



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH III
COLEGIADO DE PEDAGOGIA**

DIANA DE JESUS BEZERRA

**INDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM:
REPERCUSSÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA**

Juazeiro -Ba

2021

DIANA DE JESUS BEZERRA

INDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: REPERCUSSÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA

Monografia apresentada em cumprimento às exigências do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – Campus III, no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Lúcia Lopes Benevides

Juazeiro – Ba

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

B574i Bezerra, Diana de Jesus

Indefinição do conceito de dificuldade de aprendizagem: repercussão do contexto da escola / Diana de Jesus Bezerra. Juazeiro-BA, 2021.
38 fls.: il.

Orientador(a): Profa. Dra. Silvia Lúcia Lopes Benevides.
Inclui Referências
TCC (Graduação – Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Campus III. 2021.

1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Dificuldade escolar.
3. Ensino-aprendizagem. I. Benevides, Silvia Lúcia Lopes. II.
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 372.4

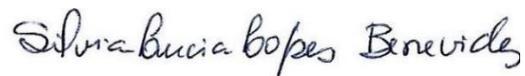
Diana de Jesus Bezerra

INDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: REPERCUSSÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado a Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCHIII como requisito parcial para a obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Aprovado em: 09 de julho de 2021

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Silvia Lucia Lopes Benevides

Orientadora – UNEB/DCH III



Profa. Me. Rita Cristina Novais Rios
Profa. Me.- Examinador interno - UNEB/DCH III



Yuri Miguel Macedo
Profa. Me.- Examinador externo – UFAM/ICSEZ

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu força e paciência e esteve sempre comigo durante o desenvolvimento desse trabalho;

Aos meus pais, Francisca Isabel de Jesus e Eliseu de Cerqueira Bezerra por estarem sempre me motivando, incentivando a busca de novos conhecimentos e do meu desenvolvimento profissional e pessoal;

Aos meus amigos e familiares, que acompanharam desde o início a minha jornada até o presente momento;

A minha orientadora Dra. Silvia Lucia Lopes Benevides, seus conselhos, sua paciência e dedicação foram de suma importância para a realização dessa pesquisa. Inicialmente estava perdida, e com a sua orientação eu me encontrei e soube qual caminho seguir.

RESUMO

O termo dificuldade de aprendizagem ainda se encontra indefinido, sendo identificada na literatura, uma divergência conceitual. Durante as observações nos estágios curriculares no espaço escolar, percebeu-se que esse termo está constantemente sendo utilizado dentro do âmbito escolar, principalmente entre os professores no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo investigar de que modo a indefinição do conceito de dificuldade de aprendizagem repercute no contexto das escolas. Para isso foi feita uma análise exploratória em pesquisas empíricas que tratavam sobre o tema, elegeu-se os estudos de Rodrigues (2009); Carvalho (2007) e Osti (2004) que trazem a visão dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem. Através dessa análise, identificamos que os professores não compreendem de fato o conceito de dificuldade de aprendizagem, por causa disso, eles fazem uma confusão conceitual entre esse termo e a dificuldade escolar, entendendo ambas como sinônimos. Como consequência, as dificuldades das crianças são compreendidas como transtornos de aprendizagem, incidindo na patologização da aprendizagem, nos diagnósticos infundados e na rotulação dos alunos.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem. Dificuldade escolar. Ensinoaprendizagem.

ABSTRACT

The term learning difficulty is still undefined, being identified in the literature, a conceptual divergence. During observations in the curricular internships in the school space, it was realized that this term is constantly being used within the school environment, especially among teachers about the teaching-learning process. Thus, the present work aimed to investigate how the vagueness of the concept of learning disability affects the context of schools. To this end, an exploratory analysis was made in empirical research on the subject; we elected the studies of Rodrigues (2009), Carvalho (2007), and Osti (2004) that bring the view of teachers about learning disabilities. Through this analysis, we identified that teachers do not understand the concept of learning disability, because of this, they make a conceptual confusion between this term and school difficulty, understanding both as synonyms. As a consequence, children's difficulties are understood as learning disabilities, resulting in the pathologization of learning, unfounded diagnoses, and the labeling of students.

Keywords: Learning disability. School difficulty. Teaching-learning.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	09
1 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM - UM CONCEITO MAL DEFINIDO.....	13
1.2 Dificuldade de aprendizagem ou dificuldades escolares?.....	16
2 ENSINO-APRENDIZAGEM, CONHECIMENTO E FATORES QUE INTERFEREM NESSES PROCESSOS.....	22
3 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa resulta das experiências vivenciadas nos estágios curriculares da graduação em Pedagogia, onde pudemos observar uma banalização da expressão “dificuldade de aprendizagem” no contexto das escolas. Sempre que os alunos apresentavam qualquer dificuldade na aquisição dos conteúdos escolares, um diagnóstico apressado de dificuldade de aprendizagem era utilizado por parte dos docentes como justificativa e explicação para o problema. A impressão que passava era que sob o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem como explicação para as dificuldades apontadas ao aluno, o professor se desobrigava, em certa medida, pela responsabilidade nos resultados da aprendizagem deste.

Nossa observação vai ao encontro de estudos (COLLARES; MOYSÉS, 1994) que apontam para a tendência de culpabilização: falta ou incapacidade da pessoa sobre as dificuldades, através de um olhar organicista (endógeno), desconsiderando os fatores (exógenos) que envolvem o ato de aprender: políticos, econômicos, culturais, afetivos e sociais.

É importante destacar que o conceito de dificuldade de aprendizagem é bastante complexo, apresentando indefinições nas muitas pesquisas voltadas para esse tema. Smith e Strick (2001, p.14) apontam que as dificuldades de aprendizagem são “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”. Enquanto para Sisto, abrange um número heterogêneo de transtornos que se manifestam em “atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais” (SISTO, 2001, p. 193).

Garcia (1988, p.31) entende que a Dificuldade de Aprendizagem (DA) refere-se a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos, conforme o autor, são intrínsecos ao indivíduo em consequência da disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Para ele, a dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitante com outras condições incapacitantes como deficiência sensorial, retardo mental, transtornos emocionais graves ou sob influência de fatores extrínsecos, a exemplo das diferenças culturais, instrução

inapropriada ou insuficiente, mas não resultam dessas condições ou influências. (G. 1998). Diante da constatação desta indefinição no campo teórico e considerando hipoteticamente que esta repercute no contexto escolar levantamos a seguinte questão de pesquisa: De que modo a indefinição do conceito de dificuldade de aprendizagem repercute no contexto da escola?

Partindo desta problemática torna-se importante estabelecer uma distinção conceitual entre o significado de dificuldade de aprendizagem com as dificuldades escolares. É necessário considerar a multidimensionalidade que envolve o ato de aprender que não prescinde o ato de ensinar, conforme observa Freire (1996). Portanto, as dificuldades escolares envolvem desde as práticas de ensino do professor à metodologia, didática, às situações do cotidiano do aluno que também interferem no seu comportamento e desempenho na escola.

É fato que todos nós encontramos obstáculos em alguma etapa da nossa vida escolar. Piaget (1990) entende a aprendizagem como um processo autorregulado; somos seres diferentes, com experiências distintas, então ela não se opera de maneira homogênea nos indivíduos. Apesar de assistirem a mesma aula, nem todas as crianças conseguem aprender no mesmo tempo e ritmo o que foi ensinado, pois seus esquemas cognitivos não são iguais.

De acordo com Piaget (1990) cada um aprende ao seu modo, no seu próprio tempo. Alicia Fernández (2001) observa que todo sujeito tem sua modalidade de aprendizagem e os seus meios para construir o próprio conhecimento, e isso significa uma maneira muito pessoal para se dirigir e construir o saber. Porém, pelo que foi observado no ambiente da escola, aqueles que não assimilam o conteúdo no tempo estipulado, são rotulados e diagnosticados com dificuldade de aprendizagem.

