

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
um estudo de concepções à luz das Representações Sociais

LEARNING DESABILITIES:
a study of conceptions form de Social Representations reference.

Profa. Helen Tatiana dos Santos Lima.
Centro Universitário Estácio de Brasília

RESUMO

Na discussão sobre as dificuldades de aprendizagem, teóricos de diferentes correntes se aventuram na tarefa de compreender a complexidade deste fenômeno. Da mesma forma, os profissionais que lidam diariamente com esta situação também buscam formas de entendê-la. Para tanto, eles lançam mão do diagnóstico psicopedagógico, acreditando que os resultados serão capazes de justificar e propor soluções para a problemática. Sabendo disso, propôs-se um estudo com o objetivo de identificar as representações sociais que participam e delineiam as ações do professor frente à compreensão das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, à demanda por este procedimento diagnóstico. Para isso, se realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da realização de um grupo focal do qual participaram com 12 profissionais que atuavam diretamente com crianças em situação de dificuldades de aprendizagem. As atividades no grupo focal totalizaram 11 horas de discussão, ao longo de 7 encontros semanais que foram direcionados indutores que se relacionavam à temática pesquisada. Os resultados apontaram que as representações que os professores possuem estão ancoradas em concepções homogêneas e deterministas do desenvolvimento. O impacto disso é que, no contexto pedagógico, eles acabam por eximir-se da responsabilidade de intervenção com o aluno, transferindo-as para um terceiro, em geral o especialista, ou outra escola.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Diagnóstico. Professor. Representações Sociais.

ABSTRACT

In the discussion about the difficulties of learning theorists of different chains venture into the task of understanding the complexity of this phenomenon. Similarly, professionals who deal daily with this also seek ways to understand it. For this, they lay hold of psycho diagnosis, believing that the results will be able to justify and propose solutions to the problem. Knowing this, it was proposed a study aiming to identify the social representations involved and outline the actions of the teacher facing the understanding of learning disabilities and, consequently, the demand for this diagnostic procedure. For this, we conducted a qualitative study, by conducting a focus group attended by 12 professionals working directly with children in learning disabilities situation. The activities in the focus group totaled 11 hours of discussion over seven weekly meetings that were directed inductors that were related to the searched topic. The results showed that the representations that teachers have are anchored in homogeneous and deterministic conceptions of development. The impact of this is that, in the educational context, they end up shirk responsibility intervention with the student, transferring them to a third party, usually the expert, or another school.

Keywords: Learning disabilities. Diagnosis. Teacher. Social Representations.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, dentre muitos fenômenos que são estudados e discutidos, as dificuldades de aprendizagem tem ganhado realce especial. Isso porque as estratégias planejadas e implementadas para se intervir sobre elas podem abrir caminhos distintos para o discente que vivencia esta situação, ou seja, a depender da intervenção recebida, o aluno pode transcender suas limitações e experimentar o sucesso em sua aprendizagem ou, por outro lado, experimentar uma prática discriminatória e excludente que trata a diferença sob uma ótica negativa.

Assim, falar e lidar com as dificuldades não é tarefa fácil, uma vez que, além da complexidade que envolve o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, a instituição educacional tem andado na contramão das dificuldades, pois, seus discursos e práticas primam, quase que exclusivamente, pelo sucesso na aprendizagem, discursos estes que estão, individual e coletivamente, impregnados de representações que foram construídas ao longo de histórias individuais e institucionais.

Por outro lado, o tema abrange um grande leque de situações que devem ser refletidas para que se possam estabelecer ações capazes de alcançar a complexidade desse fenômeno.

Na prática pedagógica, uma das formas encontradas para pensar, discutir e desenvolver estratégias que possam responder a essa situação é a realização do diagnóstico psicopedagógico. Isso porque, o professor ao se deparar com aquele aluno que foge de suas expectativas e apresenta resultados diversos dos esperados, acaba lançando mão do encaminhamento ao procedimento diagnóstico, com a esperança de que esta investigação seja capaz de apontar o *locus* da problemática vivenciada em sala e propor soluções adequadas para ela, uma vez que ele já não se sente mais capaz de realizar a sua leitura e interpretação da situação vivenciada.

Mas o que se percebe é que a ação de encaminhar o aluno ao procedimento diagnóstico está cerceada de representações estão intimamente ligadas entre si e cristalizadas no imaginário docente. Em primeiro lugar, destaca-se que o docente acredita que os resultados deste processo investigativo poderá nortear seu fazer pedagógico, pois oferece as informações necessárias ao planejamento de uma ação docente que esteja voltada a especificidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento desta criança. Esta crença, por sua vez, está alicerçada na concepção de que o procedimento diagnóstico, por meio da aplicação de testes psicológicos e outros procedimentos cientificamente reconhecidos e validados, é a única forma de se oferecer uma resposta às condições singulares de aprendizagem de uma criança que destoa das demais em sua aprendizagem. Em terceiro lugar, tanto o entendimento da dificuldade quanto a prática e procedimentos de investigação advém de um paradigma que entende o desenvolvimento como um processo linear e universal, enfatizando a diferença como um aspecto negativo e que, portanto, deve ser "corrigido".

