DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FATORES INTERNOS E EXTERNOS

ANGÉLICA TATIANA DA SILVA

RESUMO

Neste trabalho, busca-se abordar a problemática da dificuldade de aprendizagem em múltiplos aspectos. Compreender os fatores que ocasionam tais dificuldades é urgente, tento em vista sua consequência imediata, que é o fracasso escolar e a exclusão da criança que apresenta alguma dificuldade, ocasionando futuramente reprovação e abandono da escola. O artigo é um estudo descritivo e bibliográfico, sobre as dificuldades de aprendizagens mais comuns no ambiente escolar, especificamente, as oriundas de distúrbios de aprendizagens. Tem como objetivo refletir sobre o papel da escola e da família diante das mesmas. Portanto, trata-se de um estudo descritivo e qualitativo. Tendo por base, autores como Barbosa (2008), Paín (1985) e outros. Na perspectiva de conhecer o papel da escola neste contexto se percebeu que a família e escola são de suma importância. Suas participações no sentido de fornecer informações sobre a criança para a escola, bem como acompanhar seu desenvolvimento e aprendizagem, é de grande valia para a escola saber como conduzir o processo educativo da mesma. Diante disso, é preciso que se compreenda o processo educativo e os fatores que levam a não aprendizagem para, então, repensar essas práticas de modo generalizado, envolvendo todos os membros que compõem a escola e o meio em que este educando está inserido.

PALAVRAS – CHAVES: Dificuldade de aprendizagem. Fatores internos e externos.

INTRODUÇÃO

Dificuldade de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um heterogêneo de transtorno manifestado por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo supondo-se, que são devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto regulação, percepção social e interação social, mas não constituem por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem.

Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacidades como, por exemplo, transtorno emocionais graves ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais instrução inapropriada ou insuficiente), não são resultados dessas condições ou influências.

A partir do conhecimento do processo de aquisição de aprendizagem, o especialista em psicopedagogia consegue detectar que situações podem estar influenciando negativamente este processo, ou que mecanismo o aprendiz está utilizando que podem estar dificultando sua aprendizagem.

Identificando os aspectos que poderão estar obstaculizando a aprendizagem, inicia-se o processo de modificação destes obstáculos, através da atuação do psicopedagogo.

Atuação esta que se diferencia na valorização do que o aprendiz traz e faz em situações de jogos de regras, na manifestação espontânea do fazer lúdico e na pesquisa e consequente construção de situações relaciona das com a leitura de mundo deste

Acreditamos em uma atuação que permita ao aprendiz perceber seu processo de aquisição da aprendizagem de forma significativa. Enfocamos as possibilidades de superação das dificuldades trabalhando na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, estimulando o avançar de sua potencialidade.

Existem fatores sociais que também são determinantes na manutenção dos problemas de aprendizagem e entre eles o ambiente escolar e contexto familiar são os principais componentes desses fatores. Quanto ao ambiente escolar, é necessário verificar a motivação e a capacitação da equipe de educadores, a qualidade da relação entre professo - aluno – família, a proposta pedagógica, e o grau de exigência da escola, que muitas vezes, está preocupado com a competitividade e põe de lado a criatividade de seus alunos. Em relação ao ambiente escolar, famílias com alto nível sociocultural podem negar a existência de dificuldades escolares da criança.

Além de um melhor enquadramento da proposta educacional, outras variáveis que implicam nos Transtornos de Aprendizagem de deverão passar por um quadro de Transtorno de Aprendizagem, o profissional esteja atento para identificar se existem fatores psicológicos que contribuem para manutenção do problema.

Segundo Cláudia Davis (1991), no ambiente escolar a criança sofre uma transformação radical em sua forma de pensar. Antes de chegar à escola, os conhecimentos são assimilados de modo espontâneo, a par-

tir da experiência direta da criança. Quando ela chega a escola, existe uma prévia de organizar situações que propiciem o aprimoramento dos processos de pensamento e da própria capacidade de aprender. O papel do educador nesse processo é fundamental. Por isso, é importante que ele conheça as teorias de aprendizagem e tenha uma posição clara e definida sobre a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a pesquisa se atenta aos seguintes objetivos: de modo geral descreve e caracteriza as dificuldades de aprendizagem ligadas ao desenvolvimento dos educandos da educação infantil. E especificamente conhecer, com embasamento na bibliografia pertinente, as principais dificuldades de aprendizagem. Conceituar os distúrbios de aprendizagem, especificando suas características referentes a dificuldades na primeira infância. E identificar os principais fatores que interferem no processo de aprendizagem na vida escolar.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este artigo aborda a questão das dificuldades de aprendizagem e procura examinar sua extensão e controvertida conceituação, causas, origens e manifestações.

