

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA ESCOLA SOBRE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEMⁱ

Maria Goretti Quintiliano Carvalhoⁱⁱ

UEG – UnU São Luís de M. Belos

gorettiucarvalho@gmail.com

Resumo

Este artigo discute a participação do professor na relação que o aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem estabelece com o conhecimento. Este trabalho traz resultados de pesquisa empírica sobre a aprendizagem e a relação que o sujeito estabelece com o saber no sistema de ensino público municipal em São Luís de Montes Belos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores sobre a formação inicial e continuada, jornada de trabalho, planejamento das aulas, trabalho com crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem, entre outros. Realizaram-se também observações durante as aulas com o objetivo de verificar a relação entre os dados coletados por meio das entrevistas e os dados percebidos durante as observações da prática pedagógica dos professores e das atitudes das crianças, bem como sua relação com os conteúdos trabalhados pelo professor. Essa reflexão fundamenta-se nas reformulações de Charlot (2000, 2001, 2005, 2006) sobre a aprendizagem, a relação com o saber, com o aprender, a relação que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Foram analisadas concepções de dificuldade de aprendizagem que balizam o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental. Por meio dessa pesquisa foi possível identificar que os professores utilizam três critérios para avaliar seus alunos e diagnosticá-los como crianças com dificuldade de aprendizagem ou não. Avaliam seus alunos de acordo com o ritmo de cada um na resolução das tarefas; consideram que algumas crianças têm dificuldade em aprender devido a pouca ou deficiente participação da família no trabalho desenvolvido pela escola e ainda devido às diferenças culturais. Constatou-se, também, que o professor não inclui sua prática pedagógica ao avaliar a capacidade de aprendizagem de seus alunos. Mesmo afirmando, durante

as entrevistas, que realiza trabalho diferenciado com seus alunos, porque considera a subjetividade deles ao preparar suas atividades, não foi observada nenhuma atividade dessa natureza.

Palavras-chave: aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, trabalho pedagógico

CONCEPTIONS AND PRACTICES IN SCHOOL ABOUT DIFFICULTY OF LEARNING

This article discusses the involvement of the teacher in relation to what students diagnosed with learning difficulties with the knowledge. This work brings results of empirical research about learning and the relation that subject establishes with the knowledge in the system of local public school in São Luís de Montes Belos. Semistructured interviews were conducted with teachers on initial training and continuous working hours, planning lessons, working with children classified as learning disabled, among others. Observations were done during lessons in order to verify the relationship between the data collected through interviews and the data seen during observations of the pedagogical practice and attitudes of children and their relation to the contents worked by the teacher. This reflection is based on the reformulation of Charlot (2000, 2001, 2005, 2006) about learning, the relationship with knowledge, learn, the relationship that the subject establishes with the world, with others and with himself/herself. Identified the concepts of learning disability that sustains the teacher's teaching in elementary schools. Through this research it was found that teachers use three criteria to assess their students and to diagnose them as children with learning difficulties or not. They evaluate their students according to the rhythm of each when they do tasks, consider that some children have difficulty learning due to poor or disabled family participation in the work of the school and also because of cultural differences. It was also found that teacher does not include their pedagogical practice to evaluate the ability or difficulty of learning in their students. Even though saying during interviews that works differently with their students because it considers the subjectivity of them to prepare their activities, there was no activity of this nature.

Keywords: learning, learning difficulties, pedagogical work

Introdução

A educação brasileira, por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais documento da legislação educacional, garante, entre outros itens, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e estabelece os fins da educação de seus sujeitosⁱⁱⁱ. De modo bastante específico, a LDB 9394/96 determina que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Entretanto, a educação pública brasileira não consegue atingir os fins anunciados no texto da lei. Enquanto o Art. 3º da LDB 9394/96 propõe princípios com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a valorização do profissional da educação escolar; o padrão de qualidade; a valorização da experiência extra-escolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, há décadas os índices estatísticos denunciam que a qualidade e a eficácia da educação brasileira, principalmente a pública, não atendem a tais expectativas. Estes e vários outros aspectos como infraestrutura, remuneração salarial dos profissionais da educação, condições de trabalho, formação pedagógica dos professores e material didático são aspectos não considerados pelos governantes e que comprometem a prática educativa nas escolas públicas brasileiras.