Movidas por essa inquietação, nosso estudo objetiva investigar de que modo a indefinição do conceito de dificuldade de aprendizagem repercute no contexto da escola? Para tanto, pretendemos identificar a concepção dos professores em relação à dificuldade de aprendizagem, refletir sobre os conceitos de ensino, aprendizagem, conhecimento e os fatores que interferem nesses processos; estabelecer diferenças conceituais entre dificuldade de aprendizagem e dificuldades escolares.

Estamos em período de uma pandemia recorrente do Coronavírus (COVID-19), que se originou na cidade de Wuhan localizada na China, onde os primeiros casos foram relatados em dezembro do ano de 2019. Esse vírus chegou ao Brasil no final de fevereiro de 2020 e perpetua até o presente momento em que esta pesquisa foi realizada.

Dessa forma, a abordagem metodológica adotada na pesquisa é de natureza qualitativa de cunho exploratório. Como não foi possível incursão ao campo devido a quarenta, esta pesquisa será baseada em fontes bibliográficas. Vale destacar a descrição de Gil (2002) sobre a pesquisa exploratória, que segundo ele tem como objetivo proporcionar maior familiaridade do pesquisador com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, podendo envolver levantamento bibliográfico (opção deste estudo).

Definido o nosso propósito de investigar de que modo a indefinição do conceito de dificuldade de aprendizagem repercute no contexto da escola, definimos como procedimento o levantamento das concepções dos professores em relação à dificuldade de aprendizagem. Impossibilitadas de realizarmos uma pesquisa de campo, em consequência da suspensão das atividades presenciais nas escolas, recorreremos às pesquisas empíricas no Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos Capes/MEC, a partir dos descritores: “dificuldade de aprendizagem”, “ensino”, “aprendizagem” Como critério de inclusão de definimos: a) pesquisas que tenham como foco a dificuldade de aprendizagem de crianças em processo de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental, b) pesquisas de campo que apresentem depoimentos de professores sobre dificuldade de aprendizagem. Elegemos as pesquisas realizadas por Rodrigues (2009); Carvalho (2007) e Osti (2004).

Consideramos a discussão sobre a temática relevante para a ciência e academia considerando que embora exista um número considerável de estudos e pesquisas sobre o tema, na prática, as questões que envolvem a indefinição do conceito de dificuldade de aprendizagem, ainda estão longe de serem resolvidas, principalmente no que tange a compreensão dos impactos dessa indefinição no contexto escolar.

Para o curso de Pedagogia, acreditamos que essa pesquisa vai possibilitar a todos que trabalham ou pensam em atuar nessa área, a compreensão do que é de fato a dificuldade de aprendizagem e a dificuldade escolar, tendo em vista que nos estágios supervisionados nas escolas percebi uma grande confusão entre esses termos e o impacto negativo que essa situação traz.

A dificuldade de aprendizagem também é incompreendida pela sociedade então para entendermos de fato esse termo e desmistificar os preconceitos temos que focar nos estudos científicos que abordam essa temática.

Para fins didáticos organizamos nosso estudo em três capítulos, sendo que no primeiro **Dificuldade de aprendizagem - um conceito mal definido**, apresentaremos as diversas concepções existentes em torno do conceito de dificuldade de aprendizagem, evidenciando a indefinição deste conceito e os impactos dessa indefinição nas práticas

escolares.

No segundo capítulo **Ensino/aprendizagem, conhecimento e fatores que interferem nesses processos**, apresentaremos as concepções de ensino/aprendizagem e conhecimento, bem como os fatores que interferem nesse processo.

No último capítulo **Dificuldade de aprendizagem na percepção dos professores**, tendo como referência os resultados de pesquisas empíricas realizadas por Rodrigues (2009); Carvalho (2007) e Osti (2004), faremos uma discussão a respeito das concepções dos professores a respeito do conceito de dificuldade de aprendizagem e como essas repercutem no espaço escolar.

1 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM - UM CONCEITO MAL DEFINIDO

De acordo com Santos e Pereira (2012) as primeiras concepções sobre dificuldades de aprendizagem tiveram origem na década de 60. Mas, ainda hoje seu conceito é mal definido. Vários pesquisadores têm esse tema como objeto de estudo, porém ainda não houve um consenso entre eles.

Sobre isso Correia e Martins (2005) definem as dificuldades de aprendizagem,

[...] numa perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita, ou do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais. Isto quer dizer que os alunos com dificuldades de aprendizagem podem apresentar problemas na resolução de algumas tarefas escolares e serem «brilhantes» na resolução de outras. Quer ainda dizer que, em termos de inteligência, estes alunos geralmente estão na média ou acima da média (CORREIA; MARTINS, 2005, p. 61, grifo dos autores).

Entende-se com isso que, por mais que se esforcem e prestem atenção na aula, o sujeito com dificuldade de aprendizagem aprende algumas coisas de forma mais lenta. Mas podem se destacar em outras. Por exemplo, resolver cálculos matemáticos facilmente, mas apresentar grande dificuldade na leitura.

Já Smith e Strick (2001) compreendem as dificuldades de aprendizagem como um ‘distúrbio’, porém ele afirma que essas dificuldades englobam mais de um tipo de distúrbio.

[...] O termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar (SMITH e STRICK, 200, p. 15).

Sisto (2001) entende a esse termo como sendo um grupo de ‘transtornos’ que podem se manifestar no indivíduo independente da fase da vida que ele se encontra. Isso quer dizer que até na fase adulta os problemas de aprendizagem podem se apresentar,

em qualquer época da vida as pessoas podem manifestar dificuldades de aprendizagem. Assim o termo dificuldades de aprendizagem englobaria um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestariam em dificuldades em tarefas cognitivas, podendo ocorrer em pessoas normais, sem problemas visuais, auditivos ou motores, além de, aparentemente, estarem relacionados a problemas de comunicação, atenção memória, raciocínio, entre outros, ou se manifestarem concomitantemente a eles. Podem ocorrer ainda dificuldades momentâneas e/ou em áreas específicas, abrangendo várias áreas de conhecimento (SISTO, 2001, p.140).

Como pudemos observar além das variadas definições existentes sobre as dificuldades de aprendizagem, há também o uso de diferentes terminologias por teóricos,

para a sua definição, como desordem ou distúrbio de aprendizagem.

Os autores Samuel Kirk e James de Gallagher (2002) utilizam o termo ‘distúrbio de aprendizagem’ e a define como “rótulo que inclui um grupo heterogêneo de crianças que não se encaixam muito bem nas categorias tradicionais de crianças excepcionais” (KIRK; GALLAGHER, 2002, p. 364).

Porém, mais tarde em seus estudos, eles substituem o termo utilizado anteriormente por dificuldade de aprendizagem, entendendo que,

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno, ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de um *handicap* causado por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou conduta. Não é o resultado de retardamento mental, de privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais (KIRK apud GARCÍA, 1962, p.263).

As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como sendo de ordem orgânica, neurológica e biológica. Fonseca e Maldonado (2020) afirmam que a expressão distúrbios de aprendizagem,

[...] refere claramente a uma anomalia patológica gerada por uma alteração drástica na ordem natural do processo de aprendizagem, estando o problema diretamente centrado no aluno, ou seja, naquele que aprende ou, nesse caso, deveria aprender. A utilização desse e de termos semelhantes, atribui um problema médico, um diagnóstico de doença e de cunho unicamente biológico ao aluno que apresenta dificuldades em relação ao seu processo de aprendizado, excluindo os demais fatores que podem, muitas vezes, estar presentes e interferir no processo de ensino e aprendizagem (FONSECA; MALDONADO, 2020, p. 95).

