

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Uma análise crítica das causas e implicações nos alunos da 1ª série do ensino fundamental



Kenilson Cabral de França¹
Cynara Teixeira Ribeiro²

RESUMO

Nas instituições escolares de uma maneira geral, é notória a expectativa de pais e de professores para que as crianças aprendam todas em um determinado tempo e ritmo. Parece haver uma crença quase generalizada de que os alunos aprendem tudo o que é ensinado no exato momento em que o ato de ensinar acontece. Porém, faz-se necessário salientar que entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem há uma decalagem que pode ser explicada por inúmeros fatores, tais como motivação e interesse do aluno e eficiência da postura e métodos adotados pelo professor. No entanto, existe uma tendência dos pais e instituições escolares em mascarar essa realidade e projetar sobre as crianças um ideal algumas vezes impossível de ser alcançado. A partir da projeção desse ideal, a criança passa a não ter o direito de errar, pois pais e professores passam a sofrer com esses erros, encarando-os como fracasso e dificuldades, problemas ou distúrbios de aprendizagem. Levando em consideração tal fato, o presente estudo teve como objetivo: identificar, descrever e analisar as percepções dos professores sobre as causas e implicações do que eles chamavam de “dificuldades de aprendizagem” dos seus alunos da 1ª série do ensino fundamental de uma escola da cidade de Natal/RN. Os dados obtidos foram analisados e comparados à literatura já existente sobre a temática. Dessa forma, o estudo foi concomitantemente quantitativo e qualitativo, de natureza exploratória, descritiva e analítica. Através da análise dos resultados, foi possível perceber que, muitas vezes, os professores consideram a aprendizagem um processo mecânico, não levando em conta as questões afetivas e emocionais nele envolvido e, a partir dessa perspectiva, encaram qualquer dificuldade surgida como um problema individual do aluno, sem se questionarem acerca dos métodos de ensino por eles utilizados.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Problemas de aprendizagem. Fracasso escolar. Percepção dos professores.

1 Pedagogo e Bacharel em Ciências da Religião. Professor da Educação Básica em várias escolas da rede pública e privada do município de Natal/RN. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER.

2 Psicóloga. Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

TEACHERS' PERCEPTION OF LEARNING BARRIERS: A critical analysis of the causes and implications on 1st grade students of elementary school

ABSTRACT

At schools in general, the expectation parents and teachers have for the children to learn at a given time and pace is notorious. There seems to be an almost general belief that students learn everything that is taught at the exact moment the teaching happens. However, it is necessary to point out that between the teaching and the learning processes, there is a dichotomy that can be explained by several factors, such as motivation, student interest and efficiency of the approach and the methods adopted by the teacher. However, there is a tendency for parents and educational institutions to mask this reality, and project, on children, a sort of ideal that is sometimes impossible to achieve. From the projection of such ideal, the child loses the right to be wrong because parents and teachers suffer with such errors, and consider them failure, barriers, problems or learning disorders. Having this in mind, this study aims at identifying, describing and analyzing the teachers' perceptions on the causes and implications of what they consider as being "learning difficulties" presented on their 1st grade students of an elementary school in Natal / RN. The data was analyzed and compared against the existing literature on the subject. Thus, the study carried out was quantitative and qualitative, exploratory, descriptive and analytical. By analyzing the results, it was noted that teachers often consider learning as a mechanical process, and do not take into account the affective and emotional issues involved. From such perspective, they tend to believe that all the difficulties are related to the student's individual barriers, and forgot questioning about the teaching methods used by them.

Keywords: Teaching and learning. Learning problems. School failure. Teachers' perceptions.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos acerca da percepção dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos da 1ª série do ensino fundamental, analisando ainda as causas e as implicações de tal fenômeno, surgiu em virtude do objetivo de compreender as questões pedagógicas e psicopedagógicas pertinentes à ação docente e os seus efeitos no processo de aprendizagem dos alunos. Isso porque, é extremamente freqüente, na prática profissional dos professores, estes fazerem e receberem queixas de pais e da direção das instituições escolares acerca de alunos que apresentam um processo de aprendizagem considerado diferenciado da norma. Tal situação é especialmente recorrente em relação às séries iniciais do ensino fundamental, em que os alunos geralmente estão às voltas com as dificuldades de aprender a ler e a escrever e de compreender e efetuar corretamente as operações matemáticas.