As dificuldades de aprendizagens, tem em Fonseca (1995) um clássico nesse estudo. Portanto, sua obra será tomada como referência para as análises apresentadas a seguir.

Este autor evidencia que, mesmo quando se afunila o estudo dos problemas que ocorrem durante a aprendizagem escolar para a mira das dificuldades, a investigação de suas causas e consequências tem sido apresentada de forma controvertida e pouco eficaz quanto a favorecer sua compreensão e controle.

Na sua análise histórica sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem, o autor remonta à própria história da educação, onde a escola se redimensiona de uma postura elitista e estereotipada a uma abertura obrigatória para todos, o que forçou a criação de critérios seletivos e inúmeros processos adaptativos. Assim, por trás de uma filosofia de ensino para todos, estabeleceu-se uma ideologia de segregação e de fortalecimento dos interesses das esferas sócio-políticas dominantes.

Dessa forma, o fracasso que o aluno começou a evidenciar por meio de repetências, exclusão da escola ou dificuldade na aprendizagem, refletia, na realidade, um fracasso da escola, enquanto sistema social responsável pela aquisição e transmissão do conhecimento.

Em termos históricos, a função democrática e igualitária da escola é revista a partir dos fracassos escolares, das repetências e evasões e das inúmeras dificuldades que os alunos apresentam. Autores como Althusser (1970/1980), Bourdieu e Passeron (1970) entre outros, evidenciaram em seus trabalhos que, internamente, a instituição escolar reproduz e fortalece a divisão de classes existente na sociedade, apresentando a escola como o local onde as práticas da classe dominante seriam ensinadas e fortalecidas.

O sistema educacional é explicado como um instrumento de transmissão ideológica, ou seja, da ideologia dominante, subjacente ao capitalismo, que teria por função levar o indivíduo a aceitar passivamente as forças de produção, organização e reprodução do sistema.

Ao tratar da questão das dificuldades de aprendizagem, não se pode optar por lidar somente com comportamentos emergentes e algumas possíveis fórmulas de solução. Ao contrário, acredita-se que quando se busca explicação para as dificuldades de aprendizagem nos seus inúmeros fatores determinantes (neurológicos, psicológicos, funcionais, sociais, culturais, pedagógicos, familiares, etc.) está só tem sentido quando plenamente integrada ao processo histórico de cada indivíduo e às múltiplas interações sociais que ocorrem no contexto em que ele se insere.

Parece claro que as dificuldades de aprendizagem não são encaradas num modelo interacionista e dialético. Dum lado, os defensores que vêm as dificuldades de aprendizagem na criança e nos seus déficits de processamento da informação. Do outro, os defensores que vêm as dificuldades no professor e nos seus processos de trabalhos.

Estudando as origens das dificuldades de aprendizagem, Fonseca (1995) considera a integração entre uma etiologia hereditária e neurobiológica e uma etiologia sociocultural dessas dificuldades. Considerando, em termos explicativos, cada um desses fatores, o autor classifica-os em fatores biológicos, fatores sociais, fatores de envolvimento e de privação cultural e fatores socioeconômicos.

Mas, de modo geral, embora privilegiando um ou outro aspecto como desencadeador das dificuldades de aprendizagem, a maioria dos estudiosos do tema consideram que as condições biológicas, sociológicas ou psicológicas interagem dinamicamente entre si e produzem efeitos que se materializam e revelam-se, na escola, em crianças de todas as classes sociais. Dessa forma, a compreensão dialética e interacionista da etiologia das dificuldades de aprendizagem previnem o risco da exclusividade ideológica ou doutrinária de modelos causais absolutamente orgânicos, sociais, pedagógicos ou econômicos.

