



APRENDER E TER DIFICULDADES PARA APRENDER: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS ENVOLVIDOS EM PROGRAMA DE APOIO A APRENDIZAGEM

Francismara Neves de Oliveira – UEL

Carlos Toscano - UEL

Agências financiadoras: CNPQ/CAPES.

Resumo:

Esse trabalho investigou a proposta do programa estadual do governo do Paraná para as salas de apoio à aprendizagem. De caráter qualitativo, na modalidade de estudo descritivo-interpretativo, a pesquisa apoiou-se nos estudos de Rockweel e Speleta (1986); Moysés e Collares (1996); Lahire (1997); Aquino (1998), com o objetivo de compreender o trabalho desenvolvido nestes espaços de atuação em duas escolas públicas de Londrina PR, por meio das seguintes questões: quais as significações de alunos e professores a respeito do ensinar e do aprender e acerca da sala de apoio? Que significações estão presentes nos documentos norteadores do programa? Para sua realização, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, pesquisa documental, observação e entrevista. Nossos resultados indicaram que as significações de alunos e professores sobre o ensinar e o aprender são correspondentes à concepção encontrada nos documentos que oficializam tal programa: o não aprender é reconhecido inicialmente como um problema do aluno e alcança também a de sua família que é percebida como desinteressada ou não envolvida. Esse também é o modo como os alunos percebem a si mesmos no processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação; cotidiano escolar; ensinar e aprender; sala de apoio à aprendizagem; significações de professores e alunos.

Introdução

Ao pensarmos nas dificuldades de aprendizagem é preciso reconhecer em primeira instância que na complexidade da escola, os processos envolvidos são marcados por trajetórias diferenciadas, avaliadas como satisfatórias ou insatisfatórias. Nessa complexidade interatuam diferentes expectativas em relação ao domínio dos conteúdos escolares e apreensão do conhecimento. Como lócus de expectativas tão diversas, é compreensível que a escola produza em seu bojo, relações de inadequação, descontinuidade, rotulação e fragmentação. Relações que coexistem com aquelas valorizadas como assertivas,

pedagogicamente corretas, científicas, enfim, adequadas às exigências que a sociedade, em seus diferentes momentos históricos, entende serem próprias à instituição escolar.

No cenário escolar encontramos um contexto de demandas e expectativas em torno daquele que “aprende” e, ao mesmo tempo, ansiedade e angústia proporcionadas pela ausência de compreensão acerca daquele que ocupa o lugar do não saber ou daquele que apresenta dificuldades para aprender, como se os aspectos não falassem do mesmo processo.

O desafio que se coloca à compreensão das dificuldades de aprendizagem tem gerado, na maioria dos casos, estigmas e estereótipos que atingem a família, o aluno, os professores e a própria escola, enfatizando e generalizando as condições incapacitantes ao aprender. Na perspectiva adotada neste estudo, consideramos que aprender, não aprender ou ter dificuldades para aprender, constituem percursos distintos que dizem respeito a um mesmo processo. Assim, a aprendizagem (processo) engendra múltiplas possibilidades e seu sucesso ou insucesso, depende de condições de construção ou (re) construção que não estão localizadas isoladamente no sujeito, ou no meio, ou nos objetos de apropriação e “ensinagem”. Esta construção e reconstrução são muito mais marcadas pelo “e” que pelo “ou”, o que denota a complexidade deste fenômeno. As dificuldades de aprendizagem evidenciam, não apenas um processo insatisfatório, mas também as teias que o teceram.

No presente estudo, nossa discussão não recaiu sobre definições, nomenclaturas, classificações ou avaliações das dificuldades de aprendizagem. Buscamos destacar as significações produzidas por alunos e professores envolvidos diretamente com as salas de apoio, espaço oficial de trabalho com alunos que não acompanham satisfatoriamente o processo de aprendizagem nas escolas estaduais do município de Londrina, onde o estudo se desenvolveu. Nesse sentido, interessou-nos por no visível “o olhar” dos professores que atuam nesse espaço e “o olhar” dos alunos que frequentam a sala de apoio porque são considerados alunos com dificuldades de aprendizagem.