No entanto, nota-se que embora o procedimento diagnóstico tenha se configurado como o critério de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças em situação de dificuldades de aprendizagem, ele, na verdade, não tem oportunizado o oferecimento das condições necessárias à aprendizagem do aluno (SANTOS-LIMA, 2008).

Este pensamento é corroborado por outros estudiosos (ANACHE, 2005; BEATON, 2001; GONZALEZ REY, 2002 e outros) que defendem que tal procedimento, frente à situação de dificuldade de aprendizagem, pouco ajuda no entendimento da condição do aluno e na proposição de intervenções pedagógicas eficazes ao quadro. No máximo, ele termina por

encerrar as causas do fracasso na criança, medicalizando e patologizando o processo de aprendizagem, uma vez que ele está orientado pelas circunstâncias da patologia do sujeito.

De acordo com Anache (2005), essa compreensão reducionista não revela a dinâmica psicológica do pensamento da criança o que, por sua vez, não permite a elaboração de uma intervenção compatível à necessidade do sujeito considerado. Na verdade, esta prática apenas oferece, na maioria das vezes, uma nomeação científica à situação do não aprender do aluno, apoiada em um sistema de classificação nosológica reconhecido, que coloca e encerra *nele* a justificativa pelo seu insucesso, em função do quadro que apresenta. Esta concepção termina por abonar o sistema educacional de responsabilidades pela problemática (na produção e intervenção sobre ela) e isentar o professor de sua responsabilidade frente à aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Nesse caso, vivem-se duas possibilidades. A primeira diz respeito a coisificação do sujeito, em que sua singularidade é apagada e transmutada em uma designação conceitual. O desenvolvimento dessa criança passa a estar permeado pelo olhar racionalista da ciência, com seus conceitos e definições de modo que o sujeito, portanto, deixa de ser sujeito para se tornar um conceito, um diagnóstico, uma condição patológica.

A segunda possibilidade trata da Lei do Menor Esforço e das Práticas Tuteladoras assumidas pelo professor frente ao rótulo ingerido, ou seja, estando o aluno limitado nas suas possibilidades para aprender em decorrência da patologia ou deficiência identificada, não cabe mais à escola ou ao professor a função de educar essa criança. Sua ação, a partir do rótulo e não mais do sujeito, estará pautada pelo cuidado e vigilância. Isso significa dizer que a educação oferecida estará agora guiada pelas limitações e não pelas potencialidades de aprender e se desenvolver (FARIAS-BRITO, 2005).

Outro ponto apontado pelos estudiosos se refere às concepções deterministas, homogeneizadoras e lineares do desenvolvimento que respaldam a compreensão das diferenças entre os homens. Isso significa que o procedimento diagnóstico permite pensar o desenvolvimento homem sob uma ótica homogênea e linear, que segue um curso fixo e igual para todos, de modo que o sujeito deve apresentar comportamentos e habilidades, de acordo com uma escala padronizada. Nessa perspectiva, se passa a desconsiderar os aspectos singulares do desenvolvimento, a especificidade da experiência social e a sua constituição personológica (GONZÁLEZ REY, 2003).

Para Salazar (1998 apud OLIVEIRA, 2004), esta desconsideração do singular fortalece as práticas discriminatórias e excludentes a pretexto das dificuldades de aprendizagem. Esta realidade, então, levam ao que Bordieu e Champagne (1998 apud PERRENOUD, 2001) chamam de exclusão branda, através da qual o aluno é excluído de maneira dissimulada, temporal, gradual e imperceptível.

No entanto, mesmo apesar destas considerações críticas, o diagnóstico psicopedagógico ainda tem sido um instrumento muito presente no cotidiano escolar e legitimado como condição necessária ao emprego e oferecimento de diversas formas de atendimento especializado ao aluno, por se acreditar que ele é capaz de apontar os problemas e indicar as soluções.

Em face desta realidade, um estudo foi realizado com o objetivo de identificar as representações sociais que participam e delineiam as ações do professor no que diz respeito à compreensão das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, à demanda pelo diagnóstico psicopedagógico, o qual será apresentado a seguir.

MÉTODOS

A pesquisa aqui apresentada foi do tipo descritiva e se delineou a partir dos pressupostos da epistemologia qualitativa que, acordo com González Rey (2002; 2005),

compreende a investigação científica enquanto um processo dialógico e recursivo, em constante e progressiva construção e interpretação. Esta perspectiva qualitativa proposta por González Rey (2002; 2003; 2005) e assumida aqui para a orientação metodológica de construção e análise dos dados, implica ver a realidade na sua dinâmica constituída, isto porque, para o estudo do objeto pretendido e dos processos nele implicados, posturas epistemológicas que padronizam instrumentos e respostas dos sujeitos não são suficientes para alcançar a compreensão das formas mais complexas de expressão do aluno em sua aprendizagem, caso o fosse, nossa discussão crítico-reflexiva acerca do procedimento diagnóstico seria vã.