Tendo ainda como referencial o trabalho de Fonseca (1995), sobre a questão das dificuldades de aprendizagem, evidencia-se sua contribuição para a caracterização mais abrangente que construiu dessas dificuldades a partir de suas manifestações. Na diversidade de comportamentos que as crianças com dificuldade de aprendizagem desenvolvem, surgem inúmeros problemas que se vinculam e comprometem a aprendizagem.

Segundo o autor, esses problemas podem ser cognitivos, perceptivos, emocionais, psicolinguísticos, psicomotores, de atenção, de memória – que, de forma interligada, tendem a gerar os problemas de comportamento tão frequentes em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Estudos comprovam que as crianças com dificuldade de aprendizagem possuem bom potencial intelectual apesar de manifestarem problemas em algumas aquisições cognitivas, o que diferencia seus estilos e ritmos de aprendizagem, e que exigem diferentes recursos e estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas.

Muitas crianças, nessas condições, acabam se convencendo que não aprenderão, apesar de seus esforços, e que tenderão ao fracasso escolar. Implicações no seu autoconceito e em todo o arsenal de expectativas de desenvolvimento do "eu" podem gerar desequilíbrios emocionais que afetam não só processos psicológicos básicos da aprendizagem como a personalidade global da criança.

Às atitudes emocionais descompensadas (necessidade de atenção e reconhecimento constante e imediato; insegurança e instabilidade afetiva, agressividade, tensões, ansiedade, regressões, narcisismos, negativismos, baixa tolerância à frustração, resistências às tarefas, hipersensibilidade, impulsividade, mudanças bruscas de humor, etc.) somam-se às situações sociais conflitivas, decorrentes, na maioria, da falta de habilidade na construção de relações interpessoais adequadas.

Sem uma atmosfera afetiva, lúdica e relacional, a interação e a comunicação não se desenrolam favoravelmente. Não adiantará resolver os problemas de aprendizagem se os problemas de relação não forem superados. As crianças com dificuldade de aprendizagem não podem continuar mergulhadas em envolvimento de ameaça, de "stress" e de humilhação. Antes do mais, a criança com dificuldade de aprendizagem precisa ser respeitada na sua totalidade como pessoa, o que não é, infelizmente, frequente nas nossas escolas... É preciso antes de mais, transformar a criança com dificuldade de aprendizagem num membro válido da sociedade, baseando a sua aprendizagem de sucesso em sucesso, isto é, centrando a mudança de comportamento pelo enriquecimento das suas áreas fortes, e não pelo confronto desencorajador com suas áreas fracas (Fonseca, 1995, p. 318-319).

O professor – enquanto aquele que ensina –, e o aluno – enquanto quem aprende – são pessoas que interagem. E, ao interagirem, constroem um terceiro elemento, que surge a partir dessa relação: o processo de ensino-aprendizagem.

Tentativas de dissecar este processo e localizar em um componente a dificuldade ou o problema mascaram a compreensão do fenômeno real e concreto, que é relacional. A dificuldade de aprendizagem em si, isolada no sujeito e descontextualizada da relação, não pode ser considerada como o fato real e concreto a ser trabalhado, senão tende apenas a transformar-se em mitos, desculpas ou justificativas para fracassos outros, e não tão somente da criança.

Em um outro sentido, é necessário entender o processo de desenvolvimento como algo mais abrangente do que sucessivas ou justapostas adaptações. Pois que o sujeito, para além da adaptação, apropria-se daquilo que está constituído no mundo humanizado. Essa apropriação do sistema simbólico e da cultura vai promovendo o desenvolvimento de funções superiores da consciência. Para transformar as funções elementares do psiquismo em funções mentais superiores, o indivíduo instrumentaliza-se dos signos culturais para ir significando-se enquanto sujeito ativo, nesse processo de desenvolvimento.

No processo de apropriação de signos culturalmente engendrados, uma explicação meramente adaptativa para essas transformações não sustenta a emergência concreta das dificuldades de aprendizagem, nem mesmo como um "sintoma" de que seja a aprendizagem que não vai bem.