O que os índices estatísticos evidenciam é que o sistema de ensino não tem sido suficientemente eficaz para garantir a aprendizagem de todas as pessoas que se inserem ou são inseridas no processo de escolarização. Grande parte das crianças brasileiras que frequenta a escola não consegue aprender o que lhes é ensinado, sendo esta uma das principais causas da repetência ou da evasão escolar.

O sistema brasileiro de educação é avaliado anualmente por órgãos nacionais e internacionais que apresentam dados e/ou resultados alarmantes relacionado à evasão e à repetência escolar na escola pública. Uma das razões de manutenção desta situação tem sido a dependência do Brasil em relação ao Banco Mundial na liberação dos recursos para o desenvolvimento de projetos na educação, obrigando o país a aceitar as condições impostas por esse órgão e adotar medidas que vêm ao encontro das reais necessidades educacionais brasileiras.

Assim, a liberação das verbas destinadas aos projetos na área da educação é controlada conforme as estatísticas de aprovação e permanência dos estudantes nas escolas. Se as estatísticas revelam altos índices de reprovação, o Banco Mundial reduz as verbas, se a situação é oposta, com bons resultados de aprovação, mais recursos são destinados para a educação.

As normas estabelecidas pelo Banco Mundial para a liberação desses recursos não fixa critérios para a aprovação ou reprovação dos alunos. Assim, o discurso pela permanência do aluno na escola, em nome da “democratização do ensino”, e pela “escola para todos”, é uma falácia que tenta assegurar a permanência do aluno na escola garantindo índices estatísticos satisfatórios sem, contudo, garantir seu progresso e/ou avanço na aprendizagem escolar.

Desta perspectiva, o que se presencia é a elaboração de programas paliativos com o objetivo de modificar os números que comprometem a política educacional e as relações econômicas do país com os organismos internacionais de financiamento. Pouco se modificam as ações pedagógicas em relação às condições de trabalho, de estudos, e aprimoramento das pessoas envolvidas nesse processo.

No que diz respeito à pesquisa educacional brasileira, o fato de haver tantas crianças que não aprendem o que lhes foi ensinado, ou que não conseguem permanecer na escola, tem motivado inúmeras pesquisas sobre o assunto. Algumas dessas pesquisas focam o ensino, outras focam o desenvolvimento da aprendizagem e há as que analisam as políticas educacionais. Entretanto, apenas um número bastante reduzido estuda o fracasso escolar (termo comumente utilizado para estudar a dificuldade de aprendizagem) na perspectiva da aprendizagem, relação com o saber, portanto, do desenvolvimento da aprendizagem escolar dos alunos.

Assim, torna-se pertinente, explicitar um aspecto da dificuldade de aprendizagem pouco discutida pelo discurso sobre o fracasso escolar: a participação do professor na relação que o aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem estabelece com o conhecimento.

Dessa maneira, essa pesquisa objetiva identificar as concepções de dificuldade de aprendizagem que balizam o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental, refletindo sobre três questões: o que os professores pensam sobre dificuldade de aprendizagem e quais elementos constituem essa sua concepção? O que os professores e/ou a escola fazem para reverter situações de fracasso escolar? Quais critérios os professores consideram para identificar as crianças que têm dificuldade de aprendizagem?

Trata-se, portanto de inquirir sobre as concepções que norteiam a prática dos professores que lidam no dia-a-dia com crianças que têm dificuldade para aprender da mesma forma e no mesmo ritmo que seus colegas de sala de aula; bem como identificar quais elementos constituem a concepção de dificuldade de

aprendizagem utilizada pelo professor para diagnosticar essas crianças e para reverter o quadro de dificuldades constatadas.

Esse trabalho visa a discutir as causas de tantas histórias de fracasso escolar. Pois, segundo Charlot, (2000, p. 16) estudar o fracasso escolar é impossível, pois não é um fato que a ciência possa estudar, constatar, mensurar, analisar, controlar experimentalmente. O fracasso escolar não possui vida, não ataca ninguém, não é observável, o que significa que não é passivo de análise (CHARLOT, 2000, p. 16). O que existem são crianças, pessoas em situação de fracasso.