Entende-se que no primeiro ano do ensino fundamental existam alunos que, por diversos motivos, não consigam aprender exatamente o que lhes é ensinado, mesmo que o nível de complexidade dos conteúdos apresentados não pareça ser muito alto e que a metodologia utilizada pelo professor seja considerada aceitável. Diante dessa ‘não aprendizagem’ de alguns alunos, muitos são os rótulos atribuídos: ‘criança problema’, ‘aluno com distúrbio de aprendizagem’, ‘aluno indisciplinado’, ‘crianças com disfunção cerebral ou com déficit de atenção e hiperatividade’ etc. Porém, é sabido que todos esses rótulos não auxiliam as crianças nem tampouco os pais e os professores no sentido de encontrar caminhos para a resolução da situação. Muito pelo contrário, em geral, esses rótulos servem muito mais para estigmatizar e inibir o aluno considerado ‘diferente’, o qual acaba muitas vezes se retraindo e apresentando dificuldades também na relação com os seus colegas e professores – o que interfere diretamente na interação da criança com o seu mundo natural e social e, portanto, no seu processo de aprendizagem.

A expressão “dificuldades de aprendizagem” tem sido frequentemente utilizada com múltiplos sentidos. Tal fato se deve, fundamentalmente, à diversidade de fatores intervenientes no processo da aprendizagem humana assim como também à diversidade de profissionais que se dedicam ao estudo desse tema – apenas a título de exemplo, é possível citar educado-

res, pedagogos, psicólogos, médicos, neurocientistas, fonoaudiólogos etc. Pois, como nos últimos anos o número de alunos que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem tem crescido sensivelmente, esse fenômeno acabou por despertar um interesse geral da comunidade científica pela descrição, análise e compreensão do mesmo.

No entanto, apesar de existirem muitos autores que se dedicam a estudar o assunto, a maioria o faz sob diferentes perspectivas, o que resulta no aparecimento de múltiplas formas, nem sempre coerentes entre si, de se lidar com esse fenômeno. Nesse sentido, destaca-se a importância deste estudo, que objetiva identificar, descrever e analisar as causas atribuídas pelos professores ao que eles chamam de “dificuldades de aprendizagem” dos seus alunos da 1ª série do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Natal/RN e as implicações que tais atribuições acarretam no processo pedagógico desses alunos, interpretando os dados encontrados à luz da literatura existente sobre o tema, com vistas a explicar os elementos que interferem no objeto estudado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Ciasca (1991), as crianças que, em geral, são vistas como apresentando “dificuldades de aprendizagem” são alunos que, quando examinados por uma equipe psicopedagógica e interdisciplinar, mesmo recebendo exercícios e atividades consideradas apropriados para o seu nível de idade e de capacidade, não rendem de acordo com as expectativas em uma ou mais áreas do conhecimento escolar. Dentre estas áreas, é possível destacar: a expressão e a compreensão oral, a expressão escrita com ortografia adequada, a habilidade básica de leitura, a compreensão da leitura, o cálculo matemático etc. Ainda de acordo com este autor, as características dos indivíduos com distúrbios de aprendizagem são, de um modo geral, déficit de atenção, falha no desenvolvimento e nas estratégias cognitivas para a aprendizagem, dificuldade perceptual e problemas no processamento da informação recebida, dificuldade na linguagem oral e escrita, dificuldade na leitura, dificuldade em raciocínio matemático e comportamento social inapropriado.

Por sua vez, de acordo com Antunes (1999), as dificuldades de aprendizagem são um fenômeno que, via de regra, envolve alunos co-

muns, os quais geralmente não apresentam, ao menos aparentemente, danos de natureza médica ou psicológica que requeiram a utilização de práticas educativas especiais. Em perspectiva semelhante, Major e Walsh (1987), quando se referem a uma criança com problemas de aprendizagem, referem-se a alguém de inteligência mediana ou acima da média e que não tem problemas físicos, emocionais ou motores sérios, porém que, por algum motivo, apresenta alguma dificuldade nas atividades escolares habituais. Também na visão de Bossa (2000a; 2000b) o conceito de problemas de aprendizagem ou atraso na aprendizagem é muito amplo, pois o seu significado abrange qualquer dificuldade observável enfrentada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma faixa etária, seja qual for o fator determinante desse atraso.

