

* Mestre em educação
pela Univali; professora
do curso de
Fonoaudiologia da
Univali.
E-mail:
a.donaduzzi@univali.br

APRENDIZAGEM NA ESCOLA: a cristalização de significados¹

LEARNING IN SCHOOL: the concretization of
meanings

** Doutora em
Psicologia do
Desenvolvimento pela
University of London;
professora do Mestrado
em Educação da
Univali.
E-mail:
mhcordeiro@univali.br

Anelise Donaduzzi*
Maria Helena Cordeiro **

Correspondência:
Address:
Maria Helena Cordeiro
Rua José Siqueira, 685
Ressacada
Itajaí - SC
Cep: 88307-310

Anelise Donaduzzi
Rua Victor Hering,
385
Bairro Bom Retiro
Blumenau - SC
Cep: 89010-520

Resumo

Este artigo relata parte da pesquisa que constitui a dissertação de mestrado da primeira autora. Nela foram investigadas as representações sociais sobre o “bom aluno” em um grupo de professoras de turmas de pré (crianças de 5 e 6 anos), da cidade de Blumenau, SC. Foi solicitado a dez professoras que organizassem os seus alunos em grupos, de acordo com critérios estabelecidos por elas próprias, justificando as classificações realizadas (Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM). Neste artigo, foram analisados os diferentes significados que emergiram das falas das professoras quando se referiram à aprendizagem escolar, utilizando-se como referencial a teoria das representações sociais. Foi constatado que, para as professoras, a aprendizagem escolar está fortemente relacionada às atitudes e comportamentos das crianças que, por sua vez, são condicionados pelo apoio que recebem, ou não, de suas famílias. Em momento algum as professoras questionaram o papel da cultura escolar na manutenção e na reprodução dessas dificuldades.

Abstract

This paper reports on part of a study carried out for the Master's dissertation of the first author. The social representations of what makes a “good pupil” were investigated in a group of preschool teachers of children aged 5 to 6 years, in the town of Blumenau, SC, Brazil. Six teachers were asked to organize their pupils in groups, according to their own criteria, which they were asked to explain (Multiple Classifications Procedure). In this paper, the different meanings which emerged from the teacher's words, when they referred to the school learning, were analyzed using the theoretical framework of Social Representations Theory. It was found that the teachers closely relate school learning to children's behaviors and attitudes.

Artigo recebido em:
20/06/2007
Aprovado em:
02/07/2007

These, in turn, are thought to be conditioned by the amount of family support given to the children. The role of school culture in perpetuating and reproducing those difficulties was not questioned by the teachers.

Palavras-chave

Representação social; Aprendizagem; Fracasso escolar.

Keywords

Social representations; Learning; School failure.

Pretende-se, com a presente pesquisa, refletir sobre os diferentes sentidos e as contradições presentes nas falas das professoras no que se refere à aprendizagem e à dificuldade de aprendizagem dos seus alunos. O que é aprender para o grupo de professoras pesquisadas? O que significa, para esse grupo, afirmar que um aluno tem dificuldade de aprendizagem? Que aspectos estão sendo enfocados para que tais afirmações sejam feitas? E, principalmente, o que embasa essas afirmações? Pretende-se, a partir de tais questões, perceber os diferentes significados que emergem das falas das professoras quando se referem à aprendizagem escolar.

Há muito se discute a temática do fracasso escolar (PATTO, 1996). Contudo, a persistência de tal problema aponta sua complexidade e atualidade. Por esse motivo, as questões relacionadas ao fracasso escolar vêm sendo tratadas, nas últimas décadas, como um dos focos principais das preocupações e discussões de educadores, no que se refere à problemática atual do sistema de ensino. Porém, apesar destes esforços, tal situação continua muito presente na educação brasileira, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como premissa principal deste trabalho, o fracasso escolar será visto como um fenômeno que foi “historicamente produzido e criado por médicos e psicólogos e que vem sendo tratado de forma patológica, naturalizada e a-histórica pela maioria das escolas” (GOMES e SENA, 2000, p.7).

Explicando o fracasso escolar: diferentes olhares

Para pensar o fracasso escolar como uma construção sócio-histórica e não como uma “condição natural” dos menos favorecidos, faz-se necessário uma revisão histórica, a fim de que se tornem claras as raízes implícitas desta questão.