1. Apontamentos Teóricos

A escola ocupa um lugar de destaque no projeto civilizatório. Nela o que se ensina é considerado imprescindível ao processo de humanização na sociedade moderna. Ler, escrever, contar, interpretar, formular e resolver problemas tendo por referência os conhecimentos sistematizados historicamente não se constituem processos naturais do desenvolvimento humano.

Neles interatuam prescrições e expectativas derivadas das políticas educacionais, expectativas do aprendiz em relação ao ambiente escolar, do professor quanto à conformidade do aluno aos objetivos da escola, de ambos quanto ao domínio dos conteúdos escolares e apreensão do conhecimento que deverão ser demonstrados tanto nas avaliações internas quanto externas, dentre outros aspectos.

Abordar esse tema implica reconhecer a escola como espaço multidisciplinar que remete a múltiplas questões a serem estudadas tais como as significações atribuídas ao ensinar e ao aprender. Se por um lado essa reflexão tem mobilizado significativas pesquisas na Educação e áreas afins, por outro ainda constitui, no cotidiano escolar, um contexto de ansiedade e angústia proporcionado, muitas vezes, pela compreensão superficial do problema e da conseqüente impossibilidade de atuação na superação do mesmo, fazendo propagar a “impotência” da escola que se vê “despreparada” para lidar com as situações que se lhes apresenta.

As discussões acerca dessa temática estão na maioria dos casos, permeadas por estigmas e estereótipos que além de atingirem a família e o aluno que vivem mais diretamente o problema sem compreendê-lo, alcançam também os professores e a escola, generalizando tanto a condição incapacitante de quem “detém” as dificuldades de aprendizagem “em si”, quanto daqueles que devem lidar com o problema.

O comportamento do aluno, nos alerta Lahire (1997), suas ações e reações nada significam fora das relações sociais em que são tecidas, inicialmente no interior do grupo familiar ou das pessoas próximas que lidam com ele, em um universo de objetos ligados a tais relações sociais.

Nesse sentido, o autor considera que o aluno localizado socialmente no ambiente escolar, não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família. Suas ações são antes reações que se “apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos com os quais ele tem contato e que, sem sabê-lo, “desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela.”. (*op. cit.* p. 17). Portanto, os processos que envolvem o ensinar e o aprender e as significações que nele se produzem se ligam aos sentidos oriundos de outros contextos e interações.

É fato conhecido, aos que atuamos na educação escolar, que no interior da escola, o não aprender tem sido frequentemente associado a uma figura muito polêmica: o aluno-problema. Nos alerta Aquino (1998, p.2):

O aluno problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos ‘distúrbios psico/pedagógicos’; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais ‘distúrbios de aprendizagem’) ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de ‘indisciplinadas’. Dessa forma, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente.

No cotidiano escolar é comum nos depararmos com a perplexidade dos professores diante das “dificuldades de aprendizagem”, acompanhada de uma inevitável sensação de impotência diante de um quadro muitas vezes vivido como desanimador. Observa-se ainda um crescimento da “demanda” de alunos sendo encaminhados anualmente aos serviços de apoio pedagógico, contraturno, serviços psicopedagógicos, fonoaudiológicos e psicológicos, além dos encaminhamentos feitos anualmente pelas escolas, aos profissionais da área médica.

Vale ressaltar que não se trata de uma crítica aos serviços citados, mas trata-se da constatação de que o professor muitas vezes é levado a selecionar e encaminhar seus alunos com dificuldades de aprendizagem a outros profissionais para que façam o que ele não se reconhece capaz de fazer ou porque não visualiza as condições para as ações que considera necessárias. Este processo favorece a anulação da dimensão pedagógica nos encaminhamentos dados.

Essa aparente impossibilidade do professor engendra múltiplos fatores próprios à complexidade de um processo que envolve sua formação, suas concepções sobre a aprendizagem, sobre o desenvolvimento, sobre o homem, o mundo, a sociedade que pretende formar, envolve o arcabouço teórico sobre o qual sua prática se solidifica, suas condições efetivas de trabalho e a política educacional que rege a organização a escola e do trabalho pedagógico.