Sendo assim, é possível depreender que o fenômeno comumente chamado de "problemas de aprendizagem", "dificuldades de aprendizagem" ou "distúrbios de aprendizagem" não é encarado de forma consensual pelos estudiosos do tema, o que revela e evidencia a sua grande complexidade. Nesse sentido, o processo de diagnóstico de um aluno, que visa avaliar se o mesmo apresenta ou não alguma dificuldade ou problema de aprendizagem, não é algo simples. No entanto, muitas vezes o professor, por algum motivo, acredita que algo não está dentro do que ele considera como sendo a "normalidade" e, de forma leviana, atribui a determinados alunos o rótulo de portador de dificuldades ou distúrbios de aprendizagem.

É preciso salientar que a criança com dificuldades ou problemas de aprendizagem não é o aprendiz vagaroso ou uma criança emocionalmente perturbada e socialmente mal ajustada, tal como foi afirmado durante muito tempo. De fato, segundo Patto (1996), ao longo de toda a primeira metade e parte da segunda metade do século XX, os termos "dificuldades de aprendizagem", "problemas de aprendizagem" e "fracasso escolar" foram usados tendo como referência o padrão e o ritmo de aprendizagem apresentados por crianças brancas, oriundas da classe burguesa e provenientes de famílias padrão. De acordo com os médicos sociais da época, que eram os encarregados pela prevenção e diagnóstico do problema, as crianças que viviam em condições diferentes dessas, geralmente as pobres, negras e bastardas, se degradavam socialmente e os problemas ou dificuldades de aprendizagem eram considerados como

sendo resultado dessa degradação ou desajustamento social e familiar.

Ainda conforme Patto (1996), tal ponto de vista, defendido por médicos, psicólogos e juizes de família no início do século XX, tenta colocar no indivíduo ou na sua família toda a responsabilidade e culpa por um problema que é essencialmente social e escolar, pois é tanto a escola como a sociedade de maneira geral que nutrem a expectativa de que todos os alunos aprendam em um ritmo padrão conteúdos que dizem muito mais respeito ao estilo de vida de uma determinada classe social. Assim, segundo a autora, as explicações de cunho individual ou familiar consistem em uma estratégia para tentar desviar a atenção das pessoas da verdadeira origem do problema, que é essencialmente social.

De acordo com Foucault (1987), foi a partir da instauração do sistema capitalista de produção que surgiu a necessidade de se estabelecer um padrão que funcione como um referencial a ser seguido por todas as pessoas, determinando o que é normal e o que deve ser considerado como desvio à regra. Dessa maneira, passa a ser esperado que as pessoas se adequem às normas previamente estabelecidas e, para tanto, torna-se necessário fazê-las disciplinadas, sendo a esse objetivo que a instituição escolar durante muito tempo veio, e em alguns casos ainda vem, a atender. Acerca disto, Foucault destaca os mecanismos de que as instituições – dentre elas, a escola – fazem uso a fim de obter a disciplinarização³ dos indivíduos, a qual tem o objetivo de transformá-los em seres úteis à sociedade, tornando-os “corpos dóceis⁴”, domesticados, adestrados, úteis e adaptados à norma social.

Nessa perspectiva, quando alguns indivíduos não se adequam a estas expectativas sociais previamente estabelecidas, são punidos e uma

3 Foucault (1987) utiliza o termo “disciplinarização” para referir-se à forma de poder que, segundo ele, é predominante na sociedade moderna: o poder disciplinar. Segundo Foucault, com a queda das monarquias absolutistas e do poder soberano nelas prevalecente, houve a necessidade do Estado democrático por uma forma de poder mais sutil. Nessa perspectiva, o poder disciplinar é um poder que “em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 1987, p. 153). Ainda de acordo com Foucault (1987, p. 159-160), “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. [...] As disciplinas qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo. [...] A disciplina traz consigo uma maneira específica de punir”.