Segundo Cordié (1996, p.17), “o fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em consequência de uma mudança radical na sociedade”. A partir de então, a escola passa a ser valorizada como um instrumento de ascensão e de prestígio social, principalmente entre a classe média e a elite. Entre algumas famílias, a possibilidade de uma escolarização com sucesso, passa a ser a única forma de vislumbrar um futuro diferente. Cada vez mais, os alunos que fracassavam na escola eram vistos como os que fracassariam na vida.

Surgiram, então, diversas teorias que explicavam o fracasso escolar, cada uma levando em consideração alguns aspectos isolados, sem fazer uma análise mais abrangente do fenômeno. Tais tentativas de explicar o fracasso escolar têm em comum a postura de “culpar” o aluno ou o seu meio sócio-cultural pela não-aprendizagem.

De acordo com Patto (1996, p.30), ainda no final do século XVIII, “... a França é o berço das teorias do determinismo racial que começam a serem formuladas logo após o triunfo da revolução burguesa”. Inicialmente, nas sociedades industriais capitalistas, as teorias racistas foram usadas para justificar as diferenças entre as classes sociais. Contribuiu para dar força a esta concepção a teoria de Darwin, que foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do chamado “darwinismo social”. Esta teoria influenciou fortemente a educação, justificando que as desigualdades eram pessoais e biologicamente determinadas.

As primeiras explicações para os problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, para o fracasso escolar foram fortemente marcadas pelas teorias raciais, oriundas da área médica, que via nos fatores orgânicos

e hereditários as causas da problemática, dando origem à concepção organicista. De acordo com Bossa (2002, p. 23),

[...] os primeiros trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem escolar centravam suas explicações nas noções de congenitabilidade e de hereditariedade, atribuindo todas as perturbações que não fossem causadas por lesão cerebral a disfunções neurológicas ou a retardos de maturação imputados a um equipamento genético defeituoso.

Neste caso, a responsabilidade em aprender era única e exclusivamente do indivíduo, sendo que tal condição já estava instalada em seu cérebro. Esta concepção difundiu a idéia de que tanto a genialidade como as dificuldades de aprendizagem são herdadas.

Posteriormente, por meio da ampla divulgação dos trabalhos de Binet e Simon, iniciou-se a era da psicometria. No início do século XX, foram criados os primeiros testes de inteligência. Para Bossa (2002), a partir daí o fracasso escolar foi associado ao déficit intelectual e à baixa inteligência (ou ao baixo Quociente de Inteligência - QI). Assim, passou-se de um enfoque organicista para um enfoque cognitivista, mas manteve-se a idéia de que o fracasso tinha causas inatas, uma vez que se supunha que o QI era biologicamente definido. Com a prática de submeter a diagnósticos médicos e psicológicos as crianças que não respondiam ao esperado pela escola, naturalizou-se a prática de rotulação, reproduzida no interior das escolas.

De acordo com Patto (1996, p.40) “...os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais”. Assim, as crianças identificadas como “não-dotadas” ou “geneticamente” pouco inteligentes, eram as crianças das classes populares.

A partir dos estudos de Bernstein (1960, apud WOOD, 1996), foram elaboradas as teorias do “handicap” sociocultural, as quais tentam explicar o fracasso na escola em função das carências ou diferenças culturais. Essa perspectiva encontra, nas crianças das camadas populares, as mais variadas deficiências e privações, atribuindo a suas famílias e a seu meio social o insucesso na escola. “Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes” (PATTO, 1996, p.45). Vários estudos, embasados nesta teoria, abordam as relações entre carência cultural e baixo desempenho escolar no sentido de um encaminhamento “natural”

para o fracasso escolar (WOOD, 1996). Esses estudos destacam os hábitos cotidianos das classes mais carentes como obstáculos para o sucesso escolar e consideram as diferenças da linguagem dessas classes em relação à língua padrão como reveladoras de sua “incompetência lingüística” (GRIFFO, 2000, p.40).

Para Griffó (2000), a referência à maturidade é um aspecto comum às diferentes explicações do fracasso escolar. Na teoria organicista, na qual a natureza biológica é enfatizada, ela é considerada como um pré-requisito fundamental para a aprendizagem; na concepção cognitivista é indicada como pertencendo ao campo do intelecto; e na teoria do “handicap” sociocultural a falta de maturidade é relacionada à ausência de requisitos culturais indispensáveis ao processo de aprendizagem.