Conforme apontam vários estudos: (ROCKWELL e ESPELETA, 1986; MERCADO-MALDONADO, 2002; EMÍLIO, 2004; PANIAGO, 2005) no cotidiano escolar revelam-se, em relações de interdependência, condições do aluno e do professor, relações de trabalho, fatores escolares, fatores extra-escolares que configuram certo contexto favorável e/ou desfavorável ao ensinar e ao aprender.

A ausência desta compreensão tem ensejado outra atribuição ao professor, a proceder “triagem” de alunos na escola. E, assim, ele se vê impelido a identificar a cada ano um

determinado número de alunos impossibilitados de aprender e encaminhá-los aos serviços de saúde e de apoio pedagógico.

Partindo de premissas equivocadas ou insuficientes, de diagnósticos aligeirados, a identificação das dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente os encaminhamentos dados, perdem consistência tanto em sua prevenção quanto na sua reparação por parte da escola. Este processo faz com que as dificuldades de aprendizagem continuem sendo vistas, na maioria dos casos, como um problema localizado no aluno, o que ignora sua produção no cotidiano escolar. Como parte do mesmo processo, a culpabilização e a vitimização do professor são também produzidas, veladas pela apropriação do discurso que justifica pelo não saber como lidar, as práticas reprodutoras da segregação daqueles que não correspondem às expectativas e idealizações. (GOFFMAN, 1988, COLLARES; MOYSÉS, 1996)

Tal arcabouço abstrato de características e padrões definidores da normalidade no processo de ensino-aprendizagem e a conseqüente patologização das dificuldades de aprender encontra-se, em certa medida, ancorado na literatura científica com a prescrição de novas estratégias, entretanto, o problema é visto de forma pontual e sua localização no aluno, o que traz novas configurações ao estigma, nova roupagem ao preconceito, mas não resolve o não aprender. (PATTO, 1994).

Andrada (2003, p. 15) nos incita a seguinte reflexão:

Qual o significado dos termos aluno com problema “ou” dificuldade de aprendizagem? São várias as possíveis respostas, várias as possíveis construções de significado acerca dos termos, sem que uma seja mais verdadeira que outra. Assim, não podemos previamente acreditar que alunos são problemas ou que famílias são desajustadas, ou que professores são autoritários. Precisamos ver um “quebra-cabeças”, as partes e o todo!

Na literatura especializada, vários aspectos são tomados como caracterizadores das dificuldades de aprendizagem escolar. (GARCIA, 1998, SOUZA E SISTO, 2001; SMITH E STRICK, 2001; CHABANNE, 2006). Reconhecer que dificuldades de aprendizagem implicam em co-ocorrência é importante, pois permite que a dificuldade de aprendizagem não seja determinada a partir de constatações apenas de aspectos cognitivos e/ou somente por avaliação do desempenho escolar, ou por outra característica de inadequação vista isoladamente.

Reconhecer os elementos contextualmente articulados na aprendizagem do aluno oferece outra compreensão do que vem a ser as dificuldades de aprendizagem em escolares. Elas perdem a configuração de uma listagem de sintomas aparentes e impeditores das interações destes alunos com o conhecimento.

Ao reconhecer que o ensinar e o aprender constituem um processo dinâmico, complexo e de muitas faces, Fagali (2001:22) nos propõe a seguinte reflexão:

[...] o que é aprender, olhando a existência das pessoas, suas necessidades de troca e socialização, as questões éticas de respeito humano e os valores frente às novas perspectivas do existir? O que é aprender, diante da diversidade cada vez maior de informações que se impõem com aceleração crescente, na louca corrida, frente aos desafios de sobrevivência? E o personagem do professor? Que lugar é este que ele ocupa e quais as possibilidades de ocupar outros lugares? (...) Em vista dessas possibilidades de transformação, quais são as qualidades das experiências educacionais que devem permanecer e que poderão fazer sentido para as necessidades humanas? O que deve ser alterado e aperfeiçoado, por não responder mais às nossas necessidades em transformação, neste momento histórico, na nossa cultura?

Ao analisar diferentes configurações sociais e relacioná-las com os resultados obtidos em exames por estudantes originados dos meios populares, Lahire (1997, p. 18) nos chama a atenção para o fato de se considerar que “as condições de existência de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as condições de coexistência”, e somente assim, podemos evitar “todas as formas de reificações destas condições de existência em forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos (das relações sociais efetivas)”.