4 “Corpos dóceis” é um termo utilizado por Foucault (1987) para referir-se a uma domesticação do corpo pela qual os indivíduos passam ao serem submetidos aos recursos disciplinadores de vigilância e punição. Segundo Foucault (1987), tais recursos incidem diretamente sobre os corpos, que, a partir de então, terão seus movimentos meticulosamente controlados e treinados.

das formas de punição, bastante usada ainda atualmente, é a rotulação. Tais indivíduos são muitas vezes rotulados como “loucos”, “perigosos”, “inaptos” etc. Nesse sentido, no caso das instituições escolares, muitas vezes os termos “aluno problema”, “indisciplinado”, “hiperativo” etc. servem para rotular as crianças que não se adaptaram às normas impostas, muitas vezes arbitrariamente, pelo sistema escolar. Nesse contexto, não fica difícil imaginar que as crianças não se adaptem e não consigam atender a tudo o que é exigido delas e, exatamente por não se adaptarem, são discriminadas, rotuladas e estigmatizadas, se tornando excluídas em um sistema que não sabe como lidar com as diferenças.

Na realidade, muitas vezes, tanto a instituição escolar como os próprios professores adotam essa postura como um escudo que os protege de ter que refletir sobre a sua própria prática pedagógica e docente, de forma a não precisar encarar seus erros e, assim, não reconhecer que seus princípios e práticas estão embasados em construtos que, apesar de durante muito terem sido considerados como verdades, atualmente são reconhecidos como falhos e necessitando de modificações. Porém, ao invés disso, em geral, a escola e os professores se abstêm e, sendo assim, como já foi dito, buscam responsabilizar, ou até culpabilizar, especialmente os alunos e a sua família, rotulando aqueles como incapazes e esta como desajustada ou degenerada.

Nessa perspectiva, os rótulos empregados por professores e instituições escolares na descrição das crianças consideradas como portadoras de dificuldades, problemas ou distúrbios de aprendizagem merecem ser refletidos pelos profissionais da educação, a fim de evitar conseqüências muito mais danosas aos alunos que são vítimas de tal prática. Pois, estudos revelam que muitos alunos que são diagnosticados como apresentando dificuldades de aprendizagem acabam por desenvolver, a partir desse “diagnóstico”, alguns problemas de cunho psicológico ou emocional: muitos se isolam, têm a sua auto-estima e auto-imagem abaladas, ficam frustrados, desmotivados e inseguros, desistem de aprender e criam estratégias para evitar a escola, ficando muito propensos ou a serem repetidamente reprovados ou a abandonarem definitivamente os estudos.

Tais “diagnósticos” podem, assim, gerar conseqüências que comprometam toda a vida da pessoa. Pois, segundo Ferreiro (1987), o que acontece no início da escolaridade primária é decisivo para todo o resto da história

escolar da criança, já que é geralmente no primeiro ano das séries iniciais que a criança é definida como um aluno lento, rápido, com ou sem problemas (FERREIRO, 1987). Será, então, neste espaço que o aluno receberá a primeira “etiqueta”, a qual terá conseqüências em todo decorrer de sua escolaridade. Sendo assim, é possível perceber que, além de necessário, faz-se urgente repensar a prática do emprego de rótulos e julgamentos precoces, buscando, em perspectiva radicalmente diferente, conhecer o aluno e compreender o porquê do seu desempenho (FERREIRA, 2001).

Além disso, é preciso levar em consideração que o processo de aprendizagem, especialmente nas séries iniciais, depara-se com dificuldades que são inerentes ao processo de escolarização das crianças, principalmente no que diz respeito ao aprendizado da língua escrita. Atualmente, é sabido que o processo de aprendizagem passa por inúmeras fases até que o aprendiz chegue a construir o que é reconhecido como o conhecimento formal (finalidade da educação escolar): as crianças elaboram hipóteses explicativas sobre o que vêem, mas essas hipóteses são constantemente revistas e re-elaboradas por elas próprias de acordo com as novas situações que vão se apresentando. O fato de as crianças elaborarem hipóteses que depois não se confirmam não significa dizer que elas estão no caminho errado: muito pelo contrário, a construção do conhecimento precisa passar por essas hipóteses para poder chegar a hipóteses e construções mais elaboradas e condizentes com o conhecimento formal.