Neste enfoque, a construção dos dados aconteceu a partir da composição de um grupo focal, por entender que, neste grupo, pode-se criar um espaço de reflexão e comunicação, permitindo a construção da informação acerca da realidade pretendida em suas práticas cotidianas, comportamentos e eventos, assim como propõem Melo e Araújo (2010). Ainda, a opção metodológica pelo grupo focal se justifica, assim como propõem os autores citados, pela possibilidade de, nele, os sujeitos participantes sentirem-se mais livres à exposição de suas crenças, concepções, paradigmas e valores que alicerçam sua prática profissional.

Deste grupo, participaram 12 profissionais da educação, sendo 01 professora de Educação Infantil, 09 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional. Os critérios de seleção da amostra foram o livre desejo de participação na pesquisa e estarem, em seu cotidiano escolar, atuando junto a crianças em situação de dificuldades de aprendizagem. Todas as participantes são de uma mesma instituição de ensino, da rede pública de ensino do Distrito Federal. Um terceiro critério de escolha seria a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em decorrência do fato de que é na fase inicial da escolarização que ocorre uma grande demanda por encaminhamentos à avaliação psicopedagógica e, também, porque na dinâmica pedagógica dessas séries o professor possui um espaço mais sistematizado de acompanhamento do processo de aprendizagem de seu aluno.

Tomou-se por referência a escola pública por ser nesta realidade que os casos de dificuldades de aprendizagem são encaminhados à rede de apoio que oferece o atendimento especializado aqui discutido.

Assim, no grupo focal as discussões foram promovidas ao longo de 07 encontros semanais, com duração de cerca de 90 minutos cada, à exceção da projeção do filme que durou 120 minutos, totalizando 11 horas de pesquisa com o grupo de professoras.

Neste grupo, as professoras encontraram um espaço para conversar de forma reflexiva sobre as temáticas referentes aos diferentes aspectos de sua prática pedagógica, em especial aqueles aqui delineados, elaborando hipóteses, integrando experiências e expondo dúvidas e tensões que permitiram a emergência das concepções, valores e representações relacionadas às dificuldades de aprendizagem.

Para tanto, dois indutores foram utilizados com o objetivo de direcionar de modo mais sistemático a discussão. Esses dois indutores, um filme e um livro de literatura infantil, foram do tipo não escritos, tal como define e caracteriza González Rey (2005). A grande vantagem da utilização destes indutores foi que os mesmos facilitaram o envolvimento dos sujeitos pesquisados com a pesquisa em nível subjetivo, por proporcionar um modelo da vida real, em que as docentes puderam estabelecer identificações entre seu cotidiano profissional com a realidade retratada nos mesmos. O filme, que leva o título de “A Escola da Vida”, é americano e conta a história de professor que possui características marcantes de envolvimento com seus alunos. Isso permitiu abrir discussão em torno do tema da relação professor-aluno, de perfis de professores e alunos e das opções feitas na seleção e organização do processo ensino-aprendizagem. A história “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha (2003), fala de estudantes formatados e reprimidos, que em determinado momento se

revoltam e ganham a liberdade. Essa história também permitiu reflexões dos professores sobre seus objetivos na condução do trabalho junto a seus alunos.

Todos os encontros, observações, participações e conversas – formais e informais – foram gravadas em áudio e sistematicamente transcritas, resultando num extenso material ao qual foi dado o tratamento específico dentro da Epistemologia Qualitativa com vistas a construção teórica a respeito da situação de aprendizagem do aluno, das estratégias utilizadas pelo professor para compreender esse processo e das representações que participam de todo esse contexto.

As informações advindas destes procedimentos serviram para integrar a trama de indicadores que foram levantados de modo a compor os eixos norteadores da produção de conhecimento objetivada pela pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005). Portanto, para o tratamento dos dados conforme os objetivos propostos e a partir da perspectiva metodológica aqui assumida (GONZÁLEZ REY, 2002; 2003; 2005), optou-se pela identificação dos indicadores que emergiram e orientaram o discurso dos participantes, pois, assim como defende González-Rey (2002), um dado jamais pode ser legitimado desde uma perspectiva unilateral, mas, sempre, por sua "capacidade de diálogo com o pesquisador" (p. 111). Em outras palavras, optamos por identificar os núcleos de sentido presente nos discursos dos participantes, sem perder de vista que um indicador não existe por si só e tão pouco pode ser reduzido a si mesmo, pois guarda íntima relação com o momento do processo de pesquisa, os outros indicadores precedentes e subsequentes no discurso e com o momento interpretativo do pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do interesse em identificar as representações sociais que participam e delineiam as ações do professor no que diz respeito à compreensão das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, à demanda pelo diagnóstico psicopedagógico, passaremos aos dados construídos e às análises deles decorrentes que foram realizadas a partir da definição dos indicadores presentes nos discursos, à luz do referencial das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2005; JODELET, 2001; 2004).