Para estudar essas situações de fracasso escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 14 professores da rede municipal de São Luís de Montes Belos, que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental, procurando identificar, além da concepção dos professores em relação à dificuldade de aprendizagem, o índice de alunos que são considerados com dificuldade de aprendizagem, o trabalho que é feito com essas crianças diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem e o que a escola oferece às crianças.

São Luís de Montes Belos tem sua população concentrada na zona urbana, mas com economia apoiada na agropecuária e com tradição cultural expressivamente marcada pelo meio rural. Possui uma população de 27.376 mil habitantes, 7 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), 22 escolas de Ensino Fundamental (11 públicas municipais, 7 públicas estaduais e 4 particulares) e 5 escolas de nível médio (2 públicas estaduais e 3 particulares).

Em 2006, a taxa de matrícula escolar de crianças em idade escolar era de 5032 matrículas (2077 em escola pública estadual, 1987 em escola pública municipal e 968 em escolas particulares), e os professores que atuam na rede pública de ensino possuem formação em nível superior em Pedagogia ou em Licenciatura em área específica. Após as entrevistas, foi definida como amostra para coleta de dados, por meio de observações, a docência dos professores que atuam na escola que possui maior número de alunos, os que atuam na escola que possui menor número de alunos e os que atuam em uma das escolas da zona rural (optou-se pela que possui maior número de alunos).

Na escola com menor número de alunos, Escola Municipal Cantinho Feliz^{iv}, optou-se, pela professora que demonstrou maior envolvimento em trabalhar com as cinco crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem de sua turma. Dessa forma, as observações foram realizadas na sala do 3^o Ano (antiga 2^a Série).

Na escola com o maior número de alunos, Escola Municipal Sol Nascente, a escolha da turma para a realização das observações foi realizada pela própria escola, a coordenadora de turno, juntamente com os demais professores, decidiram as observações seriam realizadas na turma do 2^o Ano (antiga 1^a série), em que,

segundo a professora, havia duas alunas com dificuldades de aprendizagem.

Na Escola Municipal Mundo Verde, o critério utilizado para a escolha da turma foi o da faixa etária mais elevada, para que se observasse de que maneira o professor interage com crianças mais velhas que apresentam dificuldades de aprendizagem, bem como de que forma essas crianças interagem com o professor, com os colegas, com o conteúdo a elas ensinado. Dessa maneira, a turma observada foi a de 4^o e 5^o anos (antigas 3^a e 4^a séries), na qual, segundo o professor, há cinco crianças com dificuldades de aprendizagem.

Os dados foram analisados mediante os critérios estabelecidos pela abordagem metodológica da “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 95). Os resultados dos estudos realizados e dos dados encontrados estão organizados nesse texto em dois tópicos: *As escolas e seus sujeitos; O trabalho pedagógico de recuperação da aprendizagem: o discurso e a prática*, que está subdividido em três subseções: *o ritmo: atitudes do professor e do aluno em sala de aula; aparato extra-escolar de ajuda psicológica e pedagógica às crianças; as deficiências culturais e o comportamento dos professores.*

O que os professores pensam sobre dificuldade de aprendizagem?

A partir das entrevistas e das observações realizadas, é possível afirmar que a concepção que o professor tem acerca do que seja dificuldade de aprendizagem está relacionada a três fatores considerados mais evidentes: o *ritmo* de cada criança em desempenhar as tarefas determinadas por ele está relacionado também à atuação da *família* que não participa da educação dos filhos, que não ajuda na resolução das tarefas de casa; e, ainda, está relacionada às *deficiências culturais* da criança, causadas pela classe social de origem, pela necessidade dos pais em trabalhar, ou ainda, por pertencerem a famílias fora da estrutura padrão (moram somente com o pai ou com a mãe, são criadas pelos avós, ou os pais têm problemas emocionais que transferem para os filhos). Os professores atribuem mais peso às famílias, acusando os pais de não participarem da vida escolar das crianças, de não ajudarem nas tarefas de casa, não participarem de reuniões, nem atenderem aos chamados da escola. Eles fazem reuniões com os pais, que se comprometem a acompanhar os filhos, mas que depois não cumprem com o que foi combinado com os professores, deixando seus filhos sozinhos nos estudos realizados em casa.