No tocante ao processo de aprendizagem da língua escrita, por exemplo, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) lançaram uma nova luz sobre as tentativas de se descrever as fases pelas quais as crianças passam durante a aquisição da escrita. Segundo as referidas autoras, na psicogênese da língua escrita, as crianças evoluem gradativamente no contato com os sinais gráficos, passando por quatro grandes níveis: o pré-silábico, o silábico, o silábico-alfabético e o alfabético. Ainda de acordo com Ferreiro (1987), para a criança chegar ao estágio final do desenvolvimento da língua escrita, é necessário que ela negue os aspectos fonológicos e silábicos, pois isso permitirá que a criança se fundamente não mais nas afirmações que lhe são evidentes e emanam dos sons das palavras, mas supere essa forma de raciocínio e possa chegar à escrita formal. Para tanto, a criança precisa saber lidar com as contradições entre o que ela ouve e o que ela vê.

Esse percurso necessário da criança muitas vezes não é observado pelo professor que não tem uma sólida formação teórica e prática, o que acaba dificultando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso porque essa visão do aspecto evolutivo da aprendizagem da escrita se apóia na distinção entre o desenvolvimento cognitivo considerado como um processo natural (interno) e o desenvolvimento cognitivo encarado como um processo influenciado pelo ambiente e pelas intervenções educativas (externo).

O problema é que muitos professores não respeitam esse quadro evolutivo do processo de aprendizagem das crianças e acabam trabalhando com os seus alunos de forma aleatória, sem possuírem um embasamento teórico específico para aquilo que estão realizando em sala de aula. Ou ainda norteiam a sua prática pedagógica de acordo com uma concepção empirista de aprendizagem, segundo a qual o real conhecimento é unicamente aquele que consiste em uma mera cópia da realidade externa, de modo que qualquer construção que fuja a esse parâmetro é percebida como erro, desvio ou distúrbio. Tais professores imaginam o conhecimento como algo que, pela ação do ensino, é oferecido às crianças para que estas o absorvam tal como foi apresentado. Para estes professores, a idéia de que é possível ensinar uma coisa e o aluno aprender outra é completamente estranha. Segundo Weisz e Sanchez (2006), essa perspectiva é tributária de um "ponto de vista adultocêntrico" a partir do qual o professor, do lugar de quem já sabe, define o quê e como os alunos devem aprender.

Sendo assim, é extremamente comum os docentes se utilizarem, na sua prática, de métodos totalmente inadequados e ultrapassados que transformam o conteúdo a ser aprendido pelo aluno em algo descontextualizado, sem sentido e, portanto, incompreensível. Tais professores parecem desconsiderar o fato de que as crianças pequenas tendem a desenvolver as suas ações e a construir os seus conhecimentos a partir das brincadeiras e atividades significativas realizadas em sala de aula e, sendo assim, não se utilizam de recursos "lúdicos" na sua prática pedagógica, tornando o processo de ensino e aprendizagem algo meramente mecânico, que não instiga nos alunos nenhum interesse ou motivação. Tal postura adotada pelos docentes tende a dificultar ou até mesmo a inviabilizar a construção de uma relação harmoniosa e afetuosa entre professor e aluno – condição importante para que ocorra o processo de aprendizagem.

Apesar de toda essa realidade existente em grande parte das salas de aula, os professores em geral têm a expectativa de que seus alunos aprendam tudo o que lhes é ensinado e não se questionam acerca dos métodos de ensino utilizados. Nesse contexto, é possível afirmar que a má formação do professor, que muitas vezes não dispõe de conhecimentos teóricos e metodológicos para desenvolver a sua prática, é de grande contribuição para a produção do que é chamado geralmente de “fracasso escolar”, o qual é geralmente associado erroneamente ao aluno e não ao docente. Nesse sentido, o presente estudo tem também o objetivo de convocar todos os professores a refletirem e repensem a sua própria prática e a buscar, a partir dessa reflexão, um fazer docente mais ético e comprometido tanto com os alunos como com a sociedade como um todo, pois a sociedade futura depende da formação de cidadãos críticos e reflexivos e não de indivíduos rotulados e estigmatizados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada foi de natureza concomitantemente quantitativa e qualitativa (LUCIANO, 2001) com o objetivo de identificar, descrever e analisar as percepções dos professores sobre as causas e implicações do que eles chamavam de “dificuldades de aprendizagem” dos seus alunos da 1ª série do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Natal/RN. O número total de participantes envolvidos no estudo foi de setenta e oito pessoas, sendo três professoras da 1ª série e seus respectivos setenta e cinco alunos.