Na revisão realizada por Patto (1996, p.112), a maioria das pesquisas sugeria que “... a causa principal do fracasso escolar encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda. Na verdade, as causas intra-escolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta concepção”. Isso mostra que o professor, enquanto reprodutor da cultura da “classe média”, foi preparado pedagogicamente para receber o aluno ideal, isto é, o aluno limpo, inteligente, sadio e disciplinado e, principalmente, o que já vinha para a escola preparado para assimilar uma grande parte das informações sistematizadas no contexto escolar.

Assim, diante da prevalência do fracasso escolar, instituiu-se, na escola, uma cultura do fracasso, que tem sido justificada das mais diversas maneiras: falta de prontidão da criança, carência cultural, problemas orgânicos e psicológicos da criança, conflito entre o contexto cultural familiar e a cultura da escola, entre outras. A base dessas justificativas remete para uma ou outra das teorias apresentadas até aqui. Percebe-se, portanto, que, quando se fala de fracasso escolar, tais teorias continuam influenciando o pensamento e as condutas da grande maioria dos professores. Isto é, ainda hoje, muitos continuam atribuindo à criança e/ou à sua família e seu meio sociocultural a maior parte da responsabilidade sobre o fracasso escolar e as dificuldades na aprendizagem.

Nas últimas décadas do século passado, conforme referido anteriormente, passou-se a repensar a ‘cultura do fracasso’ presente nas escolas,

questionando-se, conseqüentemente, a própria instituição escolar. Lembrando que reprovar e excluir faz parte da prática de ensinar/aprender/avaliar, Arroyo (2001, p.13), defende que a cultura do fracasso leva à cultura da exclusão, perpetrada pela escola: “A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. [...] essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino”.

O autor (op. cit, p.17) defende a concepção de que existe uma cultura escolar vigente, que foi construída lentamente e em interação com uma cultura mais ampla, e que esta exerce um peso sobre o sucesso ou fracasso escolar. Para ele:

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição.

Nesta perspectiva, o autor afirma que o sucesso ou o fracasso escolar é produzido pelo sistema de ensino e pela cultura escolar. Sem dúvida, trata-se de uma escola cuja prática está permeada por uma ideologia que legitima as desigualdades sociais e étnicas e reforça a crença de que crianças pobres não aprendem. Assim, o fracasso escolar termina por excluir da escola, e muito provavelmente da sociedade como um todo, um grande número de crianças pertencentes às classes populares.

Como indica Carvalho (2000), a cultura escolar, em geral hegemônica e rotuladora, se confronta diretamente com outras formas de interação social e discursiva trazidas pelos alunos. Estes, quando chegam à escola, trazem consigo uma identidade, um mundo real particular e um conjunto de relações sociais abrangentes, construídas a partir das vivências no seu cotidiano. Para ela, “o ‘sinal distintivo’, que diferencia os alunos entre si, está na relação que cada um estabelece com a cultura escolar” (p.37).

Face ao exposto, torna-se importante enfatizar a necessidade de a escola romper com a lógica do fracasso e questionar o que vem a ser um aluno que obtém sucesso ou que fracassa na escola e, mais ainda, o que significa aprender, para os professores. Nesse sentido, é importante que todos os

envolvidos no processo ensino-aprendizagem passem a ver o que parece ser “natural” no cotidiano da vida escolar como algo “não-natural” e, portanto, possível de ser transformado. Também, é importante ressaltar que não cabe mais ‘culpar’ a escola e os professores ou os alunos e seus familiares pelo fracasso escolar. Cabe, sim, estabelecer relações entre as práticas pedagógicas e as estruturas políticas e ideológicas que as sustentam.

Nesta perspectiva, é importante que se entenda que escola e que aluno são esses pensados pelos professores, ou melhor, como o professor vê a escola, o papel social desta instituição, a ideologia que permeia as práticas pedagógicas. O instrumental teórico metodológico da teoria das representações sociais pode vir a contribuir para o esclarecimento dessas questões.

A Teoria das Representações Sociais

Os saberes compartilhados por uma comunidade, por um grupo social específico, constituem o meio simbólico dessa comunidade. Esses saberes são construídos nas relações entre os sujeitos e são os saberes que nós chamamos de representações sociais. Eles são formados não apenas pelos “saberes acadêmicos”, mas, principalmente, pelo que é transmitido através das experiências culturais. Podem envolver os tabus, que são os não – ditos, os não – falados de uma cultura e as crenças, que também são um tipo de saber que revela parte da existência da humanidade.