Porém, em nenhum momento, os professores se colocaram no processo de aprendizagem dos seus alunos, considerando como

responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem apenas elementos externos a esse processo. O serviço oferecido pela escola e sua participação na produção dessas dificuldades de aprendizagem não é colocado em discussão.

O trabalho pedagógico de recuperação da aprendizagem: o discurso e a prática

No sistema educacional brasileiro, na grande maioria das escolas, um professor é o responsável por uma série, com um currículo, um programa a ser cumprido. Essa organização é citada por muitos professores como causa e justificativa para as dificuldades de aprendizagem. Segundo muitos professores, os problemas apontados são causados por uma aprendizagem deficiente que ocorreu na série anterior, ou porque a família não proporcionara os estímulos necessários a uma aprendizagem favorável ao nível e ritmo da turma atual. O problema está na criança que não veio pronta para os conteúdos específicos da série que frequenta. O que já havia sido evidenciado por Patto (1999) e Sampaio (2004), na cidade de São Paulo, pôde ser constatado quase duas décadas depois, em uma cidade do interior de Goiás.

Os professores entrevistados nas escolas de São Luís de Montes Belos afirmaram que, ao diagnosticar em suas turmas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, são realizados trabalhos de recuperação paralela, reforço fora da sala de aula e atendimento com psicólogo. Entretanto, o planejamento desses professores não sofre nenhuma alteração, pois têm um programa a ser cumprido, um volume de conteúdos a ser ministrado, já que, acima deles, têm várias instâncias de cobrança desse trabalho através da burocracia em emitir documentos que comprovem que o conteúdo específico daquele ano foi trabalhado, o que coloca a autonomia do professor bastante fragilizada.

Durante a pesquisa de campo, foram identificadas categorias presentes no discurso dos professores para a explicação das dificuldades de aprendizagem, bem como para justificar o trabalho pedagógico realizado por eles. Nesse sentido, os dados serão organizados e analisados a partir dessas categorias de trabalho: ritmo, família (ajuda extra-escolar) e diferenças culturais.

O ritmo: atitudes do professor e do aluno em sala de aula

A concepção de alguns professores sobre o que seja dificuldade de aprendizagem está relacionada ao amadurecimento de cada criança ao tipo de conteúdo trabalhado no ano em que está

estudando. Mencionaram a dificuldade que algumas crianças têm em realizar leitura com a mesma desenvoltura do restante da turma. Outra dificuldade apontada foi em relação à caligrafia, quando as crianças não são capazes de escrever com letra legível, o que é trabalhado com cópias em cadernos de caligrafia.

Em relação ao trabalho desenvolvido para solucionar a dificuldade de aprendizagem a aula de reforço, independente da forma como é realizada, ou seja, realizada pelo professor ou pela coordenação, é o trabalho realizado com as crianças para que seu nível ou capacidade de aprendizagem seja equiparado ao das outras crianças, para que consigam o mesmo ritmo do restante da turma em realizar as atividades propostas pelos professores.

Para reverter o problema da dificuldade de aprendizagem, 50% dos professores entrevistados consideram que o trabalho de reforço seja suficiente para que as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem consigam acompanhar o ritmo do restante da turma. Para a outra metade dos professores, repetir o que já foi dito é o suficiente para reverter o problema, basta exercitar as atividades da sala de aula para que a aprendizagem ocorra. 50% dos professores consideram que o atendimento individualizado com atividades específicas é outra ação que surte grande efeito no trabalho com crianças com dificuldade de aprendizagem e que o trabalho com um psicólogo é de grande ajuda no trabalho com essas crianças.

A dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita foi apontada por todos os professores como o principal problema das crianças diagnosticadas como “portadoras de dificuldades de aprendizagem”. Alguns citaram a dificuldade na leitura e resolução de problemas, afirmando que as crianças não compreendem que tipo de cálculo o “problema” requer para resolvê-lo. Apenas 14% dos professores citaram a dificuldade de aprendizagem do cálculo em matemática, ou seja, na resolução dos cálculos (quatro operações).

