

Formação psicopedagógica e dificuldades de aprendizagem

*Karina Perez Guimarães **

*Eliane Giachetto Saravali ***

Resumo: O artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que investiga as idéias e concepções de psicopedagogos em relação às dificuldades de aprendizagem. Os sujeitos participantes são 52 estudantes dos cursos de Psicopedagogia de instituições particulares do interior do estado de São Paulo e Minas Gerais. Todos responderam a um questionário contendo nove questões discursivas. Apresentaremos aqui os dados referentes a três delas: 1) Como você se sente em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem? Que sentimentos ele desperta em você? 2) Na sua opinião, o que é imprescindível para que um aluno aprenda? 3) Que outros fatores você considera importante para o sucesso da aprendizagem? Os dados obtidos a partir das respostas foram categorizados segundo a análise de conteúdo e análise estatística simples. Os principais resultados indicam que os futuros psicopedagogos demonstram dificuldade em considerar os inúmeros aspectos envolvidos na situação de ensino e aprendizagem, culpando ou os alunos ou os próprios docentes. Há também, em grande parte dos sujeitos, um sentimento de impotência e

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente e Coordenadora dos Cursos de Pedagogia e Psicopedagogia da UNIFAIMI, Mirassol-SP. E-mail: pgkarina@hotmail.com; pedagogia@faimi.edu.br

** Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília-SP. E-mail: eliane.saravali@marilia.unesp.br

incapacidade de ação diante de um aluno que não aprende. Estes dados iniciais apresentam as idéias e concepções que futuros profissionais têm e chamam a atenção para a importância da discussão destes temas nos cursos de formação de psicopedagogos.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Psicopedagogia.

Psychopedagogical formation and learning difficulties

Abstract: This article presents a cutout made from a research that investigates ideas and conceptions of psychopedagogues about learning difficulties. The participants are 52 students of Psychopedagogy course in private institutions of the interior do São Paulo state and Minas Gerais. All of them have answered a questionnaire composed of nine discursive questions. We will present the results referring to three of them: 1) How do you feel about students with learning difficulties? What feelings does s/he rise in you? 2) In your opinion, what is indispensable for a student to learn? 3) What other factors do you consider important for the success of learning? Data raised from the answers to these questions were categorized according to the analysis of content and simple statistic analysis. The main results indicate that future psychopedagogues demonstrate difficulties in considering the innumerable aspects involved in the teaching and learning situation, blaming either the students or the teachers. It could also be noticed a feeling of impotence and incapacity of action when dealing with a student who does not learn among the majority of the participants. These initial data present ideas and conceptions that future professionals have and call our attention to the importance of discussion of these topics in the courses of formation of psychopedagogues.

Key words: Learning difficulties. Psychopedagogy.

Introdução

Dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, problemas específicos para aprender, déficits cognitivos, entre tantos outros, são termos bastante utilizados em nossas escolas e por nossos docentes, na atualidade. Ao mesmo tempo e, de forma relacionada, cresce a fila de encaminhamentos para atendimento especializado de nossas crianças; tais atendimentos enquadram-se em diferentes áreas como a neurologia, a psicopedagogia, a fonoaudiologia e a psicologia.

Embora esse quadro sugira uma epidemia escolar, diante da (nova) incapacidade de aprender de nossas crianças, e uma idéia equivocada de que os procedimentos adotados estão resolvendo os problemas dos alunos, ao se pesquisar a definição dos termos mais utilizados em diagnósticos e avaliações, não se observa consenso entre os pesquisadores e autores da área. Talvez, seja essa amplitude e confusão terminológica que permita tantos rótulos prévios e poucas reflexões sobre as ações pedagógicas (SARAVALI, 2005).

Um profissional que vem sendo muito procurado nesses encaminhamentos feitos pelas escolas é o psicopedagogo. Ainda que não seja uma profissão legalmente regulamentada a Psicopedagogia tem um reconhecimento social importante e isso tem se mostrado nas intervenções e ações que muitos psicopedagogos, seja num âmbito clínico ou institucional, têm conseguido realizar junto a escolas e a alunos que não aprendem.

Pensando nessas questões, o objetivo desse artigo é discutir dados parciais de uma pesquisa que investiga as concepções que futuros psicopedagogos têm acerca do termo “dificuldades de aprendizagem”. Como esses futuros profissionais avaliam e percebem essas questões? Como interpretam o termo dificuldades de aprendizagem? Quais atribuições e quais processos são considerados quando pensam numa criança que não aprende?

Nosso objetivo é discutir, a partir das concepções apresentadas, a importância do conhecimento e da investigação de questões relacionadas ao não aprender, sobretudo, por parte dos profissionais que vão lidar, ao menos em tese, diretamente com essas crianças.