Anadon e Machado (2001, p.14) propõem a seguinte definição:

A representação social é a construção de um saber ordinário (de senso comum) elaborado por e dentro das interações sociais, através de valores, crenças, estereótipos etc, partilhada por um grupo social no que concerne a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo etc), dando lugar a uma visão comum das coisas.

Assim, as representações sociais podem e devem ser encontradas nos hábitos da vida cotidiana, nos saberes que os sujeitos individuais expressam, nas conversações informais, nas organizações institucionais e nos espaços públicos. Portanto, a teoria das representações sociais é uma teoria sobre a construção dos saberes sociais do e no cotidiano.

Os saberes que conferem significados às ações dos professores são compartilhados por eles, possibilitando a circulação das representações sociais na esfera educacional. Desta forma, o cotidiano escolar está marcado por uma complexa rede de representações sociais que outorga sentido aos sentimentos, valores e processos vividos por cada um.

Assim, a presente pesquisa pretende evidenciar as diferentes representações que fazem parte do tecido social das instituições educacionais e que condicionam os julgamentos dos professores sobre a aprendizagem de seus alunos. Procura-se compreender, nas falas das professoras, as significações que tais representações carregam, acreditando-se que, em todas as falas, há uma multiplicidade de significados que vão sendo tecidos por elas, em diferentes espaços e tempos.

Procedimentos Metodológicos

A coleta de dados foi realizada com dez professoras do primeiro ano do primeiro ciclo de escolas públicas municipais da cidade de Blumenau – SC. Estas turmas correspondem ao que geralmente se chamava de pré-escolar (e que atualmente corresponde ao primeiro ano do Ensino Fundamental), ou seja, eram formadas por crianças de seis a sete anos incompletos, que estavam iniciando o processo de alfabetização. No período em que a pesquisa foi realizada, nenhuma das crianças produzia escritas que pudessem ser classificadas no nível alfabético (FERREIRO, 1985).

Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais. A entrevista pode ser definida como um encontro entre dois ou mais indivíduos que utilizam a palavra, a fala como o seu principal modo de troca, de comunicação. Ela é uma forma peculiar de conversação onde os sujeitos falam de uma forma mais ritualizada do que numa conversação informal, cotidiana. De acordo com Jovchelovitch (2000, p.41) “a fala é precisamente o produto de um processo contínuo de diálogo, conflito e confrontação entre o novo e o velho, de idéias que se formam precisamente enquanto são faladas”.

As entrevistas foram iniciadas utilizando-se o Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM (ROAZZI, 1995). De acordo com este procedimento, solicitou-se à professora que formasse grupos com as cartelas onde estavam

escritos os nomes dos seus alunos, de forma que todos os elementos de um grupo tivessem atributos em comum que não fossem partilhados pelos elementos dos outros grupos. A cada arranjo dos alunos num grupo, foi solicitado que explicitasse os critérios adotados, justificando a inclusão de cada elemento no grupo, já que não foi estabelecido nenhum critério pela entrevistadora. As professoras formaram tantas categorias quantas acharam suficientes.

A opção pelo procedimento de classificações múltiplas nesta investigação foi devida ao fato de que a categorização desempenha um papel fundamental na compreensão dos sistemas conceituais. De acordo com Roazzi (1995), esta técnica tem a vantagem de permitir que o sujeito utilize os próprios critérios, evitando-se a interferência do pesquisador que poderia induzir ou limitar os sujeitos, levando-os a se adaptarem ao sistema conceitual do próprio pesquisador.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise. A partir desta análise, foram listados os atributos mencionados como critérios de organização de cada um dos grupos produzidos pelas professoras nas entrevistas. Posteriormente, em outra entrevista, foram apresentadas, a cada professora, cartelas com os atributos mais frequentemente mencionados e com as expressões “bom aluno” e “mau aluno”. Foi solicitado que as professoras organizassem essas cartelas em grupos e justificassem essa organização. A entrevista foi gravada. A análise multidimensional das categorizações produzidas pelas professoras permitiu visualizar como se organizam os atributos constituintes da representação social de “bom aluno”, entre as professoras pesquisadas.