De acordo com esse autor,

[...] temos a tendência a reificar os comportamentos das crianças em traços de caráter ou de personalidade, [...] [mas estes] não aparecem em um vazio de relações sociais: são, sim, o produto de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais esses traços se atualizam, são mobilizados. (*op. cit.* p. 17).

Tal compreensão nos auxilia no entendimento da complexidade e dinamismo próprios à constituição do sujeito nas interrelações próprias ao ensinar e aprender. Assim, o conhecimento é concebido como um processo e não como um estado (resultado ou produto) e

a escola, como uma importante instituição (não apenas físico, mas de interações) para a elaboração desse conhecimento.

Diante do exposto, no presente estudo focalizamos as significações de dificuldades de aprendizagem produzidas por professores e alunos. Em um primeiro momento o estudo buscou identificar as significações inferidas dos documentos normativos que revelam a política e seus agentes, constituintes das diretrizes norteadoras dos programas de apoio à aprendizagem. Posteriormente, interessou-nos compreender o cotidiano de trabalho desenvolvido nestes contextos e as significações produzidas pelos participantes.

2. Metodologia

O presente estudo se orientou pelos parâmetros da pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo descritivo-interpretativo. (GIL, 1999). Para tanto, a pesquisa contemplou a observação do cotidiano das salas de apoio de duas escolas estaduais em Londrina-PR, durante dois meses, com oito horas semanais, sendo quatro horas em cada escola semanalmente, bem como envolveu entrevista aos professores e alunos neste contexto.

3. Resultados e Discussão

Como parte dos dados de nosso estudo, apresentamos uma caracterização geral do programa de apoio à aprendizagem em questão para a posteriori discutirmos três: as concepções de dificuldades de aprendizagem inferidas dos documentos normativos; os procedimentos adotados pelas escolas para o encaminhamento e desenvolvimento do trabalho na sala de apoio e as significações produzidas por professores e alunos acerca das dificuldades de aprendizagem e da sala de apoio.

3.1. Concepção de dificuldades de aprendizagem inferida dos documentos normativos da sala de apoio.

A legislação que normatiza o trabalho na sala de apoio apresenta alguns aspectos que sugerem reflexão: o modo como os professores são selecionados para atuarem na sala de apoio, a ausência de preocupação com teorias sustentadoras do trabalho com dificuldades de

aprendizagem, ênfase nos aspectos administrativos em detrimento do âmbito pedagógico, a estrutura física das escolas como definidora da condição ou não de oferta das salas de apoio, as atribuições do professor da sala de apoio e a avaliação dos alunos pelos professores das salas regulares e da sala de apoio, tanto para o encaminhamento como para a saída do programa. (Res. 371/2011 SEED-PR).

Na legislação verificamos que os elementos definidores do trabalho na sala de apoio estão pautados em uma concepção de dificuldades de aprendizagem particularizadora do não aprender. Esse modo de olhar para o não aprender reforça a ideia de que as dificuldades de aprendizagem são dos alunos e alcançam as suas respectivas famílias. A instituição das salas de apoio como um projeto único em toda a rede estadual, permite que a responsabilidade para com o não aprender (indicada nas estatísticas de reprovação e de evasão no sexto ano do Ensino Fundamental) seja transferida às escolas e focalizada nos professores. Nos documentos oficiais não há, por exemplo, preocupação em delimitar um prazo mínimo de permanência do aluno na sala de apoio. Na realidade, o que observamos é uma rotatividade de alunos que não chegam a participar do programa, nem mesmo durante um bimestre inteiro. Este procedimento, em nosso entender apenas reforça estereótipos, solidifica a segregação e serve para comprovar que o problema agora foi transferido ao aluno, tendo em vista que a ele foi oportunizado vivenciar as ações do programa, sem o sucesso esperado.

Ao enfatizar, nas atribuições da equipe envolvida, muito mais os aspectos administrativos que pedagógicos do programa, a legislação exime e ao mesmo tempo culpabiliza o professor, pelo não aprender. Afinal, o Estado estaria oportunizando a condição de superação por meio das salas de apoio. Isto também é evidenciado na ausência de formação continuada, concursos específicos para selecionar quem atuará na sala de apoio, ou encontros frequentes que busquem promover reflexão dos envolvidos. Assim, torna-se oportuno atribuir por vezes ao professor e a metodologia empregada e em outros momentos ao aluno e sua família (tida como não envolvida), o insucesso do aprender.

