



## A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares

Marisa Maria Brito da Justa Neves  
Claisy Maria Marinho-Araujo

**Resumo.** Pais, psicólogos, educadores e, principalmente, os alunos, convivem e deparam-se, de forma cada vez mais freqüente, com um fenômeno que compromete o futuro escolar dos alunos: as dificuldades de aprendizagem. Será que as diferenças humanas permitem a padronização de sintomas e de culturas diferentes, justificando-se a crença em explicações generalizantes sobre os entraves aos processos de ensino e de aprendizagem? Partindo desses questionamentos, o presente trabalho teve como objetivo suscitar reflexões sobre conceitos e teorias que tendem a gerar equívocos e contradições sobre as dificuldades que ocorrem na relação entre a intenção de ensinar e o desejo de aprender, defendendo uma atuação dos psicólogos escolares que privilegie o entendimento das condições de produção dessas dificuldades em detrimento da ênfase no diagnóstico dos alunos.

**Palavras-chave:** dificuldades de aprendizagem, queixa escolar, psicólogo escolar.

### *The issue of learning difficulties and the psychological attendance to school complaints*

**Abstract.** Parents, psychologists, educators and, above all, the students, coexist and come across, more and more frequently, with a phenomenon that compromises the scholar future of the students: the learning difficulties. Do the human differences allow a standardization of symptoms and different cultures, justifying the belief in generalizing explanations to the impediments to the learning and educational processes? Starting from these questionings, the present work had as an objective to incite reflections on concepts and theories that tend to generate mistakes and contradictions on the difficulties that occur in the relation between the intention to teach and the desire to learn, defending an performance of the school psychologists that privileges the understanding of the conditions of the production of these difficulties in detriment of the emphasis in the diagnosis of the students.

**Key words.** Learning difficulties, School complaint, School psychologist.

### Introdução

#### *Dificuldades de aprendizagem – uma revisão conceitual*

Vamos deter-nos, neste tópico, à questão das dificuldades de aprendizagem e procurar examinar sua extensão e controvertida conceituação, causas, origens e manifestações. Fonseca (1995) é considerado um clássico no estudo das dificuldades de aprendizagem; 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 conseqüências 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 aprendiza-

gem, 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.

Em uma outra perspectiva, novo enfoque foi dado à questão do fracasso escolar a partir das contribuições de autores como Snyders (1976), Saviani (1989) e Severino (1986), que direcionaram o foco da discussão para o processo de antagonismos e contradições que permeiam a prática pedagógica e que se engendram nas relações interpessoais existentes na escola. Essas contradições podem vir a fortalecer a perspectiva de uma atuação pedagógica de emancipação que gere um discurso contra-ideológico, na busca de clarear e aprofundar a consciência dos antagonismos e abrir novos espaços de luta dentro da própria escola.

Mais recentemente, a questão do fracasso escolar, por sua característica complexa, tem sido motivo de análise, estudos e pesquisas em diversas perspectivas – da sociedade, da escola, do aluno, da família – gerando vasto material para reflexão e discussão (Almeida & colaboradores, 1995).

Diante de tais concepções, que direcionam teorias e pesquisas sobre o fracasso escolar, a compreensão das dificuldades de aprendizagem embota-se numa perspectiva diagnóstica, onde modelos ideológicos e confusões conceituais apontam para uma descrição divergente e unifatorial quando da avaliação ou intervenção nas dificuldades de aprendizagem. E, nesse sentido, corre-se o risco de explicar essas dificuldades usando-se ou modelos dogmáticos baseados unicamente em causas sócio-econômicas ou em alternativas somáticas que privilegiam o diagnóstico e a intervenção como base de práticas unidimensionais e sem característica interdisciplinar.

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.) esta 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.

Nesse sentido, Fonseca (1995) cita que ao se estudar as dificuldades de aprendizagem a partir de metodologias reeducativas sofisticadas ou de processos neuropsicológicos, chega-se a concepções unidimensionais ou unifatoriais que levam a conceitos, teorias e modelos “psiquiátricos, psicométricos, neuropsicológicos, pedagogizantes ou socializantes exclusivistas” (Fonseca, 1995; p. 16). Exemplos desses modelos estão representados nas teorias de organização neurológica, teorias de dominância hemisférica, teorias perceptivas que, explican-

do as dificuldades de aprendizagem por inúmeros aspectos, excluem outras abordagens que poderiam compor um quadro causal mais abrangente.