A aprendizagem foi identificada como um dos atributos mais relevantes nessa representação. Neste artigo, analisaremos apenas as falas das professoras que se referem a esse atributo, tentando buscar, nos diferentes sentidos presentes em seus discursos, a existência de racionalidades contraditórias.

Aprendizagem Escolar: diferentes significados

Entendemos, conforme exposto anteriormente, que a representação social faz parte do processo de assimilação da realidade pelo indivíduo, sendo

fruto da integração de seus valores, das suas experiências, das informações que circulam no seu meio sobre um objeto social, bem como das relações que ele estabelece com os seu pares. Traduz-se nas afirmações que os indivíduos fazem sobre a realidade e sobre sua interação com os outros. Em outras palavras, é como os sujeitos apreendem a vida cotidiana.

Moscovici (1978, p.41) afirma que:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.

A partir de agora buscaremos entender a forma como os saberes das professoras, no que se refere à categoria “aprendizagem”, dão sentido e se inserem na trama de significados que envolvem a representação social do “bom aluno”, influenciando as expectativas que elas constroem acerca de seus alunos e norteando as suas explicações sobre as dificuldades de aprendizagem deles. Nossa preocupação, aqui, é demonstrar como esses múltiplos significados compõe um mesmo campo representacional, reforçando algumas posturas das professoras frente aos seus alunos e, ao mesmo tempo, eliminando outras.

Para Jovchelovitch (2000, p. 168-169):

[...] velhas e sedimentadas representações competem com novos significados – novas representações em potencia – e as vencem. Este processo é um exemplo robusto de como relações de poder trabalham em campos simbólicos, definindo o que deve e o que não deve tornar-se parte de representações sociais.

Primeiramente, percebe-se claramente que, para o grupo das professoras pesquisadas, o conceito de aprendizagem está fortemente relacionado a questões atitudinais e familiares. Para elas, as crianças já devem chegar à escola com uma “base” para que a aprendizagem possa acontecer. Esta base deveria vir da família, já que ela é vista pela escola como uma instituição que é o pilar da sociedade. Em contrapartida, se não existir a participação e o apoio familiar nas questões escolares, certamente o aluno apresentará dificuldade de aprendizagem.

“A gente vê que a base de tudo está na família. Quando tem alguma falhazinha em alguma coisinha lá na família, a criança vai refletir em sala de aula, e aí é com bagunça, com inquietação, com falta de atenção” (Prof. 1).

“A família, eu vejo assim, como tão importante, com um significado tão profundo. Eu acho que nós realmente conseguimos fazer muito mais na escola, sempre com o apoio da família. A família está por trás, está como suporte, com certeza. Bom aluno, bom filho, é tudo reflexo”. (Prof. 9)

Para as professoras, o sucesso na escola também depende de algumas características pessoais dos alunos. As questões que mais se destacaram nas suas falas estão relacionadas ao ritmo de aprendizagem e à maturidade dos alunos. Destaca-se que quando elas se referem ao ritmo de aprendizagem, estão se referindo, principalmente, ao ritmo de execução das tarefas propostas.

“Eu percebi que as crianças mais imaturas, chegam na hora do recreio e acham que está na hora de ir embora, então o tempo deles é diferente daqueles que estão mais preparados para o ambiente escolar” (Prof. 1).

“Esses alunos aqui são aqueles que cada vez que você passa, que lança um desafio, uma atividade, são sempre aqueles que estão atentos, prestando atenção o tempo todo, a cada novidade. São sempre os primeiros a concluir os trabalhos, nunca deixam nada pela metade. É aquele aluno que pode dizer: está pronto, está maduro” (Prof. 2).

“Esse grupo tem maior capacidade de aprendizagem, eles gravam com mais facilidade e além de gravar com facilidade eles fazem rápido também. (Prof. 6).

“Esses alunos são mais lentos e mais dispersos. São crianças que não estão maduras ainda para esse grupo. Eles não concluem muitas vezes as atividades, precisam de um tempo enorme, muito maior” (Prof. 9).

É interessante observar que a questão da maturidade aparece como algo amplo e bastante vago. A criança “madura” pode ser aquela que tem boa capacidade de concentração, que tem um ritmo rápido para a compreensão e execução das tarefas, como também, deve ser aquela que está “preparada” para enfrentar o ambiente escolar. Essa “preparação” deve, mais uma vez, partir da família, conforme ilustra a seguinte fala:

“Eu acho que talvez em casa, eu não conheço muito bem a família, não... mas talvez já não tenha tanto contato com livros, com revistas, com material pedagógico. E tudo isso dificulta” (Prof. 8).