Para estudar e analisar o fenômeno encarado como “dificuldades de aprendizagem” e suas relações com as percepções dos professores acerca dos alunos e dos processos de aprendizagem dos mesmos, foi realizado primeiramente um encontro conjunto com as três professoras participantes da pesquisa, no qual as mesmas se queixaram de alguns alunos que, segundo elas, apresentavam sinais de dificuldades e problemas de aprendizagem, em especial no tocante à aprendizagem da leitura e da escrita – dificuldades essas que foram chamadas respectivamente de “dislexia” e de “disgrafia”. Após esse primeiro encontro conjunto com as professoras, foram realizadas observações em salas de aula, tanto no horário de entrada dos alunos como durante o período de recreio, nas

aulas de educação física e ao término das aulas. Essas observações foram norteadas por um roteiro de observações semi-estruturado, que visava enfatizar aspectos como: métodos de ensino utilizados pelos professores, tipos de relações existentes entre professores e alunos, existência ou não de um tratamento diferenciado por parte dos professores para com aqueles alunos que segundo eles apresentavam “dificuldades de aprendizagem”, reações dos professores aos erros ou dificuldades dos alunos etc. Concluído o período de observações, foram realizadas entrevistas estruturadas com as três professoras das turmas de 1ª séries pesquisadas.

Após todo o procedimento de levantamento dos dados, foi adotado o método de análise dos conteúdos presentes nas falas das professoras, com o objetivo de verificar as causas e as implicações atribuídas por elas às “dificuldades de aprendizagem” dos alunos e visando ainda articular as informações coletadas com a literatura científica existente acerca do tema.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os dados fornecidos pelas professoras durante o primeiro encontro conjunto realizado com as mesmas, dos setenta e cinco (75) alunos que participaram da pesquisa:

- 23 apresentam dificuldades na leitura e escrita;
- 10 lêem muito pouco;
- 08 ainda não conseguiam ler;
- 05 já haviam sido reprovados mais de uma vez e continuavam com dificuldades em leitura e escrita;
- 04 apresentavam dificuldades em diferentes disciplinas;
- 01 é hiperativo;
- 01 apresenta deficiência mental leve (DML).

É importante salientar que esses são dados bastante relevantes, visto que, se somarmos o número dos alunos referidos pelas professoras como apresentando alguma “dificuldade de aprendizagem”, será obtido uma totalidade de 52 alunos, o que representa 69,33% (quase 70%) do total de alunos envolvidos no estudo. Sendo assim, é possível perceber que esse é um número muito elevado, haja vista que, em geral, considera-se que os distúrbios de aprendizagem atingem apenas um número reduzido de crianças (CIASCA, 1991).

Nessa perspectiva, podemos perceber que os dados apresentados revelam uma banalização do termo “problemas de aprendizagem” por parte das professoras, bem como uma tentativa das mesmas em eximir-se da responsabilidade pelo processo de aprendizagem dos seus alunos, atribuindo a estes a responsabilidade e a culpa pelo que elas consideram como sendo um fracasso no processo de aprendizagem. Este resultado corrobora as diversas pesquisas existentes acerca dessa temática, as quais concluem que os professores e as instituições escolares geralmente não assumem a sua parcela de responsabilidade no que eles consideram como sendo “fracasso escolar” e, assim, apenas atribuem a culpa pelo “problema” aos alunos e suas famílias (PATTO, 1996).

Também nas entrevistas realizadas com as professoras que participaram da referida pesquisa, três dados chamaram atenção especial: as mesmas referiram-se aos “problemas de aprendizagem” como problemas individuais, que concernem particularmente aos alunos e, além disso, nenhuma chegou a se questionar acerca da própria prática e atuação docente ou até mesmo a considerar as ‘dificuldades’ encontradas como parte integrante e inerente⁵ do processo geral de aprendizagem. Tais dados revelam uma falta de preparo teórico-crítico ou, pelo menos, uma grande ingenuidade por parte das professoras que parecem considerar o ato de aprender e o processo de aprendizagem como algo “natural”, nutrindo, assim, expectativas exacerbadas em relação à aprendizagem dos alunos, sem levar em conta que cada aluno tem uma forma e um ritmo de desenvolvimento e de aprendizado.