3.2. Procedimentos de encaminhamento e desenvolvimento do trabalho na sala de apoio.

As duas unidades escolares investigadas revelaram semelhanças quanto ao modo como são encaminhados os alunos para a sala de apoio. Nas primeiras semanas do ano letivo as salas de apoio à aprendizagem foram constituídas, partindo dos encaminhamentos dos professores das salas regulares de 5ª série (6º ano). O número máximo de vagas determinado na legislação (15 alunos por sala), dividido pelo número de salas de 5ª série na escola, deu a quantidade de alunos de cada turma a serem encaminhados pelos professores das salas regulares à sala de apoio.

É interessante observar que nem mesmo o critério de notas baixas que geralmente é adotado a partir do segundo bimestre, pôde ser o definidor da escolha do grupo que passou a frequentar a sala de apoio no primeiro bimestre, pois na terceira semana de aula do ano letivo, os alunos foram encaminhados, portanto, antes das avaliações do bimestre. Tendo em vista os resultados das entrevistas junto aos professores, podemos afirmar que os critérios utilizados para o encaminhamento dos alunos foram subjetivos: empatia ou não com o aluno, “felling” do professor, a observação do comportamento do aluno nos primeiros dias de aula (indisciplina), aquilo que “conhecem” sobre a família do aluno e ocorrências de anos anteriores.

O aluno passa a frequentar a sala de apoio devido à inadequação frente ao modelo idealizado de aluno. É indicado porque não atende às exigências de “aluno normal” necessárias às situações de aprendizagem. É encaminhado porque é considerado um “aluno-problema”, pois reúne em si as impossibilidades de aprender. Assim que o aluno cumpre sua “passagem” pela sala de apoio, pode retornar à “normalidade” da sala regular. Alguns alunos frequentaram apenas por duas semanas a sala de apoio e “foram autorizados” a sair do programa. Chamou-nos a atenção o poder atribuído à sala de apoio para a “recuperação” das dificuldades de aprendizagem, ao ponto de serem consideradas suficientes duas semanas de trabalho. Exemplificamos com um fragmento de observação que revelou o ocorrido em uma das unidades escolares, na qual um aluno foi incluído na penúltima semana do 1º semestre letivo, porque vinha apresentando indisciplina em sala.

Um outro aspecto observado em relação ao tipo de trabalho desenvolvido nas salas de apoio, se refere à necessidade de trabalhar com conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com o previsto na legislação. Em não poucas situações observamos uma repetição do conteúdo e metodologia empregados na sala regular. Em uma sala de apoio de matemática, entretanto, observamos a preocupação por parte do professor com a construção do conhecimento e o desenvolvimento de uma metodologia diferenciada. As demais, entretanto repetiram diariamente a leitura de textos em que cada aluno lia um trecho em voz alta (geralmente de forma sofrível, o que impedia a compreensão de todos), cópia das questões interpretativas e problemas matemáticos ditados aos alunos para que os respondessem em seus cadernos.

3.3. Significações de professores e alunos relativas às dificuldades de aprendizagem e sala de apoio.

Nas entrevistas que fizemos junto aos professores (identificados por Prof. 1, 2, 3 e 4) buscamos investigar suas concepções sobre dificuldades de aprendizagem por meios de questões que enfatizaram: o que entendem por aprender e não aprender; quais as principais características dos alunos com dificuldades de aprendizagem identificadas por ele; as causas que atribuem ao não aprender e os principais problemas que enfrentam nesse trabalho.

Prof. 1. Aprender é uma reação de interesse, reação de tudo que desperta interesse de qualquer cidadão e até de uma criança. Ele aprende desde que esteja interessado. (grifo nosso).

Prof. 1. Já o não aprender, ou seja as dificuldades de aprendizagem eu vejo assim... podem ser problemas extraclasse que afetam muito a capacidade de aprendizagem: o estilo de vida que ele tem, os problemas familiares, dificuldades financeiras, enfim, diversas situações que afetam no aprendizado. O aprendizado em si é uma absorção de conhecimentos daquilo que é importante para ele. O aprendizado vai muito em cima daquilo que ele vive.