Outros atributos que se confundem com o conceito de aprendizagem, para as professoras pesquisadas, estão relacionados às questões comportamentais. Para elas, a boa aprendizagem é fruto de um bom comportamento, isto é, postura adequada em sala de aula, calma e tranquilidade para poder “escutar” a professora e uma boa capacidade de concentração.

“Ele é muito agressivo, aí é difícil fazer alguma atividade que ele se interesse. Ele diz que tem muita coisa chata, que tudo é chato. E aí vai bater em todo mundo” (Prof. 10).

“Ele vai ter dificuldade, não sei se só porque agora que ele é pequeno e daí vai crescendo e vai amadurecendo, pode ser que pare de ser assim. Mas se ele continuar agitado dessa maneira eu acho que vai ser difícil para ele caminhar com facilidade na primeira série” (Prof. 1).

“Ele poderia aprender mais se concentrasse. Não aprende porque ele se mantém distraído, o tempo todo tem que chamar a atenção” (Prof. 4).

“A causa da dificuldade desses aqui é a distração, é a conversa e a brincadeira. Gostam mais de brincar” (Prof. 6).

É interessante verificar que, no discurso dessas professoras, não aparece nenhum questionamento sobre o contexto em que se manifesta a agitação, a bagunça e a dificuldade de concentração. Que significados esses “sintomas” ocultam e revelam, diante das práticas pedagógicas dessas professoras em sala de aula? A fala do aluno que diz só ter “coisa chata” na escola é considerada como uma evidência da falta de colaboração do aluno e não como uma crítica às práticas escolares, como se estas fossem inquestionáveis. É possível inferir que, para essas professoras, o aluno com dificuldade na aprendizagem é todo aquele que provoca incômodo na sala de aula. Esse incômodo pode se manifestar pela apatia de uns e agitação de outros, por uma lição não feita, por atitudes que explicitam de forma concreta o desinteresse do aluno em relação às atividades desenvolvidas em classe (MANTOVANI, 2001). Assim, mais uma vez, o aluno é culpabilizado pelo seu fracasso.

Outra questão interessante, que vale a pena ser ressaltada, é que, para as professoras, a aprendizagem e a capacidade intelectual são avaliadas principalmente pelo desempenho dos alunos em leitura e escrita, o que já foi observado em outros estudos (ROAZZI e NUNES, 2000). Para elas, a boa aprendizagem é frequentemente reduzida ao desempenho em leitura e escrita. Em Blumenau, na época em que a pesquisa foi realizada, as turmas de pré-escolar já eram parte de Ensino Fundamental, no qual existe uma preocupação maior com o processo de alfabetização. Isso pode ter levado as professoras a supervalorizarem a aquisição da leitura e da escrita.

“Os que eu marquei boa aprendizagem aqui são os que já estão conseguindo ler” (Prof. 3).

“A proposta não é alfabetizar, mas muitos já saem alfabetizados. Agora estão praticamente todos lendo, fora aqueles que tinham dificuldade, que tinham mais dificuldade de identificar letras” (Prof. 8).

O mais interessante é que, ao avaliarmos a escrita das crianças, nenhuma produzia escritas no nível alfabético. Também não foram constatadas diferenças no nível de escrita entre as crianças que as professoras consideravam mais e menos adiantadas. Então, o que levaria as professoras a considerarem que algumas crianças já estavam lendo enquanto outras não? Provavelmente, elas se referiam ao reconhecimento de letras e de palavras familiares e não à escrita e à leitura de palavras novas.

Em nenhum momento foram apontados pelas professoras aspectos cognitivos como base para a aprendizagem. Parece que aprender é fruto somente de um conjunto de atitudes adequadas e desvinculadas de todo o processo de desenvolvimento cognitivo. Portanto, de acordo com essa lógica, as dificuldades de aprendizagem estariam diretamente relacionadas à falta de tais atitudes (tanto da criança, quanto da sua família) e independeriam da proposta pedagógica da escola e do trabalho de cada professor.

“Eu acho assim, é o desleixo dos pais. Eu estou começando cada vez mais a achar, e já há um bom tempo, a escola tem que educar, e não é por aí porque a base vem da família” (Prof. 9).