Alunos que não aprendem: desafios e perspectivas

O termo dificuldade de aprendizagem não é recente e há uma evolução histórica que caracteriza múltiplas influências que os estudos e pesquisas nessa área sofrem. Conforme apresentado em Saravali (2005), essas diferentes perspectivas ora apontam para tendências

médicas e orgânicas, ora para tendências psicológicas e pedagógicas sem, no entanto, haver consenso sobre o que caracteriza uma dificuldade de aprendizagem.

[...] as teorias das dificuldades de aprendizagem são controversas, conceitualmente confusas e raramente apresentam dados de aplicação educacional imediata. Mesmo com uma grande panorâmica e com um grande potencial de investigação, as teorias das DA continuam a ser muito complexas e muito pouco consistentes (FONSECA, 1995, p. 57-58).

Dentro dessa variedade terminológica, há autores que buscam uma separação entre o que seria denominado problema, dificuldade ou distúrbio de aprendizagem. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Passeri (2003) e Osti (2004). Neles, as autoras apontam que o termo distúrbio de aprendizagem refere-se mais a comprometimentos neurológicos e que o termo dificuldade de aprendizagem trataria mais de problemas na área acadêmica, decorrentes de fatores internos ou externos ao indivíduo. Segundo Passeri (2003, p. 29) “este segundo termo é mais genérico, portanto, e envolve os termos ‘dificuldade escolar’ e ‘problemas de aprendizagem’”.

No entanto, essa perspectiva não se confirma em várias outras obras nas quais, muitas vezes, estes termos são tratados como sinônimos, é o caso, por exemplo, do trabalho de Smith e Strick (2001). Uma das poucas certezas que podemos ter em relação a estas definições é que as crianças com dificuldades de aprendizagem não apresentam baixa inteligência, mas sim problemas específicos para aprender. Essa caracterização foi apresentada à comunidade científica por Samuel Kirk considerado, atualmente, o pai dos estudos nesse campo. Todavia, cumpre destacar que ao definir o termo, o autor apontava que tais problemas eram provocados, especialmente, por desordens internas ou fatores intrínsecos aos indivíduos.

Na atualidade, esse panorama não sofreu grandes transformações, mas podemos considerar uma definição bastante

aceita datada de 1988 pelo National Joint Committee on Learning Disabilities, qual seja, dificuldades de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais. Geralmente, não ocorre em todas essas áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais (SISTO, 2001). O indivíduo com DA não possui rebaixamento de QI, indicando aquilo que muitos autores chamam de conduta discrepante acentuada entre o potencial para a aprendizagem e o desempenho acadêmico.

Dessa forma, podemos dizer, de modo simplificado, que são sujeitos que não aprendem por questões próprias, ou seja, intrínsecas, mas, ao mesmo tempo, são sujeitos com grande potencial para aprendizagem.

Embora muitos autores considerem essa definição como a mais completa, não acreditamos que o uso abundante do termo em escolas e por docentes, pelo menos não de forma consciente, esteja enquadrado nos aspectos previstos pelo Comitê Internacional em questão, fato esse que, se assim o fosse, significaria o caos em relação à possibilidade de aprender dos nossos estudantes, dada a enorme quantidade de queixas em relação às dificuldades de aprendizagem discentes.

Nesse sentido, entendemos que ao se assumir que nossos alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem, que estão às margens de nosso sistema de ensino ou de nossas salas de aula, estão enquadrados nessa definição, estamos assumindo também que há uma espécie de epidemia escolar e de um grande número de desordens sofridas pelos estudantes. Essa postura desconsidera, ao menos em princípio, a coordenação de múltiplos fatores envolvidos no processo de aprendizagem, inclusive as questões pedagógicas.

Fonseca (1995, p. 12) adverte que para definirmos ou mesmo pensarmos em dificuldades de aprendizagem devemos adotar uma

postura interacional e dialética, ou seja, procurar integrar os déficits no indivíduo, na escola, na família e outros pois “[...] as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (sócio-culturais) desempenham funções dialéticas (psicoemocionais) que estão em jogo na aprendizagem humana”. Dessa forma, o ambiente escolar também pode ser ou não estimulante, oferecendo ou não as oportunidades apropriadas para a aprendizagem.

A fim de obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estarem prontas e serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem. Se o sistema educacional não oferece isso, os alunos talvez nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, tornando-se efetivamente ‘deficientes’, embora nada haja de fisicamente errado com eles [...] A verdade é que muitos alunos fracos são vítimas da incapacidade de suas escolas para ajustarem-se às diferenças individuais e culturais (SMITH; STRICK, 2001, p. 33-34, grifo nosso).