Apesar de ter sido afirmado que as tarefas eram planejadas considerando as dificuldades das crianças, durante todas as observações nenhuma atividade diferenciada foi utilizada pelos professores para as crianças diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem. Pelo contrário, foram apresentadas tarefas iguais a todas as crianças, tarefas rodadas em mimeógrafo e, apesar das dificuldades manifestadas pela criança, o professor não procurou saber dela o que havia compreendido em relação àquela atividade. As crianças que não conseguiram resolver as atividades não receberam atenção especial do professor. A metodologia utilizada é a seguinte: “[...] a professora faz (no quadro), ensina (explica) como é que se deve fazer e, assim, cada um faz: pode-se, então, dizer que todo mundo aprendeu [...]”.(UNESCO/INEP, 2007, p. 199),

Segundo Postic (2000, p. 32), a tarefa escolar é o centro do processo educativo e a relação entre professor e aluno é fortemente

determinada pela natureza e grau de coação da tarefa escolar. A partir do que foi observado, é possível afirmar que toda a atividade pedagógica é elaborada em função de uma tarefa (rodada no antigo mimeógrafo) que os alunos terão que resolver seguindo as explicações dadas pelo professor no início da atividade.

Outro comportamento identificado é que, durante as atividades, algumas crianças desempenhavam uma atividade secundária em vez de executarem a proposta do professor. Dessa forma, enquanto a criança não consegue compreender que resposta o professor espera, ela desenvolve outras atividades para manter uma aparência de produtividade. E, quando essa criança é deixada em meio a essas “outras” atividades, “a escola, assim, além de não promover o gosto pelo saber, consegue contribuir para que o aluno o evite” (PARO, 2003, p. 46). E, quando a criança percebe que está sozinha em sua tarefa, ela procura alternativas para alcançar os meios de corresponder às exigências da escola, do professor e dos pais: dar as respostas corretas nas tarefas e nas avaliações.

Dessa forma, a criança é capaz de perceber que o que importa para o professor é a resposta correta, a resposta esperada pelo professor. A valorização da resposta correta faz com que criança compreenda que responder certo é o mais importante, apresentar as respostas esperadas nas tarefas é o que importa.

Aparato extraescolar de ajuda psicológica e pedagógica às crianças

Grande parte dos professores afirma que, muitas vezes, a família não se interessa em participar do trabalho da escola. Alguns professores afirmam que quando isso ocorre desistem da família e ficam com a criança. Para esses professores, a participação da família é muito importante, mas não é primordial, pode-se fazer um bom trabalho sem ela. Entretanto, justificam as dificuldades de aprendizagem das crianças, apontando a ausência da família nesse processo.

Todos os professores ressaltaram que o trabalho com a psicóloga do município é muito importante, pois eles consideram que a maioria dos problemas é causada por fatores de ordem psicológica, apesar de não saberem especificar qual o problema psicológico que compromete a aprendizagem dessas crianças. Valorizando o trabalho realizado por um sujeito extra-escolar, fora da sala de aula, para reverter o problema de aprendizagem, pois consideram que o que impede, ou dificulta a aprendizagem de seus alunos é algo que está fora da sala de aula, relacionado ao próprio aluno. Em nenhum momento colocam seu trabalho como um dos fatores que possa comprometer a aprendizagem de algum de seus alunos.

Destacaram ainda que, além das atividades de reforço que eles

passam para as crianças, é realizado trabalho de reforço pela diretora e coordenadora, o que consideram uma importante ajuda para o trabalho com as crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem. As atividades consistem em leitura de textos durante o período da aula, quando o aluno é chamado pela diretora ou pela coordenadora para “tomarem” a leitura dessas crianças.

Em relação à participação da família foi possível observar que, apesar das declarações dos professores nas entrevistas, as famílias de duas crianças diagnosticadas pela professora com dificuldade de aprendizagem são preocupadas com a aprendizagem de suas crianças, entretanto evidenciam que não têm condições de colaborar com a aprendizagem de seus filhos da maneira esperada pela professora e pela escola.

A mãe de Neli é muito preocupada com a filha, acompanha todos os dias até a escola, diz para se comportar, fazer tudo que a professora mandar. Fica na porta da sala até a professora chegar. (Observação Escola Sol Nascente).

Perguntei à Waléria por que ela não fazia as tarefas, e ela respondeu-me: Não sei fazer. Mas, minha mãe vai pagar aula de reforço para mim, aí eu vou dar conta de fazer. (Observação Escola Sol Nascente).