Percebe-se aqui o uso da terminologia ‘distúrbio’ para se referir a uma patologia de ordem biológica, que requer intervenção médica. As autoras entendem que o uso desse termo é inadequado quando se trata do processo de aprendizagem, tendo em vista que as dificuldades na aprendizagem não podem ser classificadas como um tipo de doença.

Smith e Strick (2001), entendem que as dificuldades de aprendizagem são de ordem neurológicas quando afetam a capacidade do cérebro de compreender, memorizar e transmitir informações. Eles compreendem esses problemas neurológicos como uma variedade de distúrbios que podem impactar o desempenho escolar de um indivíduo.

Vale ressaltar Smith e Strick (2001) não fazem distinção entre os termos distúrbios e transtornos, eles consideram ambos adequados e apontam que os dois estão relacionados a problemas neurológicos que causam dificuldades de aprendizagem. Essa linha de teorização coincide com perspectiva de Ciasca e Rossini (2000) que definem o distúrbio de aprendizagem como sendo uma perturbação na aquisição da aprendizagem, que envolve uma disfunção específica, frequentemente neurológica.

Já Dockrell e Mcshane (2000) estabelecem uma distinção entre as dificuldades de aprendizagem, dividindo-as em dois grupos, o primeiro refere-se às dificuldades específicas que englobam a linguagem, leitura, escrita e matemática. O segundo grupo trata-se das dificuldades gerais que se relacionam com a deficiência mental, auditiva, visual, ou seja, que englobam uma série de problemas irreversíveis. Eles entendem que independentemente do tipo de diagnóstico, essas duas dificuldades estão presentes.

Muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem. As dificuldades podem ser específicas, como ocorre quando a criança apresenta dificuldades na leitura, ou pode ser geral, quando, por exemplo, ela apresenta um aprendizado mais lento que o normal em uma série de tarefas (DOCKRELL; MCSHANE, 2000, p.11 e 12).

Sisto (2001) acredita que não existe uma definição aceita universalmente, sobre o que seria considerado uma dificuldade de aprendizagem, devido a sua heterogeneidade de sintomas. Dessa forma a diversidade desses sintomas tornam seu diagnóstico complexo, pois existe para o autor, mais de um tipo de dificuldade de aprendizagem.

Conforme observam Smith e Strick (2001), a dificuldade de aprendizagem se apresenta de forma diferenciada nas pessoas, existindo como característica comum entre elas, um baixo desempenho escolar inesperado.

Na maior parte do tempo, elas funcionam de um modo consistente com o que seria esperado de sua capacidade intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas dê-lhes certos tipos de tarefas e seus cérebros parecem “congelar”. Como resultado, seu desempenho na escola é inconsistente: emparelhadas ou mesmo à frente de suas classes em algumas áreas, mas atrás em outras. (SMITH; STRICK, 2001, p.15).

Essa indefinição e diversidade de terminologias, conforme observa Rodrigues (2009), contribui, ainda mais para a ambiguidade e confusão em torno de um tema tão complexo, como “o baixo rendimento escolar, uma vez que os profissionais envolvidos usam termos diferentes para tratar do mesmo objeto” (RODRIGUES, 2009, p. 15). Isso repercute negativamente, nas práticas escolares, havendo, portanto, uma tendência em atribuir todos os problemas relacionados com os processos de aprendizagem a uma suposta e mal definida dificuldade de aprendizagem.

1.2 Dificuldade de aprendizagem ou dificuldades escolares?

Dentro do espaço escolar é muito comum perceber que alguns alunos encontram obstáculos na compreensão dos conteúdos e na realização das atividades. Isso ocorre porque “existem pessoas com extrema facilidade em aprender, e outras que, ao contrário, apresentam

muitas dificuldades nesse processo” (FONSECA; MALDONADOS,2020, p.96).

A não aprendizagem leva ao fracasso escolar; tema que continua sendo muito debatido, principalmente nas reuniões escolares entre a coordenação, corpo docente e os pais. Isso se repete há muitos anos e infelizmente, até hoje, não se encontra uma explicação exata, até porque vários fatores contribuem para os resultados negativos diante das avaliações de aprendizagem/sucesso escolar.

Desconsiderando-se toda complexidade e os múltiplos fatores envolvidos, nessas discussões, muitos já foram julgados culpados. Os pais colocam a responsabilidade nos professores, argumentando que deveriam realizar seu trabalho com mais competência. Enquanto isso a escola aponta que os pais têm uma parcela de culpa, pois não acompanham a vida escolar dos seus filhos. Ambos os lados, tentam culpabilizar um ao outro sem que, de fato, haja uma reflexão sobre a razão pela qual o indivíduo possui dificuldades referentes à aprendizagem.

[...] é mais cômodo para uma escola atribuir o fracasso de um aluno a uma dessas disfunções do que procurar rever seus critérios pedagógicos. Ainda, para os pais, essa constatação também pode ser mais cômoda, pois acaba por reduzir a responsabilidade referente à disciplina familiar [...] (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 43 apud FONSECA; MALDONADO, 2020, p.96).

Obviamente, nesse meio tempo, a criança já foi também culpada por seu próprio fracasso, sendo julgada como preguiçosa e desinteressada pelos estudos ou, mais comum atualmente, recebendo o rótulo de pessoa com dificuldade de aprendizagem. Quanto a isso, os estudos de Patto (1999) trouxeram formulações importantes para refutar esse discurso que atribuem ao aluno ou a sua família a culpa pelo fracasso escolar, demonstrando a existência de determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar, para além dos problemas emocionais, orgânicos e neurológicos, tencionando assim as visões psicologizantes presentes no âmbito educacional.

Como o fracasso escolar costuma ser comum entre as crianças diagnosticadas com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, essa acaba sendo vista pela instituição escolar como responsável pelo baixo rendimento dos alunos, desconsiderando-se todos os outros fatores que contribuem para isso, que envolvem, desde questões de ordem social até aquelas de ordem psicológica e principalmente, pedagógica vinculadas ao currículo, procedimentos didáticos e avaliativos, dentre outros.

Os resultados de pesquisa realizada por Rodrigues (2009), apontam que o equívoco do diagnóstico apressado não deve ser imputado apenas aos professores, mas também pelo próprio sistema de ensino, pelo discurso técnico que advém dos serviços especializados,

conforme citação,

[...] não se pode imputar somente ao professor a patologização do baixo rendimento escolar uma vez que o próprio sistema municipal, pelo serviço especializado, em momento algum, indica mais especificamente possíveis procedimentos pedagógicos como implicados nesse baixo rendimento. Ora, se o próprio sistema de ensino induz a essa perspectiva, por meio do discurso técnico que, do ponto de vista da “especialização”, ocupa posição superior à dos professores, como esperar destes últimos que ampliem suas expectativas de análise? (RODRIGUES,2009, p.62).

Fica evidenciado a partir dessa análise, que os conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem que transitam pelas escolas, têm origem de fontes teóricas que patologizam o baixo rendimento escolar; em consequência, as dificuldades quanto à aprendizagem também são entendidas como uma possível patologia.

[...] parece haver uma implicação entre um determinado tipo de literatura que chega às escolas e que disseminam uma perspectiva patologizante de causas para o baixo rendimento escolar, a própria organização do sistema que assume a mesma perspectiva, por meio de seu serviço especializado e a prática docente em relação aos alunos que apresentam baixo rendimento escolar. [...] parece que esse *habitus* professoral [...] não pode ser imputado somente a uma formação inadequada, mas que é fruto de uma perspectiva teórica que esses professores foram assumindo na sua formação e nos processos de profissionalização vividos (RODRIGUES,2009, p.64).

Ou seja, com a patologização do fracasso escolar, ocorre também a patologização da aprendizagem. Sobre isso Moysé e Collares afirmam que

A patologização da aprendizagem constitui um processo em expansão, que se dissemina rapidamente, com grande aceitação geral. Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades - "Eu faço o que posso, mas eles não aprendem. A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não-ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender. (MOYSÉS; COLLARES,1994, p.29).