Um aspecto interessante de se considerar é que, talvez, fosse a primeira questão a ser colocada quando estamos diante de uma criança que não aprende é: quais foram as reais chances que essa criança, esse aluno teve de aprender esse ou aquele conteúdo? Ou, dito de outra forma: esse aluno teve, durante seu processo de escolarização, as solicitações adequadas para que seu desenvolvimento ocorresse de maneira plena em seus aspectos social, afetivo, cognitivo e motor, de tal forma a favorecer a construção do conhecimento e a aprendizagem dos conteúdos escolares? A resposta, afirmativa ou negativa, muda ou deveria mudar radicalmente as condutas seguintes.

Devemos evitar aqui ao máximo o processo de culpabilização, já existente, que ora atribui a responsabilidade da não aprendizagem ao aluno e sua família e ora, somente, ao docente e sua prática cotidiana. Todavia, é sempre bom destacar que é a criança que sofrerá as maiores consequências de uma rotulação prévia, excludente e definitiva, tendo em vista que essa questão a acompanhará em toda sua trajetória escolar e em todas as situações de aprendizagem de sua vida.

Collares e Moysés (1996) ao discutirem o fracasso escolar produzido no interior da escola usam o termo “patologização do processo de ensino-aprendizagem”, apontando o significado que uma doença, que um diagnóstico ou que a interferência de um outro profissional, principalmente da área da saúde, tem sobre a atuação docente. Muitas vezes, os professores esperam por isso para justificar, de uma forma praticamente definitiva, os maus resultados obtidos por seus alunos. Segundo essas autoras:

A explicação para o fracasso escolar recai sempre sobre o aluno e os seus pais: crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam aos filhos... Pelo discurso dos professores e diretores, a sensação é de que estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, crianças que provavelmente não precisariam da escola para aprender. Para a criança concreta, que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, se não impossível, ensinar (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 26, grifo nosso).

O uso recorrente de termos como dificuldades de aprendizagem, distúrbios, dislexia, discalculia, hiperatividade e a confusão terminológica existente, a nosso ver, permitem o grande número de encaminhamentos, gerando nas escolas e por parte dos docentes a necessidade de explicações provenientes de outras áreas e de outros profissionais, sobretudo da área da saúde.

Entretanto, o que se observa é que a situação é caótica. As escolas encaminham, as crianças e suas famílias formam percepções sobre esses encaminhamentos e posteriores atendimentos, os diagnósticos são feitos e os alunos continuam não aprendendo na escola. Portanto, precisamos ao menos ter grande cautela e desconfiar do que vem ocorrendo. A respeito do diagnóstico, gostaríamos de comentar que diante dos inúmeros novos transtornos e problemas que existem ou que estão sendo descobertos, quase sempre são

encontrados problemas em nossos alunos seja um transtorno disso ou daquilo, uma disfunção aqui ou ali. Mas, esse diagnóstico tem realmente alterado ou mudado ou, ainda, melhorado a vida das crianças nas carteiras escolares? Para quem ele serve? Retira o peso dos ombros dos pais? Dos professores? E os alunos? Como se relacionam com ele?

Nesse contexto, um profissional que vem sendo bastante procurado e para o qual inúmeros alunos são encaminhados é o psicopedagogo. Os psicopedagogos são profissionais que lidarão com o processo de aprendizagem, objeto de estudo da Psicopedagogia. Segundo Macedo (1992, p. 123): “a psicopedagogia é necessária sempre que se puder, se quiser e se precisar considerar características psicológicas do sujeito que aprende, além de outras especificamente pedagógicas ou educacionais”.

A formação do psicopedagogo em nosso país tem sido feita, em sua maioria, em cursos de especialização de 360 horas. Essa formação não pode prescindir de estudo teórico e prático que fundamente as ações deste profissional ao lidar com a aprendizagem seja na escola, na clínica ou em hospitais, tanto num nível remediativo como preventivo. Como hoje percebemos esse grande aumento no número de encaminhamentos oriundos da escola e dos docentes, é de se esperar que o psicopedagogo, pela própria especificidade da formação, tenha uma visão e postura diferentes, a começar, por exemplo, pela avaliação de um aluno que não aprende. O próprio código de ética da Psicopedagogia ressalta em seu artigo quinto que é dever do psicopedagogo “promover a aprendizagem, garantindo o bem-estar das pessoas [...]”. Dessa forma, cabe a esse profissional a investigação e busca constantes sobre razões e intervenções possíveis quando a aprendizagem não caminha bem e isso necessariamente implica em uma formação diferenciada. Fica, portanto, uma reflexão: será que nossos cursos de Psicopedagogia estão preparados para qualificarem seus alunos? Será que os futuros psicopedagogos estão sendo preparados no intuito de realmente intervirem nessas questões envolvendo a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, tão disseminadas e incompreendidas no meio escolar?

Nesse sentido, os dados que apresentaremos a seguir procuram clarificar as idéias que estes profissionais, futuros psicopedagogos, têm a respeito das dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente das crianças que não aprendem. Entendemos que essa compreensão é importante na medida em que suas concepções influenciarão as decisões que tomarão em suas atividades profissionais. Essas decisões não deverão ocorrer somente no nível remediativo, ou seja, quando os problemas já estiverem instalados, mas também no nível preventivo, papel esse, principalmente, do psicopedagogo institucional.