“São três crianças assim, que falta a mãe. Então são crianças assim, que têm sérias dificuldades na aprendizagem. Muitas dificuldades em aprender. É onde estou trabalhando mais com eles. Dou muita atenção, carinho” (Prof. 7).

Diante dessas colocações, podemos nos perguntar: qual o papel da escola atualmente se não é educar? Se não é proporcionar uma aprendizagem satisfatória à maioria dos seus alunos? Porém, quando essas professoras foram questionadas sobre o que faziam, então, para poderem auxiliar na aprendizagem dos alunos apontados como “problemas” a maioria respondeu que a proposta de trabalho seria a mesma para todos os alunos, argumentando que não poderiam discriminar nenhum educando.

“O que a gente está ensinando é igual para todos” (Prof. 10).

“É o mesmo trabalho para todos. Só que eles são ajudados pelos outros amigos que são mais rápidos e eu ajudo também” (Prof. 6).

Essas afirmações expressam a falta de reflexão sobre o papel da escola e do professor, como se as práticas pedagógicas fossem pré-definidas e independentes do contexto histórico-cultural e das experiências individuais

dos atores envolvidos, o que as tornaria inquestionáveis. Além disso, quando as professoras afirmam que, se alterassem suas práticas para adequá-las às dificuldades dos alunos, estariam discriminando esses alunos, elas revelam também uma falta de compreensão sobre o que seriam práticas inclusivas.

Considerações finais

Os diferentes significados que emergem das falas das professoras entrevistadas quando se referem à aprendizagem reafirmam as mesmas racionalidades que vêm sendo desveladas desde a década de oitenta. O sistema escolar, apesar de todas as discussões teóricas e evidências empíricas não foi alterado. Assim, continua sendo incapaz de lidar com as diferenças culturais, naturalizando o fracasso escolar e cristalizando a concepção de que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida. A priorização das atitudes do aluno em sala de aula como um elemento chave da avaliação da aprendizagem, sem que os conteúdos e atividades sejam questionados, revela uma escola cuja principal função continua sendo a de domesticar mentes e corpos. Se, como pesquisadores, não queremos compactuar com essa situação que denunciemos, temos de questionar o nosso papel. Afinal, vinte anos constatando uma situação que não se altera, exige que os trabalhos de pesquisa vão além da denúncia e não só apontem caminhos, como orientem a maneira de trilhá-los e de monitorar os rumos que estão sendo seguidos. Como nos mostram Anadon e Machado (2001), as mudanças nas representações sociais compreendem a modificação das circunstâncias externas, que levaria a progressivas transformações nas práticas sociais. As novas práticas, por sua vez, poderiam mobilizar novos esquemas e os novos esquemas ativados modificariam as representações sociais. Portanto, se as mudanças das práticas sociais poderiam desestabilizar as antigas e sedimentadas representações sociais, cabe a nós, pesquisadores, proporcionar reflexões sobre tais práticas, desestabilizando crenças e dogmas do professor a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, os professores são formados pelas mesmas universidades em que essas pesquisas são realizadas e, muitas vezes, seus formadores são os próprios pesquisadores.

Referências

- ANADON, M. e MACHADO, P. B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB, 2001.
- ARROYO, M. G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, A. (orgs.) **Para além do Fracasso Escolar**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- CARVALHO, M. G. Quatro histórias e dois destinos. In: GOMES, M. F. C. e SENA, M. G. C. (orgs.) **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CORDIÉ, A. **Os Atrasados não Existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERREIRO, E. A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, 52, 7-17, fev. 1985.
- GOMES, M. F. C. SENA, M. G. C. (orgs.) **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GRIFFO, C. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. In: GOMES, M. F. C. e SENA, M. G. C. (orgs.) **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- JOVCHELOVITCH, S. **Representação Social e Esfera Pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: R. J., 2000.
- MANTOVANI, M. C. **Professores e Alunos Problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- ROAZZI, A. Categorização, Formação de Conceitos e Processos de Construção de Mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, 1, 1-27, 1995.
- ROAZZI, A. & NUNES, T. Children's self-perception, teacher's judgements of their pupil and school achievement. Paper presented at the **Congress of British Psychological Society – Developmental Section**, 2000.
- WOOD, D. **Como as crianças pensam e aprendem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Notas

¹ Este texto é uma atualização do trabalho apresentado na 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 05 a 08 de outubro de 2003