Patologizar a aprendizagem é um agravante que contribui para que haja uma confusão entre os conceitos de dificuldades escolares e as dificuldades de aprendizagens. Esse fato nos faz refletir sobre como esses dois conceitos são realmente concebidos pela escola.

Análise realizada por Rodrigues (2009) sobre a visão de professores acerca das dificuldades escolares e dificuldades de aprendizagem demonstrou um número expressivo de alunos encaminhados ao serviço de apoio às dificuldades de aprendizagens. Ela afirma que “os professores geralmente encaminham crianças quando estão apresentando problemas nas disciplinas escolares básicas, tais como leitura, escrita, soletração, matemática” (RODRIGUES, 2009, p.34).

Esta prática tende a escamotear, muitas vezes, o uso inadequado de procedimentos

didáticos e metodológicos no processo de escolarização. Ao atribuir ao(a) aluno(a), a suposta dificuldade de aprendizagem, as questões extrínsecas, importantes também para a aprendizagem, acabam não sendo consideradas e refletidas com a devida profundidade. Outro fator que merece destaque é a expectativa por parte dos professores, por uma turma homogênea, atendendo a padrões preestabelecidos e rígidos de conhecimento, ritmos de aprendizagem, interesses. Sendo assim, as diferenças são vistas como negativas ao processo, devendo, portanto, serem anuladas.

Por causa de uma má interpretação ou falta de conhecimento sobre o seu conceito, as dificuldades escolares estão sendo concebidas como sinônimo da dificuldade de aprendizagem. “O uso de expressões como distúrbio, problemas ou transtornos de aprendizagem têm se tornado cada vez mais comum entre professores”. (FONSECA; MALDONADO, 2020, p.96 apud MOYSÉS; COLLARES, 1992).

As dificuldades escolares estão fortemente ligadas a fatores políticos, socioculturais, sociais, econômicas e principalmente pedagógicos. A metodologia adotada por exemplo, influencia no processo de ensino-aprendizagem¹. Esta pode favorecer esse processo possibilitando aulas contextualizadas e lúdicas ou dificultá-lo com o uso de metodologias ultrapassadas.

É preciso considerar que a desigualdade social também afeta o processo de aprendizagem. No que se refere às políticas educacionais, “os dados oficiais mostram que o sistema educacional brasileiro está muito longe de efetivar o princípio institucional da educação como direito para todos”. (RODRIGUES, 2009, p.16).

Segundo Moysé e Collares (1994) as dificuldades escolares resultam do contexto social (condições básicas de vida inadequadas), ou até mesmo do próprio sistema de ensino.

[...] a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades, desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram, desde a infância socializados na cultura legítima podem ter. (RODRIGUES, 2009, p.13 apud BORDIEU, 2008).

Cada indivíduo possui um conjunto de conhecimentos adquiridos e construídos no meio em que está inserido. Não podemos deixar de considerar que em uma sociedade dividida em classe como a nossa, o conhecimento também passa a ser hierarquizado.

¹ Optamos pelo neologismo, em virtude da compreensão que ensinar/aprender são processos inter-relacionados, um inexiste sem o outro (FREIRE, 1996).

Bourdieu, destaca a postura tendenciosa assumida pelo sistema de ensino que, não somente adota a cultura dominante como referência, como também dá a essa a conotação de uma cultura geral. A essa prática, Bourdieu e Passeron (2013) denominam de arbitrário cultural observando que não há uma explicação objetiva para tal eleição, visto que não há superioridade entre as culturas. Essa escolha tem por fundamento a disputa das relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes em uma determinada sociedade.

A escola impõe e inculca instrumentos de conhecimento e de expressão. Sendo assim, as crianças das classes populares ficam em desvantagem com os saberes eleitos, que certamente, não são aqueles oriundos do seu repertório cultural.

Diante dos dados adquiridos em suas pesquisas Fonseca e Maldonado (2020) afirmam haver uma lacuna na formação dos professores em relação a dificuldade de aprendizagem. Essa hipótese é totalmente confirmada, tanto pelos resultados das pesquisas, quanto pela nossa observação nas escolas, durante o desenvolvimento das atividades realizadas nos estágios curriculares durante a minha² graduação em Pedagogia.

Alguns professores possuem conhecimentos superficiais sobre esse assunto, e outros, por total desconhecimento, não conseguem nem mesmo tomar uma posição diante de questionamentos relacionados à dificuldade de aprendizagem.

Essa lacuna na formação de pedagogos pôde ser observada em nossa própria formação. Durante quatro anos dentro da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), houve apenas uma disciplina com a carga horária de 60 horas, muito curta, onde discutiu-se superficialmente, sobre as dificuldades de aprendizagem. Esse despreparo sobre o assunto, na formação inicial do docente, provoca consequências bastante negativas dentro do espaço escolar, uma delas é o diagnóstico precipitado e infundado dessa dificuldade.

Fonseca e Maldonado (2020) afirmam que esse diagnóstico preconceituoso, fundamentada principalmente pelo senso comum, acaba tornando qualquer dificuldade apresentada pelos alunos na realização das suas atividades, em um distúrbio de aprendizagem. Essa tendência dos professores em rotular os alunos ocorre sem que essas dificuldades sejam de fato, um distúrbio.

As dificuldades na leitura e escrita, entretanto, podem não ser decorrentes de um distúrbio de aprendizagem, mas sim de uma defasagem no ensino nas séries iniciais, nas etapas de alfabetização. As dificuldades dos alunos nesses quesitos, podem confirmar que eles apresentam apenas uma dificuldade, possivelmente por não terem tido uma boa alfabetização, e não necessariamente devido a um distúrbio. (FONSECA; MALDONADO, 2020, p.101).

² Em virtude de tratar-se de uma vivência particular, neste trecho, utilizamos a primeira pessoa.

Além disso, essa prática de rotulação, traz um impacto bastante negativo sobre a criança, levando-a a acreditar e internalizar que possui uma patologia, a partir de um diagnóstico realizado por pessoas que nem mesmo são profissionais especializados nisso.

A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com conseqüências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecidos. (MOYSÉS; COLLARES, 1994, p.29).

Com base em tudo o que foi dito, percebe-se que os professores precisam compreender de fato todo o processo que envolve o ato de ensinar/aprender, dessa forma serão evitados diagnósticos de caráter patológico relacionados à aprendizagem, e conseqüentemente, as rotulações inadequadas. O que é ensinar e aprender? Como se dá o processo de ensino - aprendizagem? Quais são os fatores que implicam nesse processo? Todos esses são questionamentos que induzem a uma reflexão e a um estudo mais aprofundado no âmbito das teorias pedagógicas. Conforme advertem Moysés, “cabe à educação a tarefa, o desafio de retomar seu próprio campo de conhecimento, seja em nível teórico, seja na atuação, no cotidiano em sala de aula” (MOYSÉS, 1990, p.46,)

2 ENSINO - APRENDIZAGEM, CONHECIMENTO E FATORES QUE INTERFEREM NESSES PROCESSOS

A compreensão do termo dificuldade de aprendizagem como vimos, é bastante complexa, não há como compreendê-lo sem antes refletirmos sobre as concepções de ensino-aprendizagem que subsidiam as práticas pedagógicas, remetendo-as às contradições que marcam a produção de tais concepções. É importante considerar que o desvelamento dessas contradições se torna possível através da explicitação dos pressupostos que sustentam essas práticas. Como referência, vamos aqui fazer uso das concepções de ensinar/aprender/conhecer por Mizukami (1986), na sua análise sobre as cinco abordagens de ensino que se fazem presentes nos contextos educativos: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Complementaremos com os estudos da Bock, Furtado e Teixeira (2001). Vale destacar que essas concepções não se operam nas práticas de maneira linear, nem tampouco excludente, ou seja, podemos verificar em uma única prática características em maior ou menor grau, a presença de uma ou mais abordagens.