Da mesma forma que o psiquismo humano transita dialeticamente entre um campo afetivo e um campo intelectual, constituindo-se em uma unidade dialética, o processo de conhecimento, na sua dimensão de ensino e aprendizagem, não pode ser considerado somente a partir da perspectiva consciente e intelectual.

Ao admitir que o ensinar e o aprender acontecem em relação, é importante que se reflita sobre os desdobramentos dessa concepção.

De modo geral, a manifestação da diversidade humana, expressa enquanto diferenças (de ritmos, estilos e padrões para aprender), tem sido entendida como deficiência ou desajustamentos diante de uma expectativa idealizada de padrões satisfatórios, homogêneos e regulares de desempenho escolar.

A variação no desempenho escolar tem que ser entendida de forma relativizada, pois que o conceito de padrão ou normalidade há muito que relativizou-se.

Mas, o cotidiano escolar dá ênfase a uma aprendizagem tranquila, sem problema, com facilidades, coadunando-se com a prática de um procedimento de ensino que é único para todos, que não permite a possibilidade de modos distintos e diferenciados de ensinar, nem de aprender.

Enquanto não se considerar e não se promover a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem, a padronização (e as dificuldades) estarão sempre cristalizadas em um dos polos evidenciados: ou no aluno ou no professor.

2,1. AS PRÁTICAS DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO ÀS QUEIXAS ESCOLARES

O encaminhamento para os psicólogos de crianças e/ou adolescentes que apresentam dificuldades escolares representa a queixa mais freqüente, no Brasil, da demanda por atendimento psicológico de crianças e/ou de adolescentes. Segundo dados coletados por Souza (1997), em pesquisa realizada no ano de 1989 em 8(oito) unidades de saúde na região sudoeste da cidade de São Paulo, 71% dos encaminhamentos feitos para atendimento psicológico, na faixa etária de 5 a 14 anos, apresentavam como queixa problemas escolares. Os 71% são compostos de duas categorias: 50% referiam-se a problemas de aprendizagem e 21% a problemas de comportamento.

Uma questão importante, que é fundamental na compreensão e na forma de tratamento dispensada aos alunos com queixas escolares, trata-se do próprio conceito de dificuldades de aprendizagem. Tradicionalmente, tanto em termos das práticas desenvolvidas como, também, dos pressupostos teóricos, as dificuldades de aprendizagem têm sido tratadas como fenômenos individuais, decorrentes de determinantes físicos e biológicos desvinculados, portanto, dos determinantes sociais.

Segundo Souza (1997), pode-se afirmar que os atendimentos psicológicos das crianças e/ou dos adolescentes com queixas escolares têm como concepção predominante o entendimento de que a queixa escolar é um problema individual e, dessa forma, constitui-se numa interpretação que não considera aquilo que se passa na escola, analisando as dificuldades do processo de escolarização como dificuldades de aprendizagem cujas causas são de caráter estritamente psicológico. A causa do fracasso escolar na maioria das práticas psicológicas é entendida como um problema de âmbito emocional, que se releva no início do processo de escolarização em função dos desafios apresentados nesse momento do desenvolvimento da criança. (Souza, 1997; p.28)

Corroborando com essa posição, Freller (1997) também afirma que os próprios psicólogos encontram dificuldades em explicar seus objetivos no trabalho de atendimento psicológico clínico às crianças com queixas escolares e, na tentativa de explicarem as desistências que ocorrem nesses atendimentos, problematizam a inadequação do atendimento psicológico clássico para as populações de baixa renda (faixa econômica que mais utiliza os serviços públicos de atendimento psicológico) e, dessa forma, mais vezes, os pacientes são responsabilizados e não a prática psicológica que lhes é proposta.

É importante ressaltar que essas críticas referem-se a formas de atendimento psicológico com crianças/adolescentes que apresentam dificuldades escolares, realizadas em clínicas psicológicas ou em serviços de saúde e que, portanto, se tratam de práticas clínicas. No entanto, essa mesma forma de atendimento foi absorvida, tendo sido praticada por muitos psicólogos que trabalham no próprio ambiente escolar.