Percebe-se a concepção de que as dificuldades de aprendizagem são produzidas fora da escola, estão localizadas no sujeito e em sua família e a escola é desconsiderada como co-produtora do fenômeno.

Sobre as características do aluno com dificuldades de aprendizagem o mesmo professor afirmou:

Prof. 1. “É sempre aquele aluno que tem dificuldades extra-sala: problema familiar, falta de acompanhamento dos pais, desinteresse dos pais deles de acompanhar a vida escolar dos filhos. Então acho que isso dificulta bastante.”

E quanto às causas das dificuldades de aprendizagem, afirmou:

Prof. 1. A causa principal é isso, eu sempre relaciono muito a família com o aluno. Então se ele tem uma família que o acompanha, que está

sempre atenta, participa da vida dele escolar, ajuda ele a eliminar essas dificuldades.

Com relação às dificuldades de aprendizagem, o professor 2 afirmou:

Prof.2. São alunos que têm dificuldades pra se concentrar, são muito agitados e o principal é a interpretação, pois muitos vão bem nas regras da gramática conseguem decorar e, quando chega na interpretação não conseguem abstrair.

O professor 3 identificou como causas das dificuldades de aprendizagem:

Prof. 3. “É o aluno conseguir se concentrar, ele querer, porque atualmente o que compete com a escola são coisas que não conseguimos alcançar, por exemplo, o vídeo, a internet, televisão é tudo, então a competição está muito desleal. Eles têm acesso a muitas coisas que dão mais prazer que a escola que ele tem que parar para se concentrar e, é tudo muito rápido, a internet dá respostas rápidas e prontas ele não precisa raciocinar muito não. Agora na escola ele tem que parar, se concentrar e pensar e aí a preguiça mental impera.”

Embora haja um reconhecimento de variados elementos no processo de aprendizagem, ainda predomina o conceito estereotipado de que o não aprender é responsabilidade do aluno.

O Prof. 3 entende a aprendizagem: “*fixar conteúdos, modificar o comportamento, amadurecer.*” Sobre as dificuldades de aprendizagem, afirmou: “Dificuldade em aprender, em assimilar e modificar”. Quando solicitamos as características dos alunos com dificuldades de aprendizagem, ouvimos: “*Ou ele é muito tímido ou impulsivo ou agressivo ou disperso*”.

Trata-se de um conjunto de atributos reunidos nessas concepções, tidos como “negativos” que são localizados no aluno e parecem assumir um caráter permanente... “ele é” e isto o impede de agir, de pensar, de aprender.

O Prof. 4 foi o único no grupo de professores participantes a apresentar uma definição não polarizada entre escola e aluno/família e a ele corresponde a sala de aula de matemática onde pudemos observar procedimentos que não se limitavam ao conteúdo e à repetição da aula dada no turno regular, conforme comentamos anteriormente:

Prof.4. “A aprendizagem é um processo. De nada adianta eu acelerar os conteúdos se o raciocínio não acompanha. Não dá pra ignorar na aprendizagem, outras dimensões relativas à história de vida deles. Veja aqui, (mostra os alunos) são diferentes histórias, marcas que interferem. O processo de cada um vai ser diferente. A gente pergunta mais o que eles não sabem e pouco o que a gente pode fazer por eles como escola. Se não aprendem, não é só porque têm uma vida difícil. A escola também não atinge a necessidade de aprendizagem deles... é tudo junto, escola, aluno, família.”

Quanto à concepção sobre a sala de apoio, os professores participantes foram unânimes em ressaltar seu valor positivo, mas destacamos a fala de um de nossos sujeitos, por ser ela contundente no que já discutimos neste artigo, quanto à culpabilização do aluno e de sua família pelo não aprender:

Prof. 3 “Digo aos alunos e aos seus familiares que o estado está pagando professor particular para eles e que se não valorizarem, nada mais poderá ser feito. Depende deles (dos alunos e família) superarem ou não as dificuldades que têm. Essa oportunidade que o governo está dando é algo muito importante porque as famílias deles nunca conseguiriam pagar por esse serviço.”