Na abordagem tradicional, a aprendizagem “[...] consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas [...]” (MIZUKAMI,1986, p.13). Vale ressaltar que aqui a individualidade de cada sujeito é totalmente ignorada. Já o ensino “[...] é caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno (MIZUKAMI,1986, p.14). Ou seja, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno, sujeito passivo no processo, deve memorizar tudo que lhe é ensinado.

Nesta abordagem, os alunos não têm voz, suas opiniões não têm valor, suas necessidades individuais são completamente ignoradas. E o pior, as aulas seguem mesmo se o sujeito não aprende de fato.

Na abordagem comportamentalista, ensinar “[...] consiste num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento” (MIZUKAMI,1986, p.30).

Dentro dessa mesma linha de pensamento o ensino,

[...] corresponde ao arranjo ou à disposição de contingência para uma aprendizagem eficaz. [...] O importante, dentro de tal processo, seria que o ensino promovesse a incorporação, pelo aluno, do controle das contingências de reforço dando lugar a comportamentos autogerados. (MIZUKAMI, 1986, p.31).

Essa tendência pode ser observada em nosso cotidiano, tanto na escola quanto no meio familiar. Exemplos disso está no elogiar o sujeito por ter conseguido aprender (reforço positivo), repreendê-lo por mau comportamento (reforço negativo), prometer uma premiação caso chegue ao objetivo esperado (reforço positivo), colocar de castigo (reforço negativo) etc. Todos esses visam a mudança de comportamento. Nessa abordagem se o aluno teve seu comportamento modificado, então ele aprendeu.

A teoria do condicionamento é um processo de aprendizagem que promove mudanças comportamentais, estas são provocadas pelas condições ambientais que as impulsionam. Isso ocorre através do mecanismo de estímulo-resposta. Conforme Bock, Furtado e Teixeira (2001) a aprendizagem é aqui definida pelas suas consequências comportamentais, sendo as condições ambientais forças propulsoras da aprendizagem, através da conexão entre o estímulo e a resposta. “Completada a aprendizagem, estímulo e resposta estão de tal modo unidos, que o aparecimento do estímulo evoca a resposta”. (BOCK, FURTADO, e TEIXEIRA, 2001, p.150).

Na abordagem humanista que tem como expoente as ideias do pensador Carl Rogers, “a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento abstrato é construído” (MIZUKAMI, 1986, p. 43). Enfatiza-se a vida psicológica e afetiva da pessoa, com a sua direção interna, com o autoconceito, a autorrealização, o desenvolvimento de uma percepção de si mesmo, um vir a ser contínuo, característico do humano.

O conhecimento é inerente à atividade humana; o ser humano tem uma curiosidade natural. Cabendo ao professor criar condições que facilitem a aprendizagem do aluno. Ele não transmite o conteúdo, presta assistência aos alunos, sendo apenas facilitador da aprendizagem, fazendo uso do método não diretivo. Sendo assim, o ensino tem como alvo a pessoa humana (o aluno) e está centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, seus processos de construção e organização pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada.

O uso do método não diretivo e de metodologias ativas é característica da abordagem humanista. Aqui o aluno é incentivado a participar ativamente do processo de construção do seu próprio conhecimento, objetivando seu crescimento pessoal e sua

autonomia.

Na visão humanista a criança é protagonista da sua aprendizagem e o professor torna-se o personagem secundário, que vai dar apoio e proporcionar as situações de aprendizagem.

Na abordagem cognitivista Mizukami observa que o processo de ensino-aprendizagem,

[...] procura desenvolver a inteligência, priorizando as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social. [...] um ensino compatível com a teoria piagetiana, baseado no ensaio e no erro, na pesquisa na investigação, na solução de problemas por parte dos alunos. [...] A aprendizagem se dá no exercício operacional da inteligência, ela se refere às aquisições relacionadas com informações e se dá no decorrer do desenvolvimento. [...] A inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações dos indivíduos. Cabe ao professor planejar situações de ensino, onde os conteúdos e os métodos pedagógicos sejam coerentes com o desenvolvimento da inteligência e não com idade cronológica dos indivíduos (MIZUKAMI, 1986, p 75).

As teorias cognitivistas conceituam a aprendizagem como um processo, ocorre como resultado entre a relação do indivíduo com o mundo externo, as mudanças que ocorrem são internas, promovendo alterações nas estruturas cognitivas,

Definem a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo e que tem consequências no plano da organização interna do conhecimento (organização cognitiva). (BOCK, FURTADO, e TEIXEIRA, 2001, p.150).

Há, nesta abordagem, um destaque no aspecto do desenvolvimento da inteligência do sujeito, defendendo as perspectivas construtivista e interacionista na relação do sujeito com o objeto de conhecimento. Para Piaget (apud COLL, 1992, p. 170), “o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações empíricas”. Resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive.

Piaget compreende que o conhecimento é resultante das relações constantes que ocorrem entre o indivíduo e o meio em que ele habita. Acredita que nesse processo, a inteligência tem o papel de organizar os conhecimentos adquiridos pela interação do sujeito com o meio. Para ele o conhecimento não está no sujeito (organismo), nem no objeto (meio), mas é fruto das incessantes interações que ocorrem entre os dois.

Vale ressaltar que o educador tem um papel importante nesse desenvolvimento, ele deve estar atento aos processos de construção do conhecimento e aos possíveis obstáculos enfrentados por cada aluno, para que possa modificar o seu planejamento, sua metodologia

e os conteúdos. Deve orientar o aluno nessa organização desses conhecimentos, promovendo o equilíbrio e conseqüentemente levando-os a construção do saber. “O professor deixa de ser o detentor e o transmissor do saber para ser um organizador de situações significativas de desequilíbrios que levem os alunos à busca ativa da construção dos saberes” (ABED, 2014, p.25).

Sobre inspiração dos estudos piagetianos, a escola deve promover situações desafiadoras para que os alunos possam “desenvolver as suas possibilidades de ação motora, verbal e mental [...]” (MIZUKAMI, 1986, p. 73). A utilização de metodologias e atividades mais lúdicas são recursos que possibilitam a ação sobre os objetos, a interação e a cooperação. Outro recurso interessante no processo de ensino-aprendizagem é o jogo, no ato de brincar há possibilidade de observar diversos comportamentos que a criança desenvolve ao longo da brincadeira, comportamentos esses que se dá através do pensamento espontâneo e do conhecimento sistematizado. É através dessa observação que o professor pode direcionar as atividades em sala, a fim de garantir uma aprendizagem eficaz na vida do sujeito que encontra - se em processo de aprendizagem.

Para falarmos de aprendizagem não podemos deixar de destacar os estudos de Vygotski, outro importante teórico cognitivista, seus escritos trazem reflexões importantes para a compreensão da influência da mediação da cultura e das interações sociais nos sujeitos da aprendizagem

Para Vigotski, a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta. [...] o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo. (BOCK, FURTADO, e TEIXEIRA, 2001, p,161).

Ele compreende que a aprendizagem se dá com o desenvolvimento cognitivo do sujeito, esse desenvolvimento só é possível por meio da interação social, ou seja, com o relacionamento com outros indivíduos e com o meio em que vive. O ensino e a aprendizagem estão conectados e cabe ao professor a responsabilidade de se tornar o elo entre o aluno e os conhecimentos presentes no meio.

[...] O bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes, potenciais, e pode ser facilmente estimulado pelo contato com os colegas que já aprenderam determinado conteúdo. (BOCK, FURTADO, e TEIXEIRA, 2001, p.163).