Inicialmente, buscou-se identificar as representações que as professoras tinham a respeito do diagnóstico e do seu uso. Pôde-se verificar que elas pareciam considerar que a realização desse procedimento possibilita ao professor o acesso a informações que ele ainda não possuía ou não havia identificado em seu aluno.

“Eu acho que o diagnóstico faz o professor entender o que o professor tem com aquele aluno... pra que o professor saiba como trabalhar com aquele aluno” (parte do trecho 25 da transcrição de dados extraído do 3º encontro com os professores)

“Pra mim, assim, eu ter conhecido a vida dela no diagnóstico, saber como é a vida dela fora da escola, pra mim, eu acho que ajudou, pelo menos...” (trecho 263 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

“Mas ele serve pra gente, mas pra mim pelo menos, eu acho que serve pra me orientar com relação ao aluno, porque quando eu entrei na minha turma eu não sabia que eu tinha aluno com problema ou não, que tinha aluno DM ou não. E a partir do momento que me mostraram, que me falaram, aquele diagnóstico serviu pra mim. Entendeu? Pra me orientar, me situar com relação a como eu trato o aluno, tal (parte do trecho 29 extraído da transcrição de dados do 4º encontro com os professores)

A partir dessas falas, percebe-se que o encaminhamento para a realização do diagnóstico vem representar a relação dialética entre conhecimento científico e de senso

comum se apresenta. O professor, com suas concepções e representações elaboradas a partir de sua vivência, pensa o fenômeno e requisita a confirmação do mesmo para aqueles que dominam o campo científico deste saber.

Isso acontece porque, segundo Moscovici (2005), o homem necessita compreender a realidade em sua totalidade, avaliando os seres e os objetos que dela participam, dando uma identidade social ao que não está identificado e interpretando a realidade. Então, diante de uma situação nova e desconhecida, em que não possui os requisitos necessários para lidar com ela, o professor irá procurar formas alternativas de conhecer o desconhecido, de forma a apreender e compreender a realidade vivida.

Esta situação retrata o medo do desconhecido, em que o docente se percebe como impotente para atuar frente a um sujeito que não lhe é familiar, uma vez que a condição de aprendizagem do discente não responde da forma como usualmente ele está acostumado a observar.

Assim, nas representações do grupo, o resultado do procedimento diagnóstico vem servir para dar um nome àquela dificuldade de ensino ou aprendizagem vivenciada no contexto escolar, um nome reconhecido no meio científico, tornando familiar aquilo que, no princípio, não lhe era familiar.

Validando, portanto, o conhecimento de senso comum do professor, ao transmutar suas reflexões em nomes cientificamente reconhecidos, o resultado do diagnóstico, então, é útil para a confirmação de suspeitas anteriormente levantadas. Ou seja, agora essas suspeitas deixam de ser informais (senso-comum) e passam a ser oficiais e cientificamente validadas. Nas palavras das professoras:

“Porque a gente sabe exatamente porque o aluno é assim” (trecho 126 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

“pode não ajudar da forma que deveria, mas atrapalhar também, não atrapalha não. Só vem pra dar certeza pra gente de uma dúvida que a gente tem...” (parte do trecho 261 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

Essas falas ilustram uma das funções das representações sociais: a convencionalização de objetos, pessoas ou acontecimentos. O impacto disso é que, ao nomear a dificuldade do aluno, esse passa a ser compreendido como participante de uma determinada categoria, com características compartilhadas por todos os elementos desse grupo (MOSCOVICI, 2005).

Esse processo acontece por meio da ancoragem que, segundo Moscovici (2005) é o processo de classificar e dar nomes às coisas e situações que até então são ameaçadoras e estranhas. Mas para classificar, é necessário que os comportamentos ou características apresentadas sejam confinados a categorias que são comparadas a protótipos, com o objetivo de se estabelecer a relação de pertencimento a essas classificações, que o autor denomina como paradigmas.

Por outro lado, essa comparação com o protótipo está em íntima relação com as representações sobre normalidade X anormalidade compartilhadas (MOSCOVICI, 2005; JODELET, 2004), a partir da qual o sujeito será entendido, interpretado e constituído identitariamente.

Assim, o diagnóstico transforma o universo consensual em reificado, de modo que ao ingerir um rótulo, o sujeito passa a assumir uma identidade sólida, invariável e indiferente a sua individualidade, mas correspondente com o paradigma (MOSCOVICI, 2005).

No entanto, o diagnóstico psicopedagógico não se encerra nessa classificação do aluno. As falas das professoras permitiram entender que ele também implica no acompanhamento do professor por um profissional especialista que lhe indicará o direcionamento de sua ação pedagógica com o aluno. Nesse sentido, quando o professor

percebe que está em dificuldades para desenvolver um trabalho que possa alcançar o êxito na aprendizagem de alguns de seus alunos, ele encaminha estes para a realização do diagnóstico, com vistas a receber orientação permanente que delimite sua atuação junto a eles.