A visão dos futuros psicopedagogos

A pesquisa que passaremos a apresentar baseia-se no trabalho de Osti (2004) que caracterizou o termo dificuldade de aprendizagem na concepção de 30 professores do ensino fundamental da rede pública do interior do estado de São Paulo.

A autora se valeu de uma entrevista semi estruturada e da análise estatística das respostas. Os resultados obtidos demonstraram que os professores apresentam uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem, atribuindo a responsabilidade ou a causa do problema em questão à família ou ao próprio aluno. Segundo Osti (2004), os sujeitos não foram capazes de considerar a correspondência entre a metodologia, a relação do professor e sua prática com a dificuldade do aluno.

Tomando por referência o instrumento utilizado por Osti, trabalhamos com 52 alunos de cursos de Psicopedagogia em nível de especialização *lato sensu* de cidades do interior dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Destes 52 alunos, 14 eram ingressantes, 20 estavam exatamente no meio do curso de especialização e 18 eram concluintes. Como não foram encontradas diferenças significativas nas respostas dos sujeitos em relação ao tempo que tinham de curso, os dados serão apresentados conjuntamente.

Os alunos foram convidados a responder, por escrito, a um questionário que continha 9 questões referentes à aprendizagem e à dificuldade de aprendizagem, além de dados sobre a formação profissional, tempo de experiência etc. A graduação destes estudantes concentrava-se no curso de Pedagogia, conforme pode ser visto na tabela I a seguir:

Tabela I – Graduação dos sujeitos

CURSO	QUANTIDADE ¹
Pedagogia	31
Outras Licenciaturas	15
Psicologia	2
Outros Cursos	5

Nossos resultados foram, em alguns aspectos, semelhantes aos obtidos por Osti (2004). No entanto, como nosso estudo foi realizado com psicopedagogos, algumas diferenças foram observadas, sobretudo em relação às categorias das respostas obtidas, razão pela qual apresentaremos nossos dados sem compará-los diretamente com aqueles obtidos no trabalho de referência de Osti. A análise das respostas foi realizada conforme a metodologia da Análise de Conteúdo proposta e sistematizada por Bardin (1977); a quantificação destas respostas sofreu análise estatística simples.

Em outra ocasião, já apresentamos dados referentes a três questões (GUIMARÃES; SARAVALI, 2006), são elas: 1) O que é dificuldade de aprendizagem?; 2) Em que momento você julga necessário encaminhar um aluno para atendimento especializado? e 3) Você já encontrou em sua prática alunos com dificuldade de aprendizagem? Se sim, emita um parecer sobre uma criança que apresentou dificuldade. Se não, explique hipoteticamente.

Resumidamente, os dados obtidos a partir dessas três questões apontaram que 56% dos sujeitos classificam as dificuldades de

¹ Um aluno tem formação em dois cursos diferentes.

aprendizagem como problemas específicos e inerentes aos alunos, caracterizados como uma incapacidade do próprio sujeito que não aprende; 46% sentem-se incapazes diante do quadro de um aluno que não aprende e não sabem intervir, necessitando recorrer a atendimentos especializados e 33% descrevem alunos com dificuldades de aprendizagem como aqueles que possuem problemas relacionados aos conteúdos abordados em sala de aula, principalmente matemática e leitura e escrita. Esses dados iniciais apontaram para a existência de preconceitos e de rotulação prévia, principalmente na terminologia utilizada pelos futuros psicopedagogos.

No presente artigo, analisamos outras três perguntas do instrumento aplicado.

A primeira pergunta analisada foi formulada da seguinte maneira: Como você se sente em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem? Que sentimentos ele desperta em você?

Na categoria I, observam-se sentimentos diversos como impotência, culpa, preocupação, mas que geram alguma mobilização, nesses casos os sujeitos se sentem desafiados, com vontade de ajudar, de solucionar o problema, indicando a presença de uma ação. Alguns exemplos: “Preocupada em detectar a fonte do problema e encontrar soluções para ajudá-lo a superar suas dificuldades”. “O sentimento às vezes é de angústia, impotência, necessidade de estudar mais etc.”. “São crianças que despertam em minha pessoa o desejo de poder ajudá-las e ampará-las, pois a visão que tenho dessas nas salas de aula, é que elas realmente ficam em condição de desamparo”. “Desperta às vezes um sentimento de insegurança, pois sabemos que teremos uma grande luta pela frente.” “Me dá forças para tentar descobrir como fazer com que ele aprenda”.²

Na categoria II, aparecem ainda os mesmos sentimentos diversos, porém, diferentemente da categoria anterior, não há referências a mobilizações ou a ações. Nas respostas observadas nessa categoria, é possível perceber certa inércia. Vejamos alguns exemplos:

² Todas as respostas foram transcritas aqui exatamente como escritas pelos sujeitos.