Por sua vez, a partir das observações realizadas em sala de aula, foi possível perceber que a atribuição, por parte das professoras, de “problemas de aprendizagem” a determinadas crianças (mesmo quando essa atribuição não é explícita), causa nos alunos considerados portadores desses problemas o sentimento de fracasso, já que os mesmos passam a se inibir e retrain, o que dificulta a sua interação com os outros ao seu redor – pois, na nossa cultura, é através da leitura e da escrita que as pes-

5 Quando falamos de ‘dificuldade’ inerente ao processo de aprendizagem, estamos nos referindo ao fato de que o ato de aprender não é algo simples nem natural, mas sim um processo cheio de percalços, que acontece num tempo e ritmo próprio ao sujeito que está aprendendo. Porém, muitas vezes, alguns professores parecem ignorar isso e esperam que seus alunos aprendam como num ‘passe de mágica’.

soas podem se comunicar com o mundo e, como tais crianças sentem-se culpadas e envergonhadas por serem consideradas portadoras de tais problemas, passam a se retirar das rodas de leitura e de escrita.

A partir do levantamento e discussão de todos esses dados, é possível entender todas as dificuldades implicadas no processo de atribuição e de utilização do termo “problemas de aprendizagem”, pois isso que geralmente é considerado pelos professores como um problema individual do aluno pode estar relacionado a fatores diversos tais como: a postura pedagógica adotada, dificuldades inerentes e próprias ao processo de aprendizagem, falta de interesse e motivação por parte do aluno em aprender aquilo que está sendo ensinado, problemas existentes na relação entre professor e aluno, além das mais variadas causas que podem ir desde fatores orgânicos a causas psicológicas, pedagógicas e sócio-culturais.

No contexto das salas de aula observadas, foi possível perceber também que a escola não se insere em nenhum dos paradigmas de ensino utilizados pela educação, mas utiliza um misto de métodos que vai do tradicional ao construtivismo, passando por outros, e, assim, apenas procura se adaptar às necessidades momentâneas de seus alunos e de suas famílias, sem valorizar a coerência interna entre as posturas e métodos usados e os resultados esperados. Além disso, a partir das observações realizadas, é possível acrescentar ainda que a leitura é apresentada e ensinada para as crianças como uma mera habilidade sem sentido, que não serve de propósito, não tem utilidade e, portanto, não é capaz de oferecer nenhum prazer. Porém, a única atividade apresentada como relevante para os alunos da 1ª série é aprender a ler e escrever corretamente, o que freqüentemente fica apenas no nível do ideal quando os professores começam a se deparar com a infindável sucessão de dificuldades e desafios, que, por não serem compreendidos, acabam culminando em reprovações e evasão escolar.

Nesse sentido, os resultados encontrados enfatizam a importância da construção e da utilização, na prática pedagógica dos professores, de instrumentos adequados à realidade vivenciada pelos seus alunos, uma vez que, no caso de crianças com queixa de problemas de aprendizagem, um profissional bem preparado pode se constituir como um diferencial entre rotular a criança e auxiliar a escola a fazer uma avaliação válida e confiável que considere todos os fatores envolvidos no fenômeno, tais

como professores, alunos, família, instituição escolar, problemas transitórios do ato de aprender etc. Novamente é importante lembrar que os projetos pedagógicos de cada escola devem ser elaborados com base na identificação das necessidades da população por ela atendida e, dessa forma, o compromisso da escola passa a ser identificar e propor alternativas viáveis para que os alunos e professores possam superar eventuais dificuldades que apresentem.