“Ela (indicando a professora Joice) teve aquele diagnóstico (de um aluno), então a partir daquele momento, o professor precisa de orientação de como lidar com aquela criança” (trecho 64 extraído da transcrição de dados do 4º encontro com os professores)

“É a finalização, é como se ele fosse o ponto final de um caminho. Ele não é, ele deveria ser o ponto inicial do caminho, ele é o início, o próprio nome diz: diagnóstico. Ele deveria ser o ponto de partida para alguma coisa que tem que ser feita, que tem que ser trabalhada com a criança. Mas ele é tomado, ele é encarado, ele é trabalhado como se fosse uma coisa final...” (trecho 37 extraído da transcrição de dados do 4º encontro com os professores)

Os dados indicam que o professor espera receber de um especialista a resposta correta e aplicável ao caso do aluno, a qual deve ser capaz de solucionar as suas próprias dificuldades de intervenção pedagógica e de relação com a criança. Novamente, a representação sobre a validade e fidedignidade do conhecimento científico se interpõe ao fazer pedagógico, o que nos faz inferir que existe uma representação de que há alguém que seja capaz de dar uma resposta certa para cada caso.

Novamente o universo reificado apresentado por Moscovici (2005) se apresenta, de modo que o professor entende que há formas específicas de se comportar e agir a depender da situação, ou no caso, da condição de desenvolvimento do discente.

Assim, a educação conforme a representação das professoras é instrumental, caracterizada pela aplicação de técnicas pedagógicas e de ensino garantidoras da aprendizagem.

A espera por esta intervenção externa, no caso de um especialista, pode colocar o professor na condição de não exercício de sua autonomia. O profissional demonstra não se sentir capaz de intervir com o aluno-queixa, e por isso justifica o fato de não desenvolver estratégias de investigação e intervenção com ele com vistas à promoção da sua aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, é que o professor espera... sempre espera a ajuda de um terceiro que está fora do seu contexto. Para ele, a escola também parece participar dessa espera, na medida em que demonstra estar despreparada para lidar com as situações adversas. A fala de uma das professoras ilustra bem essa questão:

“A escola tá num compasso de espera da hora que vai acontecer alguma coisa com o Danilo...” (trecho 50 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

Assim, o professor demonstra entender que a intervenção com o aluno em suposta situação de dificuldade de aprendizagem não lhe cabe, pois ele não possui o conhecimento acadêmico específico para tal. Essa intervenção é cabível somente ao profissional que possui o conhecimento científico necessário àquela realidade do aluno. Ele e a escola evidenciam não terem mais o controle da situação, que somente será restabelecido na presença desse profissional especializado que determinará as condições sócio-educacionais a serem implementadas.

Essa situação ilustra a re-apresentação proposta por Moscovici (2005) que em suas palavras:

é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua

colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido se torna conhecido” (p. 57).

Assim, toda a responsabilidade de atuação sobre o sujeito com dificuldade é transferida para o especialista haja vista que a ele todo esse universo é familiar. Desse modo, as sugestões apresentadas pelas professoras, quando questionadas sobre as necessidades que possuíam para trabalhar com as crianças indicadas como enfrentando dificuldades de aprendizagem, justificam essa representação:

“Apoio de pessoas que tenham conhecimento de causa” (trecho 209 da transcrição de dados extraído do 3º encontro com os professores).

“É com conhecimento específico. Específico daquela área, específico daquele, né?” (trecho 210 da transcrição de dados extraído do 3º encontro com os professores)

“É lá onde você integra com psicólogo, neurologista, o professor...” (trecho 55 da transcrição de dados extraído do 4º encontro com os professores)

Outro aspecto de considerável importância que diz respeito ao impacto que as representações tem sobre o fazer pedagógico do professor (JODELET, 2004). Neste caso, percebe-se o não exercício da autonomia do professor e da escola e o conseqüente distanciamento da responsabilidade desses profissionais no que se refere a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Diante do resultado do diagnóstico, as professoras mostram se sentir menos responsáveis pelo fracasso escolar da criança em questão. A culpa pode recair então sobre a criança, que passa a ser portadora de ‘algo’ que lhe impede de aprender.

“Ele (o diagnóstico) coloca: A culpa não é minha!” (trecho 122 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

Isso significa que o diagnóstico, por meio do ato de nomear algo, faz com que este algo deixe de incomodar, uma vez que constituiu uma imagem em um *locus* organizado e que, para o professor, não lhe é mais perturbador. Em outras palavras, o nome da dificuldade significa para o professor que o problema não está mais na sua atuação com o aluno, mas e uma condição que pertence a este último, cuja responsabilidade é dele e de sua família.

Além disso, os insucessos que a turma venha experimentar em virtude da dificuldade do professor em lidar com situações que demandam a consideração da diversidade e da singularidade podem ser justificados como causados pela presença daquele aluno que, por estar diagnosticado, ‘necessita’ de atendimento especializado fora daquele contexto.