“Me sinto impotente, inapta”. “Sentimento de impotência”. “Incapacidade do professor para motivá-lo a aprender”. “Sentimento de insegurança”. “Não poder desenvolver um trabalho para que atinja o seu objetivo”. “Eu sinto um desejo enorme de ajudá-lo, mas me vejo impotente às vezes, sem nenhuma condição para isso. O sentimento que ele desperta em mim é de pena e compaixão”. “Me sinto um pouco angustiada por não poder ajudá-lo tanto quanto ele precisa, tendo em vista que muitos alunos apresentam dificuldades avançadas isto faz com que seja despertado sentimentos de frustração”. “Ao deparar-me com algum aluno com dificuldade de aprendizagem, além de ficar preocupado, fico inseguro, sem saber ao certo quais decisões tomar. O aluno com dificuldade de aprendizagem desperta em mim um profundo sentimento de impotência [...]”.

Três respostas compõem a categoria III. Tais respostas indicam questionamentos, inclusive em relação ao próprio trabalho, todavia, consideramos esses questionamentos diferentemente da situação de inércia da categoria II e da situação de mobilização da categoria I. Denominamo-os aqui de reflexões processuais. Exemplos: “Antes de afirmar tal condição: ‘dificuldade de aprendizagem’ procuro em mim uma possibilidade de ‘dificuldade de ensinagem’”. “Diante de um aluno com dificuldade de aprendizagem me sinto intrigada, pois quem atribui essa dificuldade a ele, pois muitas vezes essa dificuldade é rotulada, isso é, os professores passam de ano para ano”. “Eu me sinto incomodada, preocupada pensando se o problema está no meu modo de ensinar ou lidar com o aluno ou se a dificuldade está mesmo no desenvolvimento de aprendizagem dele”.

Na categoria IV, consideramos aquelas respostas em branco, as que dizem “não sabem” ou que são consideradas tautológicas. Às vezes são respostas sem sentido e que retratam sentimentos do aluno e não do docente, conforme indicado na pergunta. É o caso de: “Ao me defrontar com um aluno que possua alguma dificuldade de aprendizagem, o sentimento despertado é profissional, pois acredito que, como sendo uma educadora, não posso deixar passar despercebido tal fato”.

A tabela a seguir mostra os resultados referentes à questão 1.

Tabela II – Respostas referentes à questão 1

Categorias	Quantidade de Respostas	Percentual (%)
I	33	63
II	19	37
III	3	6
IV	4	8
Soma	59	**

Os sentimentos de incapacidade, de impotência, de preocupação e até de estagnação podem encontrar suas origens na própria formação desse aluno que já se encontra numa pós-graduação. Notamos, (GUIMARÃES; SARAVALI, 2006), que ao analisarmos anteriormente a questão “Em que momento você julga necessário encaminhar um aluno para atendimento especializado?”, 46% dos nossos sujeitos responderam *quando esgotei todas as possibilidades*. Agora, diante da pergunta “Como você se sente em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem?” 63% respondem que se sentem angustiados, embora impedidos a resolver o problema. Portanto, gostaríamos de pontuar: se o encaminhamento ocorre quando acredito que minhas possibilidades se acabaram e se tenho sentimentos diversos como angústia, culpa, frustração entre outros, será que minha formação está adequada para lidar com estas questões? Será que justamente os psicopedagogos, profissionais que devem ser preparados para estas situações, deveriam não sentir-se tão reféns e inaptos diante de um aluno que não aprende?

Vale dizer que podemos pensar com quais crianças ou alunos nossos sujeitos gostariam de lidar. Será que ter momentos de não aprendizagem ou dificuldades no processo não deveriam ser encarados com mais naturalidade por esses profissionais?

* O valor percentual resultante é maior que 100%, assim como o número de respostas é superior a 52 porque há sujeitos que emitem respostas cujo conteúdo concentra-se em várias categorias simultaneamente.

As respostas dadas na categoria III nos parecem bem mais interessantes do ponto de vista da reflexão, da coordenação de diferentes fatores numa análise de situação de não-aprendizagem. Mas, somente 3 sujeitos deram respostas com essas características. É interessante trazer aqui uma passagem de Collares e Moysés (1996, p. 61) salientando a importância de se pensar no processo de ensino-aprendizagem como algo que tem dois pólos. “A impressão é de que na escola ocorre um processo exclusivamente de aprendizagem. A criança aprende ou não aprende. Simplesmente”. Os sentimentos de impotência, incapacidade, inércia, frustração não estão relacionados somente à incapacidade da criança em executar sua tarefa? E a ação docente? No caso dos nossos sujeitos, o que dizer da intervenção psicopedagógica institucional?