A autora realizou o trabalho de pesquisa com 100 (cem) crianças e afirmou que as dificuldades apresentadas pelas crianças dessa amostra não podiam ser vistas como uma dificuldade individual e sim, referidas aos contextos de desenvolvimento. O estudo foi realizado numa clínica-escola, que tem uma proposta de atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem focalizada na identificação e mobilização de recursos, tanto das crianças como de suas famílias, para o enfrentamento dos problemas na vida escolar.

Araújo (1995), apoiada no estudo e na análise das interações sociais, realizou um estudo etnográfico que visou contribuir para o desenvolvimento de estratégias de atuação do psicólogo, no âmbito da escola, na condução das dificuldades surgidas durante o ato pedagógico. Ao trabalhar com uma criança em situação de baixo desempenho escolar, a autora defendeu uma proposta de análise que privilegiou as relações interpessoais professor-aluno. A autora recomenda uma mudança de foco na análise das dificuldades apresentadas durante o ato pedagógico de ensinar e aprender. A ênfase da análise deve concentrar-se nas relações interpessoais em detrimento de análises que privilegiam os indivíduos envolvidos: o professor ou o aluno.

Segundo Araújo (1995), essa mudança do foco de análise do indivíduo para a relação possibilita que se considere a influência do contexto cultural, o papel do outro na construção da subjetividade individual, as representações sociais e culturais sobre

o processo de ensino-aprendizagem e, dessa maneira, não faz sentido falar de dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de ensino e sim, "dificuldades do processo de ensinar-aprender" (p. 88).

O atendimento psicológico, realizado diretamente ao aluno com queixa de problemas escolares, não pode descuidar-se da realidade objetiva do aluno e da escola e é dessa forma que se coloca a urgência da discussão de pressupostos teórico-conceituais que possam articular, na prática, as análises psicológicas e suas consequências na vida concreta dos alunos.

CONCEITOS DE DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Os conceitos de distúrbios e dificuldades de aprendizagem são utilizados por alguns autores como sinônimos. Moojen (1999) explica que os termos distúrbio, transtorno, dificuldade e problema de aprendizagem têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designar quadros diagnósticos diferentes.

Conforme Marchiori e colaboradores (2006), a definição adotada para distúrbios de aprendizagem no Brasil, indica inteligência mediana bem como superior média, conforme os testes que analisam o Quociente de Inteligência – QI, com discretos desvios de funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), acarretando em problemas de aprendizagem e/ou certos distúrbios do comportamento de grau leve a severo, que podem ser caracterizados por várias combinações de déficit na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e na função motora.

Tanto Fonseca (1995) como Ciasca (2003) entendem que os distúrbios estão relacionados a um grupo de dificuldades específicas, caracterizadas por uma disfunção neurológica. Já as dificuldades de aprendizagem referem-se a fatores associados ao ambiente físico e social que o indivíduo está inserido. Ciasca (2003 p. 27) também entende que a dificuldade de aprendizagem esta mais "relacionada àquelas manifestações escolares, cuja problemática mais geral se associaria, a inadaptação escolar, proposta pedagógica e desenvolvimento emocional".

De acordo com Del Prette (1999), a atuação do psicólogo, no que se refere às questões escolares, não pode ser reduzida a um psicologismo que isola o psiquismo de seus determinantes histórico – culturais.

Nessa mesma linha de argumentação, Souza (2000) afirma que, ao receber uma criança ou adolescente com queixa escolar, o psicólogo, na verdade, recebe fragmentos de uma complexa rede de relações que precisa ser analisada. Segundo a autora, as práticas psicológicas, que analisam privilegiadamente o psiquismo como aspecto central, tem favorecido a recorrência de erros decorrentes do desprezo e/ou desconhecimento de vários outros fatores – tais como os mecanismos institucionais – constitutivos de ações e reações realizadas pelas crianças.

O trabalho do psicólogo escolar nas redes públicas de ensino brasileiras remete, necessariamente, esse profissional a lidar de perto com a questão do fracasso escolar como, também, com os atores concretos que o vivenciam. O fracasso escolar no Brasil configura-se como um grave problema social concentrando-se, basicamente, nas camadas mais empobrecidas da população sendo, portanto, um fenômeno que demanda por contribuições de diversas áreas do conhecimento e, necessariamente, dos conhecimentos advindos da Psicologia.