“E estaciona ali e a gente fica... e aí, por exemplo,... e aí a gente fica martirizando na sala de aula, meu Deus do céu, e a gente fica revoltado por que a gente fica... e realmente é difícil, eu sei, a gente não consegue dar aula. A aula vai toda por água a baixo por conta de um ou dois alunos que ficam cortando a...” (trecho 61 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

Toda essa situação fortalece o sentimento de não-familiaridade e de incômodo: a sensação da presença de algo ausente, do invisível visível, do perceptível imperceptível (MOSCOVICI, 2005).

Mas, em outro ponto, pode-se perceber, também, que o docente acaba se considerando a verdadeira vítima, pois diante de suas concepções e da falta do suporte profissional adequado à sua atuação pedagógica, ele se coloca como mártir, cujo desafio de encontrar a forma para atender o aluno-queixa é um problema estafante.

“Aí é o professor que tem que continuar, que se ‘estabafa’ pra pensar” (trecho 41 extraído da transcrição de dados do 4º encontro com os professores)

Se arrebenta pensando em como é que eu vou ter que trabalhar com aquele menino...” (trecho 45 extraído da transcrição de dados do 4º encontro com os professores)

Assim, as falas das professoras permitem tecer a consideração de que a intervenção do outro, o especialista, é indicada como a solução indispensável para o professor. Este, então, passa a compreender que deve delegar também a esse terceiro, a responsabilidade pelo progresso da criança.

O professor, nessa realidade, vivencia a incerteza do universo consensual em que as fronteiras dos objetos, pessoas e situações estão difusas. Seria, portanto, a atuação desse terceiro, que permitiria a sensação de bem-estar oportunizada pelo universo reificado. Entretanto, o que cabe ressaltar é que, em muitos casos, essa transferência de competências e responsabilidades pode preconizar a exclusão da criança daquele ambiente escolar.

“Olha, não existe uma rede dentro da própria estrutura da Secretaria de Educação de dar um outro caminho, um outro rumo pra essas crianças que acontece isso na nossa sala de aula. E aí a gente só vai protelando uma coisa que mais tarde vai dar uma coisa muito pior” (trecho 67 da transcrição de dados extraído do 3º encontro com os professores).

“Infelizmente nós não temos uma escola inclusiva, nós não temos” (parte do trecho 70 da transcrição de dados extraído do 3º encontro com os professores)

A partir desses relatos, fica evidente a representação de que não é na escola, ou nessa escola, que o aluno possui maior possibilidade de desenvolvimento. Fica clara a representação de que alunos que apresentam o desenvolvimento diverso daquele esperado dentro de um modelo homogêneo linear devem estar em escolas especializadas. A fala a seguir reforça essa representação:

“E de quê que adianta a gente ficar batendo a cabeça com um aluno feito o Danilo”? Então ele tinha que ter uma escola preparada pra ele!” (trecho 218 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

Quando as professoras colocam a inexistência da escola inclusiva, da carência de oportunidades de desenvolvimento de atividades diferenciadas dentro da escola ou do despreparo dos profissionais para atender a população de alunos incluídos, elas terminaram por se colocar em uma posição de passividade, na qual não lhes cabe a responsabilidade pela execução de ações que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento de seu aluno, elas se percebem apenas como executoras de uma ação pedagógica padronizada que não atende a perspectiva da diversidade.

Nessa posição, evidenciam-se os processos de particularização proposto por Moscovici (2005), em que as distâncias estão aumentadas e a imagem do que é particular implica em uma condição específica para ela, no caso, de acordo com as representações das professoras, o aluno com dificuldades deveria estar em uma escola específica para a sua condição.

Mais uma vez, nessa posição passiva, aparece a renúncia da autonomia pedagógica do professor em sala com seu aluno.

“Aí a gente fica lá... querendo trabalhar com o menino sem ter caminho pra seguir. O quê que eu faço?” (trecho 88 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

“Então você acaba tratando todo mundo igualmente, você faz de conta que todo mundo é normal, eles fazem de conta que são também... E no final você tchau, Feliz

Natal...Feliz Ano Novo...” (trecho 237 da transcrição de dados extraído do 3º encontro com os professores)

No entanto, da falta de autonomia do professor na realização de sua ação pedagógica, emerge outra dificuldade: ele, ao ficar na espera de um terceiro, não mobiliza forças para desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas que possam garantir aprendizagem no atendimento da diversidade de seus alunos. E, num movimento circular vicioso, ele termina por justificar sua passividade pela ausência da atuação dessa terceira pessoa que deveria compor o contexto. No centro desse círculo, está o aluno, que continua sendo o alvo de queixas do professor por não apresentar a produtividade acadêmica esperada. Essa cena está bem ilustrada na seguinte fala:

“Eu fico enrolando ele...” (trecho 90 da transcrição de dados extraído do 3º encontro com os professores)

Os discursos evidenciam ainda que as representações sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento estavam constituídas por uma compreensão homogeneizadora do processo ensino-aprendizagem.

“Mas é isso que a gente tá querendo, a gente quer uma forma... (trecho 19, pág. 31) Assim processo... Uma solução” (trecho 21 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

Dessa fala, pode-se tecer a consideração de que as professoras pensavam que não somente o processo de ensino e aprendizagem são standardizados, mas também a própria deficiência diagnosticada. Nessa representação, todos os sujeitos com deficiência devem responder de forma semelhante à aprendizagem, requerendo, portanto, uma forma padronizada de ensino.