Nesse sentido, o que difere a categoria I da categoria II também precisa ser considerado com cautela, afinal, vontade de fazer algo pela criança, vontade de ajudar, coragem para encarar uma luta que se inicia são ações que precisam estar em comunhão com as ações pedagógicas, revistas, reorganizadas, pensadas, elaboradas, fundamentadas etc. É preciso estar atento ao significado dessa ação/intervenção a ser executada. Se essa ajuda se referir a encaminhamentos e/ou avaliações de outros profissionais, então, o quadro existente e que já discutimos aqui somente se perpetuará. O que poderíamos esperar de um aluno que já realiza um curso de pós-graduação é a busca pelo conhecimento, mas essa resposta só podemos observar em dois sujeitos.

Podemos inferir aqui que um dos fatores que poderia gerar esse quadro de propostas de encaminhamentos e intervenções de outros profissionais está relacionado à visão que os sujeitos da pesquisa possuem a respeito da sala de aula. A maioria deles é formada em Pedagogia tendo enquanto educadores a visão de sua prática pedagógica a respeito da dificuldade de aprendizagem. Talvez, faltasse ainda um olhar da prática clínica, enquanto psicopedagogo, uma vez que a experiência em estágios ao longo do curso de Especialização pode ter sido insuficiente ou ainda não ter ocorrido. No entanto, cumpre

destacar que a atuação do psicopedagogo também poderá/deverá ocorrer no plano institucional e nesse aspecto o trabalho terá que se aproximar muito dos docentes, de suas relações com toda a instituição escolar e, sobretudo, das questões pedagógicas referentes a ensino e a aprendizagem.

A segunda pergunta que discutiremos aqui foi apresentada aos sujeitos dessa forma: “Na sua opinião, o que é imprescindível para que um aluno aprenda?”

Compondo a categoria I estão as respostas que identificam características do professor como imprescindíveis para a aprendizagem, tais como fornecer conteúdos significativos, promover a aprendizagem prazerosa, ser capaz de prender a atenção dos alunos, dedicação etc. Vejamos alguns exemplos: “[...] o professor seja determinado e objetivo”. “[...] um bom corpo docente[...]”. “[...] a dinâmica do educador”. “Dedicação do professor e além disso um olhar para perceber onde este aluno está com dificuldade”. “[...] que o professor explore todas as formas de explicar e demonstrar determinado assunto”.

Na categoria II, estão as respostas que remetem a características do aluno, como ter vontade, desejo, interesse, capacidade individual. “Que esse aluno mostra interesse, vontade de aprender [...]”. “Estar interessado na aula, desperto e alimentado”. “Atenção” “Desejo, sentir-se capaz e responsável pelo próprio aprendizado”.

Na categoria III foram agrupadas as respostas que consideram a interação docente/discente como aspecto fundamental para a aprendizagem, tais como respeito e admiração pelo professor. Exemplos: “Para que o aluno aprenda é importante que haja uma boa relação entre professor e aluno”. “[...] a relação afetiva de professor-aluno”.

Para a categoria IV foram agrupadas as respostas que apontam para questões familiares. É o caso de: “Amor por parte da família e incentivo”. “A aprendizagem está relacionada à questão muitas vezes da família, equilíbrio familiar, amor, essas crianças geralmente são adotadas, rejeitadas e etc.”. “[...] a participação da própria família na educação de seu filho”.

Na categoria V estão as questões relacionadas à estrutura escolar. Exemplo: “[...] um bom espaço físico, ou seja, que a instituição ofereça um espaço organizado”.

Assim como na categoria IV da pergunta anterior, na categoria VI foram agrupadas outras respostas isoladas, consideradas incompreensíveis. São os casos de: “Encontrar significados e sentidos que justifiquem a sua aprendizagem”. “Acredito ser imprescindível que um aluno aprenda a ler e escrever de forma autônoma, conseguindo fazer uso dessa competência para atender às solicitações do meio, usufruir os bens culturais produzidos, atender as suas necessidades pessoais, dentre outras”.

A tabela III a seguir mostra os resultados referentes à questão 2.

Tabela III - Respostas referentes à questão 2

Categorias	Quantidade de Respostas	Percentual (%)
I	31	60
II	26	50
III	8	15
IV	7	13
V	2	4
VI	4	8
SOMA	78	*

Na verdade, a resposta que culpabiliza os alunos era por nós esperada considerando-se as respostas já analisadas de outras questões (GUIMARÃES; SARAVALI, 2006), mas a ênfase no trabalho do professor nos trouxe certa surpresa e contentamento, pois indicou a existência de uma reflexão maior. Todavia, precisamos pensar qual o real significado desse discurso e aqui apresentamos nossas hipóteses sobre esses aspectos.