Além de a escola colocar a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem no aluno, a criança e a família também o fazem. Concordam que o problema está na criança e que deve ser realizado um trabalho de reforço fora da sala de aula, ou fora da escola, por outra pessoa. Dessa forma, “hábitos de estudo e acompanhamento em casa tornam-se, então, indispensáveis para acompanhar a classe, uma vez que as horas diárias passadas na escola destinam-se a ouvir exposições e exercitar as noções” (SAMPAIO, 2004, p. 102). O que indica que é com a família que o aluno conta quando tem problemas na escola. A atribuição do apoio extraescolar como responsável pela melhora da aprendizagem das crianças foi observada também por Postic (2000), em pesquisa realizada em Madri, na Espanha.

O que confirma o que Charlot (2000) afirma sobre a concepção que o aluno, e pode-se afirmar que a família tem sobre a aprendizagem. A partir de suas pesquisas, este autor (CHARLOT, 2000, p. 29) “afirma que, na perspectiva do aluno, o professor é o sujeito da aprendizagem, a ele basta que frequente às aulas, que seja comportado e que faça tudo o que o professor ordenar” para que aconteça a aprendizagem.

Ao atribuir a responsabilidade do fracasso escolar a fatores externos à sala de aula, como os de ordem familiar, psicológica ou cultural, os professores afastam a ideia de que seu trabalho seja um dos responsáveis pela produção das desigualdades escolares.

Deficiências culturais: comportamento dos professores

Miguel (aparência bastante pobre, camiseta muito amassada e encardida), menino bastante alegre, um pouco tímido, apresenta leitura muito lenta. Ao terminar de ler para a turma, se sentou e recomeçou a leitura do seu livro. Veio transferido do norte do Brasil. (Observação Escola Mundo Verde).

Para justificar as dificuldades de aprendizagem, alguns professores mencionam as diferenças culturais existentes entre os alunos e, principalmente, entre os alunos e eles (os professores). A cultura da classe pobre interfere tanto assim? Os professores da rede pública de ensino não são também da classe popular?

Certamente esse é somente mais um argumento para responder pela responsabilidade do fracasso escolar dessas crianças. É mais uma forma de atribuir a culpa pelo fracasso escolar à própria criança vítima dessa situação. Caso as diferenças culturais fossem responsáveis por essas dificuldades, as crianças apontadas com DA teriam dificuldade em se relacionar com as outras crianças, com os professores em momentos que não fossem para resolver alguma atividade escolar. O que pode ser exemplificado com a relação que Waléria estabelece com as atividades escolares propostas pela professora e com a relação que ela estabelece com o grupo em outros momentos.

Waléria é líder na sala e no recreio. Os outros colegas vêm até ela para pedir permissão para brincar com ela, somente alguns colegas recebem a permissão. É agressiva com os colegas, em outros momentos extrovertida. A mãe nunca aparece, não busca nem as avaliações. Ela não consegue escrever, consegue apenas copiar. (Observação Escola Sol Nascente).

Outro comportamento identificado na prática pedagógica, que reforça a dificuldade das crianças, é o de demonstrar que o desempenho da criança não é o esperado para aquela turma. A diferença da capacidade de leitura das crianças diferencia de uma criança para outra e o professor demonstra não ser capaz de lidar com essas diferenças.

Luciano, aluno apontado como portador de DA, de cabeça baixa, treinava a leitura enquanto os outros colegas liam. Sua leitura é silábica, acompanhada com o dedo sobre o texto. Ele é chamado para fazer a leitura, mas como é uma leitura muito grande e cheia de “tropeços”, o professor interrompe, dizendo que já estava bom e que pudesse se sentar. (Observação Mundo Verde).

Mesmo que o professor não tenha a consciência do que está fazendo, a criança certamente compreende que seu desempenho não é o esperado pelo professor, que demonstrou que ouvi-la tomaria muito tempo da aula.

Outra postura verificada é a do professor preparar uma atividade para os alunos resolverem enquanto ele executa outra.

A professora, em sua mesa, ignora as dificuldades que essas crianças estão enfrentando sozinhas em suas carteiras tentando fazer o que foi solicitado. As crianças que não conseguem, nem mesmo arriscar uma resposta, ficam ainda mais solitárias porque, obviamente, elas sabem que o professor está percebendo que não estão fazendo o que foi determinado, e nem assim recebem a atenção desse professor. As dificuldades de aprendizagem, que essas crianças apresentam, são consideradas de responsabilidade delas mesmas.