Esta fala ilustra a necessidade da representação em dar forma e restaurar a consciência coletiva a respeito das dificuldades de aprendizagem que, são para eles, algo do plano não familiar. Com a forma, ou o nome da dificuldade identificada, eles esperam a explicação do fato e o sugestionamento dos modos de atuação, de maneira que a realidade passe a se tornar acessível a eles.

Essa fala ilustra, ainda, o processo de generalização, por meio do qual, as particularidades se tornam comuns àquela categoria (MOSCOVICI, 2005). A generalização diminui a distância de compreensão, pois se ele é “X”, logo responde a “Y”.

Acrescenta-se a isso que parece que as professoras consideravam que, a partir do resultado do diagnóstico se pode estabelecer uma relação linear entre o laudo e o prognóstico, sobre o limite pedagógico e de desenvolvimento dos alunos. Com isso, mais uma vez, ela poderá se distanciar da responsabilidade de trabalhar com aquele aluno, não lhe sendo cobrado a elaboração e aplicação de estratégias eficazes à promoção da aprendizagem deste. As seguintes falas reforçam essa representação:

“Até onde eu posso ir com ele...” (trecho 148 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

“E vou ver, de acordo com a possibilidade dele o quê que ele pode fazer ou não” (, trecho 149 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

“E ver onde posso ir com ele.” (trecho 150 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

Pode-se apreender dessas falas, a representação de um desenvolvimento sustentado pelo determinismo, de modo que as possibilidades são limitadas. Assim, o foco do processo

ensino-aprendizagem está voltado para as ‘limitações’ do aluno e não mais para as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa compreensão apresenta outra função das representações sociais: a prescrição (MOSCOVICI, 2005). Ou seja, estas correntes teóricas que sustentam algumas compreensões do processo de desenvolvimento e aprendizagem humana e que participaram da experiência profissional e de vida das professoras, determinam as suas formas de pensar estes processos e de atuar profissionalmente.

Essa prescrição acontece porque ao tornar o não-familiar em familiar, ancorando e classificando, aquilo que foi classificado, na representação das pessoas, deve assumir a categoria que lhe foi estabelecida com todas as características designadas a ela (MOSCOVICI, 2005). Esse entendimento reforça as concepções homogeneizadoras, pois, nesse caso, todos os que são classificados por um diagnóstico “X” passam agora a apresentar as mesmas características, a se comportarem de modos semelhantes e a terem necessidades também semelhantes.

O diagnóstico, portanto, de acordo com as representações das docentes, ao levantar as informações sobre o de desenvolvimento do aluno, deve ser capaz de prognosticar as possibilidades de desenvolvimento da criança, indicando inclusive, o ponto terminal desse processo.

Frente a isso, as professoras passam a não se envolver em um trabalho pedagógico motivador, desafiante e estimulador à aprendizagem do aluno. Suas falas evidenciam suas representações de que sua atuação deveria alcançar apenas aquelas habilidades que supostamente o aluno seria capaz de desenvolver, a partir da função prescritiva da representação, assim como propõe Moscovici(2005).

Enquanto alternativas de soluções para as queixas que se apresentam, as professoras sugeriram um atendimento específico ao professor, no qual, profissionais devidamente habilitados nas questões de aprendizagem pudessem oferecer sugestões de trabalho para com o aluno-queixa.

“Na verdade, é o apoio mais direto ao professor, entendeu? Um núcleo de pessoas que realmente soubesse da questão daquele aluno ali em sala de aula, entendeu? E trabalhasse junto com o professor formas de lidar com aquele aluno” (trecho 204 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

“E de pessoas, assim, que tenham... ah, quem faz o diagnóstico, por exemplo, tinha que ta mais próximo do professor” (parte do trecho 208 extraído da transcrição de dados do 3º encontro com os professores)

Entretanto, embora esteja sugerida uma aproximação entre profissionais especialistas e professor, ainda se percebe que as docentes permanecem na condição passiva, apenas recebendo informações e propostas de trabalho. Não parece que as professoras se vêem como partícipes atuantes na proposição de estratégias adequadas às especificidades de seus alunos e como principal fonte de informações sobre ele e, portanto, a principal interlocutora dessa troca.

Assim, nos discursos apresentados podem-se verificar as representações compartilhadas pelo grupo de professoras estudadas que evidenciaram não apenas o modo de pensar e agir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas permitiram perceber a representação maior que sustenta as primeiras: o determinismo, em que o desenvolvimento segue um curso linear e previsível, de modo que as alterações nesse curso estão implicadas com possíveis “problemas” que limitam as capacidades e restringe o prognóstico do sujeito a uma aprendizagem aquém do usualmente esperado. Em detrimento disso, as práticas pedagógicas devem estar pautadas pelo olhar de um terceiro que detém o conhecimento cientificamente validado e que dita as normas do jogo. No fim, com o diagnóstico

psicopedagógico, o aluno fica confinado em seu próprio ser e o professor deixa de ser autônomo no seu fazer pedagógico.