Parece claro que as dificuldades de aprendizagem não são encaradas num modelo interacionista e dialético. De um lado, os defensores que vêem as dificuldades de aprendizagem na criança e nos seus déficits de processamento da informação. Do outro, os defensores que vêem as dificuldades no professor e nos seus processos de trabalhos. Dislexia ou dispedagogia? Problema da(s) criança(s) ou problema do(s) adulto(s)? Dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de ensino? A falta de uma perspectiva integrada, a delimitação de áreas de conteúdo e o divórcio interdisciplinar entre profissionais, fazem perder de vista uma dimensão global das dificuldades de aprendizagem. (Fonseca, 1995, pp. 75-76)

Estudando as origens das dificuldades de aprendizagem, Fonseca (1995) considera a integração entre uma etiologia hereditária e neurobiológica e uma etiologia sócio-cultural 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 sócio-econômicos.

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 previne o risco da exclusividade ideológica ou doutrinária de modelos causais absolutamente orgânicos, sociais, pedagógicos ou econômicos.

É óbvio que tal abrangência conceitual veio dificultar a compreensão deste fenômeno e, conseqüentemente, outros pesquisa-

dores desenvolveram especificidades conceituais sobre as dificuldades de aprendizagem.

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, psicolingüísticos, psicomotores, de atenção, de memória – que, de forma interligada, tendem a gerar os problemas de comportamento tão freqüentes 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).

Almeida e colaboradores (1995), realizaram um trabalho no qual discutem o uso indiscriminado de termos como dificuldades, distúrbios ou problemas de aprendizagem os quais são, muitas vezes, usados conceitualmente como sinônimos. As autoras defendem uma diferenciação conceitual desses termos apontando, inclusive, que o marco conceitual implicará postulações teórico-metodológicas específicas. As autoras, na diferenciação proposta, conceituam o termo dificuldades de aprendizagem como tendo origem nas interações entre os fatores relacionados às características do indivíduo, ao núcleo familiar, à escola e ao meio social e que são “decorrentes de uma constelação de fatores (internos e/ou externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só adquirem sentido quando referidos à história das relações e interações do sujeito com seu meio, inclusive, e sobretudo, o escolar” (Almeida & colaboradores, 1995; p.122).

O termo dificuldades de aprendizagem, trabalhado conceitualmente pelas autoras, apresenta um avanço no entendimento dos problemas apresentados pelos alunos no processo de escolarização, pois incluem, em sua gênese, os determinantes sociais que os produzem.

Na realidade, o não aprender não gera os resultados esperados por quem avalia esses mesmos resultados. Nesse sentido, as dificuldades apresentadas no resultado da aprendizagem estão ligadas, portanto, ao outro lado de uma ponte – ou seja, a quem transmite a aprendizagem. Há, então, aquele que ensina e aquele que aprende, em uma relação onde a aprendizagem e o ensino apresentam funções específicas. Quem ensina desenvolve um esforço de ensinar na direção daquele que aprende; por outro lado, quem aprende deseja o conhecimento, através do desejo do outro, que ensina (Almeida, 1993).

Sem a consideração do processo de ensino-aprendizagem enquanto um processo relacional, onde as duas partes envolvidas – quem ensina e quem aprende – influenciam-se reciprocamente e, portanto, absorvem responsabilidades mútuas, não há como buscar a compreensão do não aprender olhando apenas para aquilo que o aprendiz não tem (ou tem a mais ou a menos). Assim, as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas realmente, em nosso cotidiano, senão quando consideradas sob a perspectiva relacional e com o foco para esta relação, sob pena desses problemas virem a ser encarados como uma enorme ficção.

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 suces-

sivas 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 tranqüila, 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 pólos evidenciados: ou no aluno ou no professor.

*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 cau-

sa 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, Frelser (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 explicar 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.