Com essa concepção do professor como mediador do ensino-aprendizagem, percebe-se a importância deste no processo. Espera-se que o educador promova,

constantemente, maneiras para facilitar o desenvolvimento desse processo, através da adoção de metodologias de ensino dinâmicas e variadas, considerando que os alunos possuem ritmos e estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Outra abordagem apresentada por Mizukami é a sociocultural, que enfatiza os aspectos sócio-políticos-culturais no processo de ensino. Tem como estudioso principal Paulo Freire e tem como características, uma situação de ensino-aprendizagem pelo diálogo, uma educação problematizadora ou conscientizadora com o objetivo de desenvolver a consciência crítica e a liberdade. O ensino e a aprendizagem estão em processo de construção tanto para o aluno quanto para o professor. “O educador e o educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos [...]” (MIZUKAMI 1986, p. 98).

Nos seus estudos Freire (1975), traz a educação problematizadora como uma possibilidade de formar sujeitos conscientes dos seus direitos e deveres dentro de uma sociedade, capazes de modificar o meio em que está inserido. A educação deve promover a reflexão de situações que ocorrem no cotidiano do educando, além de estimular seu senso crítico.

Na concepção de ensino-aprendizagem, Freire (1975) não faz distinção entre ensinar e aprender, ele acredita que são processos inseparáveis que se complementam. É impossível a existência do ensino sem a aprendizagem. Ele entende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção[...]” “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender [...]” (FREIRE, 1996, p. 25).

Para Freire (1975) homens e mulheres adquirem o conhecimento a partir da relação consigo, com o mundo e com o outro. Precisamos ser curiosos acerca do mundo em que vivemos, e utilizar esses conhecimentos para solucionar as nossas curiosidades diante do mundo que nos cerca.

Na visão de Paulo Freire, o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações, homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. Para isto, precisam reconhecer a situação, compreendê-la, imaginar formas alternativas de responder e selecionar a resposta mais adequada (BARRETO, 1998, p.56).

Diante disso, é importante que o professor fique atento ao uso frequente de metodologias inadequadas, ultrapassadas e descontextualizadas, pois elas dificultam muito o desenvolvimento da aprendizagem. Para evitar isso é necessária uma análise das suas práticas para saber como elas estão interferindo no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo disso é a utilização de metodologias tradicionais ou bancárias, usando

a terminologia freiriana que são extremamente opostas às metodologias ativas.

O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita passivamente a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto de aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes é considerada como poderoso e suficiente indicador de que houve a aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos frequentemente os elementos da vida emocional, afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino (MIZUKAMI, 1986, p.15).

Os alunos não são participantes ativos do processo de aprendizagem, eles são considerados como um copo vazio e o professor é aquele que possui os conhecimentos e deve preenchê-los. Porém sabemos que os alunos possuem conhecimentos, eles são adquiridos a partir de suas as vivências dentro da sociedade. Na concepção freiriana esses saberes que os alunos trazem são chamados de “conhecimentos prévios”. O professor deve utilizá-los para promover uma reflexão, discussões e debates; podendo ser utilizados como uma introdução dos conteúdos.

Ainda na abordagem tradicional o papel dos alunos é absorver todas as informações que o mestre transfere e as aulas continuam mesmo se o aluno compreende ou não de fato. Os aspectos emocionais e afetivos são ignorados e isso não é correto, pois são fatores que afetam o desenvolvimento da aprendizagem, portanto devem fazer parte desse processo.

A avaliação e o planejamento são fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A avaliação tem o objetivo de realizar uma análise sobre a qualidade da aprendizagem. É a partir dela que o educador também percebe as dificuldades dos alunos. A partir dos resultados o professor pode construir seu planejamento visando sanar essas dificuldades identificadas.

Essa avaliação deve promover uma reflexão desse profissional, antes de fazer seu planejamento é necessário compreender as causas que estão dificultando o processo de aprendizagem da criança. Porém isso vai depender de qual abordagem de ensino o professor adotou.

A utilização, por exemplo, apenas de métodos avaliativos tradicionais mencionados por Mizukami (1986) não vai proporcionar uma reflexão do profissional, pois os instrumentos de avaliação se limitam a provas escritas e chamadas orais que objetiva apenas saber a exatidão da produção de informações.

Em contrapartida, as abordagens humanistas e socioculturais promovem uma autoavaliação tanto dos alunos, quanto dos professores. Aqui, o professor realiza uma reflexão das suas práticas e os alunos tornam-se conscientes das suas dificuldades. E

juntos, trabalham para superá-las.

Diante de tudo o que foi explanado, ficou claro que a metodologia, a avaliação, o planejamento e a compreensão de ensinar e aprender do educador são elementos que podem interferir positivamente ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem. O entendimento do professor a respeito desses elementos geralmente, variam e estão de acordo com a concepção deste sobre ensinar, aprender e conhecer.

3 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Fonseca e Maldonado (2020) em sua pesquisa, trazem a compreensão dos professores em relação aos distúrbios de aprendizagem. Elas evidenciaram uma grande dificuldade por parte dos docentes em expressar uma definição acerca das dificuldades de aprendizagem.

As autoras apontam que os professores se sentiram um pouco desconfortáveis ao serem questionados sobre a definição desse termo, e trazem em suas reflexões que a razão desse desconforto se dá por não possuírem conhecimentos suficientes para chegar à definição ou por não se sentirem confiantes para tomar uma posição.

Foram ouvidos também estudantes do curso de pedagogia que, ao estarem diante do questionamento acerca das diferentes terminologias existentes sobre as dificuldades de aprendizagem, foram unânimes ao afirmar que elas existem. Porém ao tentar explicá-las, demonstraram-se confusos.

Os licenciandos também apontaram existir diferenças entre os termos, mas ao delimitar os significados relativos a cada vocábulo, acabaram por sobrepor terminologias e confundir nomenclaturas. (FONSECA; MALDONADO, 2020, p. 98).

A fala a seguir refere-se uma tentativa malsucedida de expressar as diferenças terminológicas

[...] Nossa! Bom, não, não sei, na verdade eu não, não... me confundi, não consegui relacionar essas palavras... distúrbio, problema e dificuldade... (E.). É eu acho que, de repente que esses termos devem ter algum significado diferente, alguma coisa mais técnica, mas eu acho que no fundo é, deve ser meio que tratado parecido, assim, né (T.). (FONSECA; MALDONADO, 2020, p.98).

Suas pesquisas, inclusive, apresentam vários trechos onde os professores relatam seus conhecimentos acerca desse tema. Algumas dessas respostas são surpreendentemente desordenadas e incoerentes.

Então eu acho que ela não é assim, ahn, muito ligada á genética, ela pode ser mais assim, ligada ao, como eu posso dizer, ao nervosismo da criança, ela pode ser uma criança muito nervosa que não tem facilidade para aprender alguma matéria só, então é uma dificuldade. Problema... de aprendizagem. Eu acho que, ai, agora problema de aprendizagem é que seria um problema, né? Aí eu acho que ele é mais pro lado da (da...), como que eu posso dizer... não da dificuldade, mas da, do distúrbio. (C.); [...] (FONSECA; MALDONADO, 2020, p.98).

Com base nos depoimentos apresentados, autoras chegam à conclusão de que essas “respostas revelam o desconhecimento dos professores a respeito do assunto” (FONSECA; MALDONADO, 2020, p.98).

Pode-se observar também que os professores consideram as síndromes genéticas como um tipo de dificuldade de aprendizagem. De fato, elas realmente podem interferir no processo de aprendizagem, porém, apresentam especificidades.

Os professores também indicaram que alunos com síndromes genéticas, como Síndrome de Down, ou com problemas de retardo mental, podem ser considerados como tendo um distúrbio de aprendizagem, já que suas condições os impedem de aprender. (FONSECA; MALDONADO, 2020, p.101).