CONCLUSÕES

Pode-se concluir que as professoras entendem o diagnóstico psicopedagógico como um instrumento fornecedor de informações sobre seu aluno, o qual, muitas vezes, vem apenas confirmar suspeitas levantadas ainda no momento de encaminhamento à avaliação. O procedimento representa, então, o esforço dos profissionais em tornar comum e real algo que lhes era incomum, incômodo e não-familiar.

Entretanto, tais informações não lhes servem de referencial para o trabalho com o aluno, na perspectiva de uma prática pedagógica autônoma. Quando muito, cumprem a função de justificar uma educação minimalista pautada nas faltas que o sujeito evidencia ou servem para justificar a re-apresentação da situação a um terceiro, o especialista, que, dotado do conhecimento científico e do sentimento de familiaridade com a realidade, seria capaz de intervir adequadamente sobre ela.

Assim, as professoras passam a justificar o não exercício de sua autonomia pedagógica em detrimento da espera da intervenção desse terceiro que deverá determinar as formas de atuação junto ao aluno avaliado e, até mesmo, atuar de maneira interventiva com ele.

Dessa compreensão decorre o fortalecimento das representações sobre os processos de aprendizagem e do desenvolvimento humano pautadas em concepções fatalistas e homogeneizadoras, em que as causas do fracasso escolar se encerram no aluno, diminuindo a participação dos diversos sistemas sociais na emergência e intervenção sobre o quadro, em especial a escola e o professor.

Todos esses dados e conclusões corroboram com as discussões que os diferentes estudiosos apresentam a respeito do diagnóstico psicopedagógico e que foram apresentadas inicialmente. Ele acaba por se tornar um instrumento que serve para classificar pessoas, justificar a causalidade do fracasso como condição exclusiva do aluno e reduzir, portanto, as possibilidades de intervenção do professor.

Dessa realidade, infere-se a real necessidade de repensar a atuação dos profissionais frente a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, em que as representações necessitam ser reconstruídas e os papéis repensados.

Como alternativa à esta compreensão limitada, homogeneizadora e patologizante do desenvolvimento, propõe-se uma reinvestidura de funções de modo que o professor possa assumir o papel de investigador dos processos de aprendizagem e o especialista o de apoio ao docente.

Isso porque se entende que o professor, por ser um importante ator nesse cenário, possui condições de levantar as informações necessárias à compreensão singular dos processos de aprendizagem de seus alunos, em que a familiarização dos objetos, pessoas e situações pode ser realizada de forma autônoma por ele mesmo, sem necessitar da intervenção diretiva do especialista

Dessa forma, considera-se que a investigação das necessidades pedagógicas da criança, a princípio, deveria ser um processo rotineiro característico do dia-a-dia da sala de aula, uma atribuição basilar do professor enquanto estratégia de mapeamento e trabalho com a turma. O conhecimento do processo de aprendizagem da criança deveria emergir, portanto, nas relações professor-aluno, prioritariamente, e não a partir da ação de um especialista que, posteriormente, irá transmitir seus achados, a partir de suas próprias representações e interpretações sobre o caso.

Esta proposta permite alcançar, inclusive, o investimento no desenvolvimento de uma postura mais ativa e autônoma do ponto de vista investigativo e pedagógico pelo professor,

valorizando a prática profissional como um momento de reflexão e construção de conhecimento sobre o fazer docente, possibilitando a elaboração de soluções para as dificuldades por ele vivenciadas em seu fazer e colocando-o no lugar de um sujeito construtor de saber, assim como propõe a epistemologia da prática docente (PIMENTA; LIMA, 2004).

REFERÊNCIAS

ANACHE, A.A. **O diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave.** IN: GONZALEZ REY, F.L. (Org.) Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thomson, 2005.

BEATÓN, G.A. **Evaluación y Diagnóstico em La Educación y El Desarrollo desde el Enfoque Historico-Cultural.** São Paulo; Laura Marisa C. Calejon, 2001.

FARIAS-BRITO, I. **Desenvolvimento infantil: as concepções de professores e suas implicações na manifestação do preconceito.** Brasília, 2005. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GONZALEZ REY, F.L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia.** São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje.** IN: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Orgs). Psicologia e o compromisso social. Cortez: São Paulo, 2003

_____. (Org.). **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade.** São Paulo: Thomson, 2005.

JODELET, D.(Org.) **As representações sociais.** Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MELO, P.S.L.; ARAÚJO, W.P. **Grupo focal na pesquisa em educação.** (2010). Disponível em: <
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf>. Acesso em: 15/02/2013.

_____. **Loucura e representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2005.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, R. **Este admirável mundo louco.** São Paulo: Salamandra, 2003.

SANTOS-LIMA, H.T.S. **Limitações e possibilidades do diagnóstico psicopedagógico na prática pedagógica: uma discussão sobre a necessária mudança de concepção.** Brasília, 2008. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.