A diferença entre a categoria I que atribui ao docente a responsabilidade pela aprendizagem e a categoria II que atribui essa responsabilidade ao aluno é de apenas 5 respostas. Percebe-se,

novamente, uma dificuldade em se refletir sobre os processos e fatores que envolvem a aprendizagem e uma tendência a culpabilização: do aluno ou do docente.

Simultaneamente, é incoerente perceber que o mesmo sujeito que responde que as dificuldades de aprendizagem são problemas apenas dos alunos, responde também que para aprender é preciso um bom professor. Será que podemos desvincular as dificuldades de aprendizagem das questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem?

Aqui cabe uma reflexão, encontrada também no trabalho de Collares e Moysés (1996). Ao se dizer que é preciso um bom professor para aprender, será que os sujeitos se consideraram enquanto docentes de alunos que não aprendem? De que professor falam então? É preciso tomar cuidado com a dissociação entre discurso e a prática, principalmente quando esse aluno assumir a função de psicopedagogo, seja numa escola ou numa clínica. “Um discurso genérico, sobre um professor abstrato, não guarda qualquer relação com a atuação concreta de cada um deles. E de todos eles” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 209). Ou será que estamos diante de uma nova postura assumida agora por um novo profissional que passa a avaliar o trabalho docente de outra forma? Novamente Collares e Moysés (1996) encontraram algo semelhante em suas pesquisas. Ao entrevistarem diretores (que haviam sido professores) estes culpam os docentes pelo mau desempenho dos alunos.

Não se pode perder de vista a compreensão destas questões todas na formação do psicopedagogo. No âmbito institucional esse profissional deverá lidar com o movimento de todos os elementos que compõem a escola, com suas múltiplas interações e com o fluxo contínuo e recíproco de energia e material. Dessa forma sua função será potencializar ao máximo a capacidade de ensinar dos profissionais e a capacidade de aprender dos alunos (GASPARIAN, 1997).

Nesse sentido, o papel desse profissional é cuidar da prevenção e do enfrentamento de conflitos envolvendo a escolarização (NOFFS, 2003). Portanto, sua postura não pode ser rotulante e nem

culpabilizadora, uma postura diferente não se enquadraria nem nas repostas que compõem a categoria I, nem na II. Talvez, os dois sujeitos que apresentam as repostas da categoria V já estejam conseguindo direcionar suas reflexões nessa direção.

A terceira pergunta e última a ser apresentada no presente trabalho foi assim formulada: “Que outros fatores você considera importante para o sucesso da aprendizagem?”

Novamente na categoria I encontram-se aquelas características relacionadas ao professor, tais como a didática, a forma de organização das aulas. Alguns exemplos: “Para que o aluno aprenda também é preciso que o professor saiba ensinar”. “Considero importante a criatividade docente”. “Acho que quando o professor possui uma boa formação pedagógica, dispõe de diferentes recursos didático-pedagógico e conta com atendimento especializado, o campo se abre para que o aprendizado aconteça”.

Na categoria II, estão as repostas que elencam questões familiares. É o caso de: “Diálogo dos pais com a criança, brincadeiras e programas de televisão saudáveis histórias de livros que transmite lições de vida para os mesmos”. “Presença da família”. “[...] a participação da própria família na educação de seu filho”. “[...] haver uma sintonia entre pais e escola, ou seja, cada um fazer a sua parte, os pais ensinar o que é certo e o que é errado (‘da educação’ para seu filho) e a escola ensinar valores culturais para seus alunos”. “Temos visto que a presença da família é de extrema importância. Muitas vezes, o que se vê, é que a família delega para escola aquilo que é de sua responsabilidade: educar, transmitir valores. Sem esse apoio familiar fica muito difícil”. “Incentivo, apoio e ajuda da família”.

As repostas da categoria III apontam para características inerentes aos alunos. Vejamos alguns exemplos: “[...] o compromisso do aluno com a aprendizagem”. “O desejo de aprender, a vontade”. “Interesse do aluno”.

Compõem a categoria IV repostas que mencionam a importância da interação entre professor e aluno. Exemplos: “[...] a

relação afetiva de professor-aluno”. “Interação de alunos e professores”. “Uma boa relação entre a professora e os seus alunos”.

Para a categoria V encontram-se as respostas que abordam aspectos referentes à estrutura escolar e ao apoio institucional. É o caso de: “Apoio institucional, reciclagem dos professores, orientação profissional para pais e professores”. “[...] escolas com mais infra-estruturas”.

Na categoria VI, agrupamos outras respostas isoladas, respostas consideradas tautológicas bem como aquelas em branco. Por exemplo: “A equivalência entre teoria e prática é sumariamente importante, são fatores paralelos. Os sentimentos positivos em relação à tal situação é fundamental”.

A tabela IV a seguir mostra os resultados referentes à questão 3.