A atuação do psicólogo escolar, junto às crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem escolar, tem recebido muitas críticas, sobretudo as que afirmam ser esse tipo de atendimento uma transposição a - crítica dos modelos da Psicologia Clínica para a educação, culpabilizando o aluno pelo próprio fracasso e isentando os fatores escolares e as questões sociais da promoção do fracasso escolar.

Aponta-se, ainda, ser uma atuação remediativa, em detrimento de uma atuação preventiva com atendimento indireto ao aluno. Sobre essa questão, Almeida (1999) faz uma análise e aponta que os psicólogos escolares, diante dessas críticas, distanciaram-se do modelo clínico e, também, de uma atitude clínica. Segundo a autora, as análises psicológicas passaram a ser vistas como reacionárias e, nesse sentido, afirma ainda:

O psicólogo, na escola e fora dela, perdeu o espaço para o psicopedagogo, pois dar atenção e atender às crianças com dificuldades no aprendizado lhe imputaria o julgamento de estar focalizando apenas no indivíduo, não importando o fato de que, nas nossas escolas e salas de aula, se encontram inúmeras crianças que demandam orientação e ajuda psicológicas. (Almeida, 1999; p.84)

Acredita-se que é possível à Psicologia Escolar encontrar uma forma de atuação na qual o psicólogo possa contribuir significativamente no atendimento psicopedagógico dos alunos sem, no entanto, deixar de oferecer um espaço de escuta e de interlocução com os professores, realizando o atendimento sob uma perspectiva psicológico-educativa, e considerando o professor como coparticipante do trabalho junto ao aluno e, dessa forma, integrar as modalidades de atendimento psicopedagógico às modalidades de atuação que visam a promoção à saúde e ao sucesso escolar, trabalho

de natureza essencialmente preventiva, em Psicologia Escolar.

Ao se colocar, efetivamente, o professor como co-participante do processo de atendimento de seus alunos desvela-se um espaço de interlocução, e desse modo, possibilita-se ao professor refletir sobre sua prática, permitindo-lhe assumir uma postura mais crítica, criando condições que favoreçam a uma reflexão que propicie o desenvolvimento de competências para melhor analisar os problemas do seu trabalho.

Para Neves (2001), a realização de Atendimento Psicopedagógico às crianças com dificuldades de aprendizagem, de modo que a ênfase do trabalho seja no processo de construção e apropriação do conhecimento, reconhecendo o valor das interações sociais, da relação professor-aluno, e das condições sociais, políticas e educacionais na produção dessas dificuldades apresentadas pelos os alunos, constitui-se numa maneira de integrar esse trabalho com as outras formas de atuação da Psicologia Escolar. Desse modo, propicia-se que a ênfase no diagnóstico da dificuldade de aprendizagem decresça, em detrimento de um entendimento das condições de produção dessas dificuldades como produtos da histórica, tendo, portanto, a intervenção como sua meta principal a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem e a construção de significados.

Para Guzzo (2001), o psicólogo escolar tem trabalhado inserido num sistema que lhe é pouco familiar e, dessa forma, suas intervenções não produzem transformações na realidade. A autora aponta que o questionamento de suas ações, feito pelos psicólogos, tem ocorrido fora do sistema educacional, o que não tem propiciado a promoção do desenvolvimento dos alunos nem a redução, por parte do sistema educacional, da produção de alunos com queixas escolares. A autora defende que o trabalho do psicólogo deve ter, necessariamente, uma ação transformadora da realidade escolar.

Ainda, de acordo com Guzzo (2001), é necessário que haja um deslocamento do paradigma da doença para o da saúde. A autora indica a pertinência de se trabalhar com a promoção de qualidades positivas, tais como satisfação, esperança, otimismo, sensibilidade, dentre outras, na construção da subjetividade. Afirma, porém, que essas qualidades positivas estão presentes, com frequência, nos alunos, mas, no entanto, os professores e psicólogos têm dado mais importância à identificação de problemas, dificuldades ou distúrbios.

