação

S676d Soares, Ângela Mara Berlando
Dificuldades de aprendizagem : uma discussão sobre as concepções de professoras / Ângela Mara Berlando Soares – 2012.
74 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2012.

Orientação: Profa. Dra. Adriana Dickel.

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Deficiência. 3. Psicopedagogia. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU : 37.015.3

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364