Verifica-se, então, com o presente estudo, que os alunos da 1ª série pesquisados que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita carregam consigo o estigma do desinteresse, da preguiça e do fracasso – estigmas esses colocados especialmente pelas professoras e pela comunidade escolar. É possível perceber ainda que esse estigma acaba por acarretar implicações e prejuízos ainda maiores no processo de aprendizagem desses alunos, o que finda por comprometer tanto o aprendizado como a vida social dos mesmos. Infelizmente, foi possível perceber que, diante de tal situação, as estratégias usualmente adotadas pelas instituições escolares são as do simulacro e do emudecimento, as quais consistem em mascarar o problema, atribuindo-o somente aos alunos e as suas famílias.

5 CONCLUSÕES

A partir de todas as informações que foram levantadas através das observações em sala de aula e das entrevistas com as professoras, bem como a partir de todas as leituras que puderam ser realizadas ao longo da revisão bibliográfica sobre o tema, foi possível refletir acerca do que é geralmente nomeado pelos professores como “problemas de aprendizagem”. Dessa maneira, foi possível constatar que, por trás dos discursos apresentados por cada uma das professoras entrevistadas, há uma idealização dos alunos e dos processos de aprendizagem que não correspondem com o que acontece no dia a dia das salas de aula. Assim, como tais professoras têm dificuldades em encontrar os alunos que esperam ter, acabam por estigmatizar os alunos que de fato têm como “alunos problemáticos”, “alunos com dificuldades” etc.

É preciso encarar o fato de que o próprio ato de ensinar se depara com limitações e dificuldades que são inerentes ao processo de educação.

Não é possível determinar, a priori, o que é que o aluno vai ou não aprender a partir do que o professor ensina, menos ainda é possível determinar o ritmo em que essa aprendizagem irá ocorrer. Porém, o que muitas vezes acontece é que os professores encaram essa impossibilidade, inerente à atividade de educar, como impotência e, o que pode ser pior, geralmente, esses mesmos professores, por não conseguirem suportar o peso dessa impossibilidade (encarada como impotência), colocam essa impotência do lado do aluno, classificando-o sob o rótulo de “aluno problema”.

No entanto, é extremamente necessário ter a clareza de reconhecer que tais profissionais não são pessoas de má índole, que propositalmente agem no sentido de discriminar e rotular seus alunos, mas, ao contrário, são pessoas que provavelmente tentam proporcionar aos seus educandos o que, de acordo com a educação e formação pedagógica que receberam, elas mesmas acreditam que seja “o melhor”. Dessa forma, é preciso fazer uma crítica às atuais metodologias e concepções tradicionalistas e ortodoxas utilizadas nos cursos de formação de professores, os quais, no mais das vezes, se preocupam muito mais com a formação técnica e pouco com a formação crítico-reflexiva voltada ao âmbito das práticas educativas.

Diante disso, é importante ressaltar que um dos papéis de um profissional avisado, que esteja inserido em uma instituição escolar, é fazer um esforço na direção de trabalhar juntamente com os outros profissionais da educação na tentativa de redefinir essas concepções, convocando-os a uma mudança de mentalidade acerca dos princípios que devem mover a educação e, sendo assim, levá-los a refletir sobre a sua própria prática de ensino e a reinventá-la sob o prisma de tentar transformar esse sistema através e a partir das especificidades que forem surgindo por parte dos alunos, ao invés de tentar adequar o aluno a um sistema estabelecido *a priori*. Certamente esse é um trabalho muito árduo, mas que de forma alguma pode ser negligenciado.

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A dimensão de uma mudança:** atenção, criatividade, disciplina, distúrbios de aprendizagem – propostas e projetos. Campinas: Papyrus, 1999.

BOSSA, Nadia. **Dificuldades de aprendizagem**: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIASCA, Sylvia Maria. **Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças**: análise de uma prática interdisciplinar. Dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

FERREIRA, Márcia. **Ação Psicopedagógica em sala de aula**: uma questão de inclusão. São Paulo: Paulus, 2001.

FERREIRO, Emília. **A criança no processo de alfabetização**. São Paulo: PUC, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

LUCIANO, Fábila Lília. **Metodologia científica e da pesquisa**. Criciúma: UNESC, 2001.

MAJOR, Suzanne, WALSH, Mary. **Crianças com dificuldades de aprendizado (jogos e atividades)**. São Paulo: Editora Manoele, 1987.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. T.A. Queiroz, 1996.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2006.