Um outro fator que se apresentou como comprometedor da ação neste programa, conforme indicaram as entrevistas, é que os professores têm alta dependência da equipe avaliadora do município ou do estado cuja demanda é mais elevada do que a equipe designada pode atender. As escolas quando recebem a visita da equipe, apresentam os casos e recebem muitas vezes o retorno da avaliação quando o ano já terminou, sem que os alunos tenham sido assistidos ao longo do período e sem que os professores (da sala regular e do contraturno) fossem orientados em um processo de acompanhamento junto aos escolares. Ao ser atribuída ao professor a incumbência de encaminhar os alunos para a sala de apoio, ele conta apenas com seu “olhar clínico” resultante da experiência de quem atua por muito tempo e pode por essa razão reconhecer, já nas primeiras semanas do ano letivo, os alunos com dificuldades de aprendizagem.

E como percebem tais questões os alunos?

Investigamos se gostam da sala de apoio; as semelhanças e diferenças nas atividades escolares da sala regular e da sala de apoio; por que acham que foram escolhidos para a sala de apoio; que tipo de aluno ele pensa ser; o que a professora, a família e os amigos acham dele participar da sala de apoio. Foi interessante percebermos que o discurso que os

culpabiliza, já foi por eles incorporado. Dos 25 alunos entrevistados nas duas salas de apoio, doravante identificados como Al. A2, A3,..., a maioria indica em suas respostas que se consideram indisciplinados (mau comportamento) e por essa razão “merecem” estar na sala de apoio. Embora afirmem que a sala de apoio é um lugar privilegiado para aprender, quando perguntamos o que é igual e o que é diferente entre os dois espaços, evidenciam muitas semelhanças e poucas diferenças entre a sala de apoio e a sala regular, o que confirma as repetições nos dois espaços. Algumas respostas são eloquentes:

Al.03 “o que ensinam é igual, uma chatice porque repete a aula.”;

Al.06 “as carteiras, o ensino, usam o livro, a bagunça”;

Al.13 “copiar do quadro, o jeito do ensino”;

Al.21 “as bagunças, as matérias”;

Al.17 “as atividades, a leitura”.

Quando perguntamos porque foram escolhidos para a sala de apoio, enfatizaram o quanto são maus alunos, o quanto se vêem incapazes, de aprender. Eis algumas respostas:

Al.02 “Eu sou muito fraco e aqui eles ajudam a recuperar”;

Al.11 “moro com minhas tias, avós e mãe, acho que eles não incentivam”;

Al. 25 “na hora (refere-se ao momento em que foi comunicada que iria para a sala de apoio) eu não senti nada, eu sabia que precisava vir e mesmo que eu fosse boa aluna seria escolhida pra cá. A professora pegava no meu pé e eu era ruim mesmo.”

As falas que destacamos são reveladoras de quanto o processo de culpabilização já atingiu a esses alunos fazendo com que incorporem o discurso de que têm um problema em si, ou em suas famílias. Investigando o que pensam seus amigos, a professora e sua família sobre o fato de terem dificuldades para aprender, o conceito não difere do que analisamos até agora:

Al. 20 “minha professora acha que sou bagunceira, namoradeira”;

Al. 04 “meus amigos tiram sarro, me chamam de burra”;

Al. 08 “meus amigos acham que sou trouxa”;

Al. 16 “minha mãe acha que eu tenho que vir mesmo pra ficar mais inteligente”;

Al.01 “minha família acha que eu sou ruim”;

Al.12 “eles (família) não gostam. Acham ruim eu estar no reforço já no começo do ano”;

Al.24 “ela (professora) não acha nada porque só grita e não conversa com os alunos”.

Observamos a partir dos dados obtidos a força dos estereótipos e como permeiam todos os espaços, desde as políticas de implantação até o modo como crianças e familiares se vêem participantes deste processo, o que em nosso entender inviabiliza os objetivos para os quais um espaço de apoio à aprendizagem é instituído.