Um dos principais instrumentos utilizados pelos professores para preparar o conteúdo e atividades para os alunos é o livro didático. Manual que é elaborado considerando a realidade de seus autores. Os assuntos trabalhados nesses livros são bastante distantes dos alunos e professores.

Considerações Finais

Através das observações e entrevistas foi possível perceber que os professores não estabelecem uma relação pedagógica com as crianças diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem. E que essas crianças estão distantes dos conteúdos e atividades propostas pelo professor, o que indica que as atividades são preparadas tendo como parâmetro as crianças que têm mais facilidade em desenvolvê-las.

Entretanto, outros fatores devem ser considerados antes de responsabilizar o trabalho pedagógico realizado pelo professor e pela escola, pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. A falta de uma política educacional que priorize sanar os problemas relacionados à educação impede que um problema tão antigo quanto o sistema educacional seja solucionado: o fracasso escolar de grande parte das crianças, jovens e adultos que frequentam o ensino público.

Em decorrência do baixo salário, o professor se vê obrigado a ter jornada dupla de trabalho, o que certamente compromete o tempo de planejamento, de reflexão sobre os problemas identificados e, ainda, o seu trabalho em sala de aula.

Outro fator que deve ser considerado é o fato de que, em sua formação inicial, os futuros professores não são preparados para lidar com a dificuldade de aprendizagem; são trabalhadas somente disciplinas que ensinam como ensinar, sem considerar que em toda sala de aula terão crianças que aprendem de maneira diferente dos

outros colegas, ou aprendem em ritmo diferente do restante da turma.

Há, também, as condições de trabalho enfrentadas nas escolas públicas. As escolas não contam com apoio pedagógico institucional, uma equipe de profissionais para auxiliar e orientar o professor no diagnóstico das crianças e no trabalho capaz de solucionar as dificuldades diagnosticadas. Em vez de encontrar esse apoio, os professores se veem obrigados a lidarem sozinhos com salas superlotadas, com crianças que não aprendem da mesma maneira que as demais crianças.

Por fim, outro fator que deve ser destacado é a ausência de uma cultura acadêmica e apoio financeiro que estimule o professor em sua formação continuada, oportunidade de direcionar seus estudos para os problemas encontrados em sala de aula.

Ao elencar alguns fatores que influenciam na produção das dificuldades de aprendizagem das crianças não significa que a atitude docente comprometida seja considerada como a menos influente nesse processo. Apesar dos obstáculos apresentados anteriormente, somente uma prática docente responsável, independente das dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores, principalmente da rede pública de ensino, será capaz de iniciar o processo de desconstrução e reconstrução da prática docente, da relação que deve ser estabelecida entre o aluno, o professor e o saber.

Certamente essa discussão deve ser aprofundada para que o problema que assola a educação brasileira diariamente seja investigado e discutido. Dessa forma, é necessário que outros trabalhos sejam realizados com o objetivo de enriquecer esse debate.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: _____ (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, 15 – 31.
- _____. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. A Escola e o saber. *Entrevista* concedida a Pricilla Ramalho. Centro de Educação Mário Covas. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006>. Acesso em: 20 out. 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

POSTIC Marcel. *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora, 2000.

SAMPAIO, Maria M. F. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2004.

UNESCO; MEC/INEP. *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever* /coordenação de Vera Esther Ireland. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

ⁱ Este texto faz parte da pesquisa realizada para a elaboração da Dissertação no Mestrado. Apresentado na 33ª Reunião anual da Anped, em Caxambu, dia 20 de outubro de 2010.

ⁱⁱ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Goiás, professora nos cursos de Pedagogia e de Letras na Universidade Estadual de Goiás.

ⁱⁱⁱ Que não se considere o sujeito da aprendizagem (o Eu epistêmico) como imediatamente dado, mas como uma certa postura de um sujeito envolvido tanto em relações de desejo como em relações sociais e instituições (CHARLOT, 2001, p. 20).

^{iv} Todos os nomes de escolas, de professores e de alunos utilizados neste texto são fictícios