Tabela IV – Respostas referentes à questão 3

Categorias	Quantidade de Respostas	Percentual (%)
I	24	46
II	17	36
III	13	25
IV	9	17
V	5	10
VI	3	6
SOMA	71	*

A respeito das respostas que se concentram na primeira categoria, valemo-nos dos mesmos comentários apresentados anteriormente.

Importante observar que somando o número de respostas que aparecem na categoria II com aquelas da categoria III temos 30 respostas apontando para a família ou para o próprio aluno as condições de sucesso na aprendizagem. Assim, podemos pensar que basta uma família presente ou um aluno interessado e os problemas se resolveriam.

Observa-se também, na análise dessa pergunta, o aumento do número de respostas que compõem a categoria V, que é a mesma encontrada na pergunta anterior, apontando para a coordenação de outros fatores já realizada por esses 5 sujeitos.

Considerações Finais

Apresentamos aqui alguns dados que complementam uma análise já iniciada a respeito das concepções que estudantes do curso de Psicopedagogia têm a respeito das dificuldades de aprendizagem.

A formação do psicopedagogo em nível teórico e prático, essa última principalmente em relação aos estágios, para atuação tanto na clínica como na instituição, requer responsabilidade, grande sustentação teórica e rigor científico e profissional. Isso se faz necessário para que aos alunos que não aprendem seja dada sempre a chance da investigação continuada, do trabalho de intervenção fundamentado e da não rotulação prévia excludente e responsabilizante.

Acreditamos que as reflexões que propusemos, bem como outras que possam surgir, a partir das respostas emitidas ao questionário, necessitam ocorrer por parte daqueles que atuam na formação dos psicopedagogos. Na medida em que estas respostas caracterizam decisões e julgamentos que já são e/ou que poderão ser norteadores do trabalho destes profissionais, não podemos ignorá-las.

Estamos diante de uma epidemiologia escolar vigente e percebemos que as questões pedagógicas perdem espaço, isto é, os professores e pedagogos são absorvidos, voluntariamente ou não, pela amplitude de focos, termos, explicações encontradas, sobretudo, na área da saúde. Longe de querermos romper com um processo de interdisciplinaridade positivo, queremos chamar atenção que para os procedimentos da sala de aula, para as intervenções pedagógicas, para entender e saber sobre o desenvolvimento, sobre a aprendizagem, não deveríamos necessitar recorrer a ninguém, ou no caso do que vem ocorrendo em nossas escolas, não deveríamos acreditar que esses outros profissionais e seus inúmeros diagnósticos e rótulos, necessariamente, melhorariam nosso trabalho junto a uma criança que não aprende. Sobre o rótulo e seu peso sempre vale observar as palavras de Collares e Moysés (1996, p. 217):

[...] leva à estigmatização de crianças inicialmente sadias, que incorporam o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes. Tornam-se doentes. Compromete-se sua auto-estima, seu autoconceito e aí, sim, reduzem-se suas chances de aprender.

A esse respeito, os psicopedagogos, principalmente os que vão atuar no campo institucional escolar, precisam ser bem formados. Se o olhar não for diferenciado, preparado para refletir e, se necessário, romper com essas questões, esse profissional será mais um número, e pouca transformação ocorrerá.

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e a longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 217).

Apenas completando a fala das autoras e enfatizando aquilo que dissemos no início desse texto, quem mais sofre enquanto todos nós estamos falhando são os alunos. São eles que carregam os rótulos ou que se arrastam pelos anos de escolarização sem poder usufruir daquilo que realmente a escola deveria promover.

Ressaltamos, mais uma vez, que a formação teórica e prática dos futuros psicopedagogos necessita fundamentá-los, habilitá-los e ajudá-los a tornarem-se atuantes responsáveis na realidade que precisamos transformar. Apostar numa formação diferenciada desse profissional com a qualidade necessária para a questão é pensar em conhecimentos científicos e teóricos, formação prática e interventiva que permitam a reflexão/ação/reflexão e o rompimento com os inúmeros preconceitos já existentes.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar** – ensino e medicalização. Campinas: Cortez, 1996.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GASPARIAN, M. C. C. **Psicopedagogia institucional sistêmica**. Contribuições do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

GUIMARÃES, K. P.; SARAVALI, E. G. Concepções dos alunos do curso de psicopedagogia a respeito das dificuldades de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, dez. 2006. p. 187-207.

MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. (Org). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 121-140.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2004.

PASSERI, S. M. R. R. **O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de progressão continuada**. 2003. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

NOFFS, N. **Psicopedagogo na rede de ensino – a trajetória institucional de seus atores-autores**. São Paulo: Elevação, 2003.

SARAVALI, E. G. **Dificuldades de aprendizagem e interação social – implicações para a docência**. Taubaté: Cabral, 2005.

SISTO, F. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 19-39.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z – um guia completo para pais e educadores**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

*Recebido em: 20 de junho de 2007.
Aprovado em: 01 de agosto de 2007.*