Essa pesquisa aponta que a maioria dos professores compreendem a causa biológica como razão das dificuldades de aprendizagem. A partir desses depoimentos Maldonado e Fonseca (2020) identificaram grande número de diagnósticos realizados, tanto por professores, quanto pela equipe escolar.

Na entrevista, os professores admitiram não possuírem uma formação adequada para realização de diagnósticos, porém eles observam que geralmente são os primeiros a perceberem quando algo naquele aluno não está dentro do que é considerado ‘normal’. Fonseca e Maldonado (2020).

Os entrevistados apontaram que os profissionais mais indicados para essa tarefa são psicólogos, pedagogos e psicopedagogos. Ainda afirmaram não saberem exatamente

como são feitos os exames ou testes, mas acreditam que esses profissionais conseguem identificar com precisão os problemas dos alunos e confiam nos laudos realizados. (FONSECA; MALDONADO, 2020, p.100).

As falas a seguir, evidenciam os professores diagnosticando seus alunos:

[...] na primeira semana de aula, quando já tem as primeiras lições de casa, aí a gente já percebeu já que ele não conseguia formar uma frase, não tinha sentido a frase dele, ele escrevia pedaços, aí de cara a gente já percebeu que tinha alguma coisa diferente. (C.);

No olhar você já sabe, no dia a dia a gente sabe (...) procura descobrir o que está acontecendo para depois mandar ele para médico, psicólogo e essas coisas (D.). (FONSECA; MALDONADO, 2020, p.98).

Nota-se nesses depoimentos não apenas uma atitude de diagnóstico sem fundamento como também a patologização da aprendizagem. Essa situação demonstra que talvez haja uma incompreensão ou uma má interpretação dos professores diante do processo de desenvolvimento da aprendizagem. Qualquer criança pode cometer erros durante esse processo, e isso é bastante normal. A teoria piagetiana por exemplo, compreende os erros como parte do processo de aquisição da aprendizagem.

Sobre as dificuldades observadas pelo profissional da educação, não há provas concretas que confirmem se realmente são recorrentes de transtornos da aprendizagem, pois elas podem ser resultadas de um simples caso de dificuldade escolar.

Os depoimentos dos professores demonstram que eles não compreendem a distinção conceitual entre esses dois termos citados acima, fazem confusão entre ambos e isso resulta no diagnóstico patologizantes sobre qualquer dificuldade que o aluno apresenta. E isso é motivo de preocupação de muitos pesquisadores

Dificuldades de aprendizagem são comumente expostas no ambiente escolar o que vem preocupando pesquisadores como e de que forma são feitos os diagnósticos nas crianças. Os professores ao depararem-se com crianças que não satisfaçam aos planejamentos e aos seus instrumentos de controle, acabam rotulando e até às vezes menosprezando essa criança sob o argumento de ser uma criança problemática ou hiperativa. (SANTOS, 2012, p.3).

Essa falta de entendimento sobre as dificuldades dos alunos pode ser resultado de um ensino inadequado com o uso de abordagem muito tradicionalista. Sobre essa abordagem Mizukami (1996) aponta que as necessidades individuais das crianças são desprezadas, sendo assim é impossível que as dificuldades na aprendizagem sejam sanadas.

Nessa situação, o ensino deve ser focado na criança e nas suas necessidades. O uso de metodologias diferenciadas, centradas no aluno e no seu desenvolvimento pleno pode facilitar esse processo.

Obviamente que o educador não precisa aderir apenas uma abordagem de ensino. As teorias freirianas têm características humanistas, porém suas teorias também vão de encontro com a abordagem sociocultural. Sobre as metodologias, ele acredita que as dificuldades encontradas pelas crianças precisam ser problematizadas, para que então possam ser solucionadas.

Outro fator que agrava essa situação de desconhecimento é que, os educadores se comunicam uns com os outros e na maioria das vezes os seus alunos são o tema da conversa. Quando um deles observa que um aluno apresenta dificuldades no que se refere ao processo de aprendizagem, o pedagogo automaticamente inicia uma elaboração de hipóteses sobre a razão de essa criança agir assim.

Parece existir a necessidade, por parte dos professores, de desvendar o problema que um aluno possa apresentar, isto é, uma tendência a explicar o comportamento de um aluno que não se enquadra nos padrões apresentados pela maioria dos que compõe uma sala de aula. FONSECA; MALDONADO, 2020, p.100).

Porém na maioria das vezes elas relacionam essas dificuldades a um possível transtorno de aprendizagem. Infelizmente em uma dessas conversas, essas suposições são repassadas para seus colegas de trabalho e logo repercutem por todo o espaço escolar.

É comum, no ambiente escolar, entre os professores, haver comentários acerca dos seus alunos considerados diferentes, passando suas impressões e percepções a respeito deles para outros professores, que podem acabar assumindo aquelas opiniões como verdades absolutas e inquestionáveis, pautando suas ações perante aquele aluno pelas informações advindas de outros professores [...] a comunicação dos professores agrava o processo de diagnósticos feitos por eles, pois as experiências partilhadas muitas vezes são tendenciosas e acabam por influenciar e serem incorporadas na fala dos outros educadores [...] (FONSECA; MALDONADO, 2020, pág.100).

Diante disso é importante entender que o diagnóstico das dificuldades de aprendizagens é um processo complexo, principalmente por causa da heterogeneidade de transtornos e sintomas como afirma Sisto (2001). Então é improvável que alguém que nem mesmo possui respaldo para falar das dificuldades de aprendizagem, consiga realizar esse diagnóstico.

Segundo Santos e Pereira (2012) o diagnóstico deve ser realizado por profissionais formados e capacitados para isso, isso quer dizer que não cabe ao professor realizar diagnósticos apressados e nem rotular seus alunos. É possível que este ato traga consequências bastante graves para essa criança, como por exemplo acabar resultando em intervenções medicamentosas.

Este desconhecimento por parte da escola e dos professores com relação à forma de se efetuar o diagnóstico, os coloca também como corresponsáveis pelas consequências da medicalização da vida de crianças rotuladas precocemente. (FONSECA; MALDONADO, 2020, p.100).

As pesquisas apontam não só o desconhecimento dos professores a respeito das dificuldades de aprendizagens, como também a crença de que esse distúrbio é um problema que não compete ao âmbito educacional. A fala a seguir deixa isso bem explícito,

O meu entender, eles teriam que ter uma escola, um lugar com pedagoga e psicóloga para trabalhar com eles. Porque o professor mesmo, nós não fomos, vamos dizer assim, educados né, para trabalhar. (D.). FONSECA e MALDONADO, 2020, p..100).

Porém essa atitude não está correta, as dificuldades de aprendizagens competem sim ao âmbito escolar, e as crianças não devem ser excluídas das salas de aula.

Ao professor cabe a tarefa de detectar os problemas que aparecem na sala de aula, e investigar de forma mais ampla as causas, que abrangem os fatores orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionados à problemas ambientais em que a criança vive. Tal postura facilitará o encaminhamento da criança a um especialista, que além de tratar de dificuldade da criança poderá orientar melhor o professor a lidar com este aluno em salas normais [...] (LYRA, 2015, p.14).

Ao detectar um problema referente à aquisição do conhecimento, é importante que o professor realize uma análise com um olhar mais sensível e principalmente em uma perspectiva pedagógica, pois essa é a prática que condiz com a sua formação. A partir dessa investigação ele poderá modificar as suas práticas pedagógicas e isso vai possibilitar que ele promova atividades que sejam mais significativas e interessantes. De preferência elas devem estar adaptadas de acordo com a capacidade do aluno (LYRA, 2015).

Pensando nessas dificuldades observadas pelo educador, Santos (2012) também afirma que as atividades propostas em sala de aula devem estimular a superação da criança quanto aos seus conflitos com a aprendizagem.