Considerações Finais

Analisamos a relação existente entre os documentos normativos, o desenvolvimento do trabalho e as concepções de alunos e professores acerca das dificuldades de aprendizagem, nas salas de apoio. Pudemos discorrer sobre a sutil, mas eficiente inviabilização de um processo de restabelecimento das condições de aprendizagem, a partir do momento em que a rotulação e a segregação encontram lugar, em detrimento da valorização de um processo em permanente (re)construção.

A análise dos dados deste estudo apontou para desencontros entre os caminhos trilhados pelo aluno na construção do conhecimento e o que significa a aprendizagem nas propostas governamentais, para a escola e para o professor. Indicaram um percurso de trabalho a ser adotado nas salas de apoio à aprendizagem que favoreça a ação auto-estruturante do sujeito.

O funcionamento das salas de apoio à aprendizagem, revelado por este estudo, aponta que as questões envolvidas nas dificuldades de aprendizagem são analisadas de forma dicotômica e desarticulada de modo que o processo quase se resume em um “ritual de passagem”. Acreditamos que a questão do não aprender é um problema que merece tratamento por parte das políticas educacionais. O estudo alertou para o fato de sejam considerados outros elementos elucidadores da rede de relações de interdependência na qual se entrelaçam diferentes fatores geradores do insucesso escolar, tanto na singularidade dos envolvidos quanto na generalidade das condições políticas e sócio-culturais de existência.

Para tanto, um programa que tenha como objetivo contribuir decisivamente para a alteração do quadro de insucesso escolar, não pode prescindir de um estudo que leve em conta não só o fato do aluno não aprender, mas também o seu contexto imediato (fatores intraescolares) e o mediato (fatores extraescolares) que alcançam a família do aluno e o seu grupo social mais próximo. Neste sentido, a elaboração do perfil configuracional de cada um dos sujeitos envolvidos, conforme proposto por Lahire (1997), poderia constituir-se importante subsídio na elaboração de uma política que buscasse uma abordagem mais adequada do processo do ensinar e aprender.

Referências Bibliográficas

- ANDRADA, E.G.C. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. **Psicologia Escolar e Educacional, Campinas**, .v.7 n.2. p. 171-178, dez, 2003.
- AQUINO, J.G. Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas. 2ed. São Paulo: Summus, 1997.
- BOSSA, N. A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico** Porto Alegre: RS Artmed, 2002.
- CAMARGO, H. C. de.B. **Contraturno: um espaço de reflexão sobre a utilização de jogos em crianças com dificuldades de aprendizagem**. TCC. 123p. Curso de Pedagogia – UEL, 2008.
- CHABANNE, J. L. **Dificuldades de aprendizagem. Um enfoque inovador do ensino escolar**. Trad. Regina Rodrigues. São Paulo: Àtica, 2006.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1986.
- EMÍLIO, S.A. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão**. Tese de Doutorado. 252 p. São Paulo: Instituto de Psicologia. USP, 2004.
- FAGALI, E.Q. **Múltiplas faces do aprender. Novos paradigmas da pós-modernidade**. São Paulo: Unidas Ltda, 2001.
- FUNAYAMA, C. R. (org.). **Problemas de aprendizagem. Enfoque multidisciplinar**. Campinas: Alínea, 2000.
- GARCIA
- GIL. A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2002
- GOFFMAN, I. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- MERCADO-MALDONADO, R. **Los saberes docentes como construcción social**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- PANIAGO, M.L.F. S. **Práticas discursivas de subjetivação no contexto Escolar**. Tese de Doutorado. 205 p. São Paulo: UNESP-Araraquara, 2005.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PARANÁ Governo. RESOLUÇÃO 371/2008 SEED/PR: RESOLUÇÃO 371/2008.
Disponível em:

[HTTP://diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/file/salasdeapoio/instrucoes/instrucao022.pdf](http://diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/file/salasdeapoio/instrucoes/instrucao022.pdf). Acesso em 04/06/2010.

ROCKWELL, E.; ESPELETA, J. **Pesquisa participante**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, C. **Significações de dificuldades de aprendizagem nas salas de apoio: a construção da resiliência no espaço escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). 131p. Pedagogia. UEL, 2009.

SOUZA, A.R.M.; SISTO, F.F. Dificuldades de aprendizagem em escrita, memória e contradições. **Psicologia Escolar e Educacional. Campinas**. V.5 n.2, p 39-48, Dez, 2001.