CONSIDERAÇOES FINAIS

As explicações e conceitos sobre as origens das dificuldades de aprendizagem, que foram examinadas até aqui, apontam para os mitos, pois que não utilizam à relação professor-aluno como foco de análise e sim o indivíduo, geralmente, o aluno. Portanto, essas concepções estão lidando com algo que não é real ou concretamente vivido enquanto um processo, e sim, com um conjunto de representações construídas culturalmente sobre a dificuldade de aprendizagem.

Por outro lado, este trabalho tenta evidenciar a importância dos aspectos constitutivos e funcionais deste fenômeno (o processo relacional do ensino e da aprendizagem), que tem propriedades específicas enquanto uma relação que ocorre em um contexto determinado e com objetivos culturalmente definidos e internalizados.

Quando se muda o foco de análise do indivíduo para a relação, e que se leva em conta a influência do contexto cultural, o papel do outro na relação, as representações sociais e culturais sobre o processo de ensino e aprendizagem – não se pode mais acreditar e aceitar que as dificuldades sejam de aprendizagem. E, por outro lado, seria incoerente acreditar que pudessem ser dificuldades de ensino.

Por outro lado, os psicólogos escolares ao desenvolveram uma modalidade de atuação, onde possam oferecer um espaço de escuta e de interlocução com os professores, possibilitando-lhes que se apropriem de referenciais teóricos que favorecem a re-significação de suas práticas educativas e pedagógicas, possibilita que sua atuação possa ser integrada ao planejamento, às atividades e à avaliação pedagógica dos professores que, dessa forma, ampliam seus conhecimentos e sistematizam melhor a sua prática favorecendo, assim, a ampliação das habilidades e competências do professor na condução do processo educacional de seus alunos.

REFERÊNCIAIS

ALMEIDA, S. F. C. (1993). O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. Temas em Psicologia, 1, 31-44.

ALMEIDA, S. F. C. (1999). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. Em R. S. L. Guzzo (Org.), Psicologia Escolar: LDB e educação hoje. Campinas: Editora Alínea.

ALMEIDA, S. F. C., Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F., & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas dos psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11(2), 117-134.

ARAÚJO, C. M. M. (1995). Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificulda-

des de aprendizagem. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

ATTHUSSER, L. (1970/1980). Posições II – Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

BOSSA, Nádia A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? São Paulo: Artmed, 1999.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1970). A reprodução. Elementos para uma teoria de sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CIASCA, Sylvia M.. Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DAVIS, C. Psicologia na Educação. São Paulo, Editora Cortez, 1991.

DEL PRETTE, Z. A. P. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em R. S. L. Guzzo (Org.), Psicologia Escolar: LDB e educação hoje. (pp. 11-34). Campinas: Editora Alínea.

DROUET, R.C. Distúrbios de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1998.

FONSECA, V. da. Introdução Às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas: 1995.

FRELLER, C. C. (1997). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. Em A. M. Machado, & M. P. R. de Souza (Orgs.), Psicologia escolar: em busca de novos rumos. (pp. 63-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

GUZZO, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras. (pp. 25-42). Campinas: Editora Alínea.

JACOB, A. V., LOUREIRO, S. R., MARTURANO, E. M., LINHARES, M. B. M., & MACHADO, V. L. S. (1999). Aspectos afetivos e o desempenho acadêmico de escolares. Psicologia; Teoria e Pesquisa, 15(2), 153-162.

MARTURANO, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15, 135-142.

MARTURANO, E. M., Magna, J. M., & Murtha, P. C. (1993). Procura de atendimento psicológico para crianças com dificuldades escolares: um perfil da clientela. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 9, 207-226.

MOOJEN, S. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: Rubinstein, E. (Org.). Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

NEVES, . M. B. J. (1994). Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

NEVES, M. M. B. J. (2001). A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SAVIANI, D. (1989). Escola e democracia. São Paulo: Ed. Cortez.

SEVERINO, A. J. (1986). Educação, ideologia e contra ideologia. São Paulo: EPU.

SNYDERS, G. (1976). Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes Ed.

SOUZA, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em A. M. Machado, & M. P. R. de Souza (Orgs.), Psicologia escolar: em busca de novos rumos. (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

SOUZA, M. P. R. (2000). Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. Estilos da Clínica, 9, 134-154.

TRIVINOS, Augusto. Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.