O professor deverá ainda utilizar todos os meios que podem facilitar a compreensão da mensagem e o bom estabelecimento da interação comunicativa como os gestos e as expressões faciais e corporais, levar em conta ainda que as crianças com dificuldades de linguagem podem sentir-se inseguras em situações em que haja um grande componente de discussão oral, leitura e escrita assim é necessário o uso de recursos visuais como gráficos, desenhos, vídeos, figuras para representar melhor o que está sendo tratado. (LYRA, 2015, p..24).

Nos seus estudos sobre a aprendizagem Book, Furtado e Teixeira (2001) afirmam que estimular a criança, as deixa mais motivadas e essa motivação é entendida por eles como algo que pode facilitar o processo de aprendizagem. Vale aqui acrescentar a

importância da figura do coordenador pedagógico no processo ensino-aprendizagem, a partir do acompanhamento dos resultados de desempenho dos alunos e orientação aos professores quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes para a aprendizagem dos alunos.

Esse despreparo do professor diante das dificuldades de aprendizagem, também podem desencadear ou piorar problemas emocionais dessa criança, pois essa condição interfere na sua autoestima.

Embora muitas crianças com dificuldades de aprendizagem sintam-se felizes e bem ajustadas, algumas (até metade delas, de acordo com estudos atuais) desenvolvem problemas emocionais relacionados. Estes estudantes ficam tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso. Eles questionam sua própria inteligência e começam a achar que não podem ser ajudados. Muitos se sentem furiosos e põem para fora, fisicamente, tal sensação; outros se sentem ansiosos e deprimidos. (SMITH e STRICK, 2012, p.17).

Como vimos nos capítulos anteriores, os aspectos socioemocionais fazem parte do processo de aprendizagem e podem interferir positivamente ou negativamente neste. Piaget (1990) aponta a necessidade de desenvolver esse aspecto durante as aulas, pois o aluno precisa saber equilibrar e entender suas próprias emoções e isso vai possibilitar a resolução desse problema da autoestima.

É possível afirmar então que os professores não compreendem de fato as dificuldades que os alunos apresentam durante o processo de aprendizagem. Além disso, observamos que eles possuem poucos conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem, porém ainda assim, esse tema circula frequentemente nos espaços escolares. Entretanto, como revelam as pesquisas já citadas, a abordagem é desprovida de evidências científicas, são baseadas apenas no senso comum. Essa prática traz consequências bastante negativas, como o diagnóstico apressado, criação de rótulos, exclusão do aluno e a patologização do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim na nossa pesquisa, constatamos que a indefinição na concepção de dificuldade de aprendizagem é proveniente das múltiplas concepções teóricas existentes sobre o tema. Dessa forma, a compreensão sobre o conceito torna-se bastante complexa. Essa indefinição causa um impacto negativo, principalmente no espaço escolar,

onde o termo é confundido constantemente pelos professores com as dificuldades escolares, embora, ambos possuam diferenças conceituais significativas.

Essa pesquisa traz resultados que indicam que a indefinição do conceito de dificuldade de aprendizagem repercute de maneira bastante negativa no contexto escolar. Elas interferem nas práticas docentes e no modo como o professor concebe as dificuldades das crianças referentes ao processo de aprendizagem.

Nos depoimentos dos professores foi possível notar que há uma preocupação com as dificuldades que os alunos apresentam. Eles estão constantemente tentando encontrar as causas das dificuldades, dessa forma realizam uma análise diagnóstica a fim de encontrar essa resposta. Porém, acabam por atribuir a causa às dificuldades de aprendizagem, transformando as dificuldades dos alunos em possíveis transtornos de aprendizagem. Em consequência, realizam diagnósticos apressados, rotulando os alunos e patologizando o processo de aprendizagem.

Talvez haja a necessidade de refletir o processo de ensino-aprendizagem, pois como vimos anteriormente vários fatores interferem nesse processo como as práticas pedagógicas e principalmente, a abordagem de ensino que estão presentes na do professor.

Muitas vezes as dificuldades dos alunos na aquisição no conhecimento vêm de um ensino que não condiz com as necessidades dos estudantes. Diante disso, é necessário que o professor fique atento quanto a (as) abordagem (ns) de ensino subjacentes à sua prática e a suas metodologias, pois eles devem ser instrumentos que facilitam o processo de aprendizagem.

Quando os alunos apresentam dificuldades nesse processo, torna-se necessário que o educador modifique suas práticas, inovando-as quando necessário. Para conseguir chegar ao objetivo de sanar as dificuldades da criança, ele deve refletir sobre as suas práticas constantemente.

A formação docente inicial, de acordo com as pesquisas, não tem sido suficiente para garantir uma compreensão mais ampla sobre as dificuldades de aprendizagem, dessa

forma percebe-se a necessidade da formação continuada. Esta, vai possibilitar que os professores estejam mais preparados para lidar com situações adversas em sala de aula. O cenário da escola está sempre se modificando, por isso devemos buscar aperfeiçoar nossos conhecimentos todos os dias.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso**. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2002. Disponível em: www.recriar-se.com.br. Acesso em: 25/06/2021

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Ed. Saraiva: 2001.

BOURDIEU; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6, ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. **O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas**. 2007. 163f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

CIASCA, S. M. ROSSISI, S. D. R. **Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não?** Correlação de dados de uma década de atendimento. 2000.

COLL, César. **As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar**. In: LEITE, Luci Banks (Org). Piaget e a escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, L. M. E MARTINS, A. P. **Dificuldades Aprendizagem. O que são? Como entendê-las?**. Porto: Porto Editora, (2005).

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Tradução de Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERNÁNDEZ A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed;2001.

FONSECA, D, C.; MALDONADO, P.E. Distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar na visão de professores e licenciandos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 50, 1º sem. de 2020, pp. 94-103. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n50/n50a10.pdf>. Acesso em:10.05.2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem. Linguagem, leitura, escrita e Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**.4º ed. São Paulo: Artlas S/A, 2002.

KIRK, Samuel a GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. Tradução Marília Zanella Sanvicente. 3ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino; as abordagens do processo** Maria da. Gruca Nicoletti Mizukami. — São Paulo 1 EPU, 1986.

MOYSÉS, M.A.A.; C.A.L. Controle e medicalização da infância-controlar é preciso. **Desidades**, número1, ano1, dez 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v1/n1a02.pdf>. Acesso: 10.05.2021.

MOYSÉS, M.A.A. Fracasso Escolar: Uma questão médica. **Revista Idéia FDE**, SP, 1990, 40-46.

OSTI, Andréa. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.2004.

Disponível em:http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253593/1/Osti_Andreia_M.pdf. Acesso em 15/05/2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na criança**. Editora: Livros técnicos e Científicos. 1990.

RODRIGUES, Zuleide Blanco. **Dificuldades de aprendizagens ou dificuldades escolares? Um estudo sobre a visão dos professores**. Dissertação – Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo,2009. Disponível em:
[file:///C:/Users/wandersom/Documents/TCC/ZuleideBlancoRodrigues\(4\).pdf](file:///C:/Users/wandersom/Documents/TCC/ZuleideBlancoRodrigues(4).pdf) Acesso em 10/05/2021.

SANTOS, L. B. C; PEREIRA, M. P. R. A. D. **Dificuldades de aprendizagem: concepções e problemáticas contemporâneas**. Dissertação - a Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2012. Disponível em:

[file:///C:/Users/wandersom/Documents/TCC/dificuldade de aprendizagem.pdf](file:///C:/Users/wandersom/Documents/TCC/dificuldade%20de%20aprendizagem.pdf) . Acesso em 20/06/2021.

SISTO, F. **Dificuldades de Aprendizagem**. In: SISTO, Fermino et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SMITH, C. STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.