A autora ressalta que, muitas vezes, as teorias psicológicas, que tudo explicam por meio dos mecanismos intrapsicológicos, estão servindo para encobrir o desconhecimento dos psicólogos clínicos a respeito das pesquisas educacionais em relação ao funcionamento das escolas públicas e, também, o preconceito em relação às famílias pobres e, ainda, reforçam o pressuposto de que o fracasso escolar é causado por problemas emocionais e intelectuais provocados por inadequações afetivas ou materiais das famílias. Assim sendo, o problema merece ser elaborado em um processo terapêutico, onde a problematização dos fatores intra-escolares implicados na produção da queixa, a inclusão da escola no processo de diagnóstico e, ainda, na proposta de tratamento, ficam sem importância.

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.

Jacob, Loureiro, Marturano, Linhares e Machado (1999), ao correlacionarem aspectos afetivos e desempenho acadêmico em 50 (cinquenta) crianças com idade entre 8 e 12 anos, apesar de reconhecerem que fatores ambientais e individuais estão envolvidos no processo de aprendizagem, recortam, em seu estudo, fatores individuais associados aos aspectos afetivos e, sobre essa questão, concluíram que as características afetivas que, para as autoras, pareciam anteceder a vivência escolar, podiam estar influenciando a forma como as crianças enfrentam as questões colocadas pela escola. Cabe ressaltar que, nesse estudo, as características afetivas foram estudadas por meio de dois testes psicológicos (o desenho da casa-árvore-pessoa e o teste das pirâmides coloridas de Pfister).

Marturano, Magna e Murtha (1993) realizaram estudo que objetivou caracterizar a demanda por atendimento psicológico decorrente de problemas na aprendizagem escolar, num ambulatório de Psicologia Infantil de um Hospital de Clínicas. O trabalho inspirou-se na necessidade de fundamentar os serviços psicológicos oferecidos a essa clientela e centrou-se no conhecimento de variáveis sócio-demográficas, variáveis relativas ao ambiente familiar e ao funcionamento atual da criança. Os dados coletados, segundo as autoras, privilegiaram o conhecimento dos índices de necessidades de suporte psicológico e manifestações de dificuldades emocionais. Em suas análises, as autoras ressaltaram a quase inexistência de dados sobre a vida escolar das crianças e sobre a escola nos casos pesquisados. No entanto, mesmo reconhecendo que os casos escolares devem ser solucionados na própria escola, as autoras concluem que um programa de atendimento psicológico às crianças encaminhadas com queixa de dificuldades no processo de escolarização poderia basear-se em um modelo clínico de intervenção em crise, cabendo, também, ao psicólogo “as funções de fonte de suporte e mobilizador de recur-

... seja junto à criança, à família ou à equipe de saúde” (p. 222), já que muitas dessas crianças, que enfrentam circunstâncias adversas na vida escolar, também apresentam na vida pessoal e familiar.

Marturano (1999), ao realizar estudo, que procurou correlacionar os recursos no ambiente familiar com o desempenho escolar em crianças encaminhadas para atendimento psicológico com queixa de dificuldades de aprendizagem na escola, também reconhece que a escola, que teria o papel de prover mecanismos protetores para as crianças com dificuldades, tem, na verdade, aparecido mais como uma instância que contribui para aumentar a vulnerabilidade das crianças; e, para a autora, resta para a criança o ambiente familiar como uma fonte de recursos onde poderia buscar ajuda para lidar com as questões impostas pelo processo de integração à escola. 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.

Pode-se depreender de trabalhos como os de (Jacob & colaboradores, 1999; Marturano & colaboradores, 1993; Marturano, 1999), que as questões estudadas, como também as formas de atendimento realizadas, apresentam um esquecimento quase total das questões escolares e do próprio papel da escola na produção das dificuldades no aprendizado dos alunos. O fato de as famílias procurarem pelo atendimento psicológico, ou o fato de as crianças serem encaminhadas pelo sistema de saúde, parece encerrar em si uma verdade na qual não cabe questionamento nem crítica do porquê as crianças estarem apresentando essas dificuldades. Por outro lado, sobre a questão do fracasso escolar, predomina na

história pedagógica brasileira, a crença de que a origem das dificuldades escolares concentra-se na criança e em sua família (Neves, 1994) e a presença da família de maneira tão marcante nos serviços de saúde, parece indicar, também, que a superação dessas mesmas dificuldades reside no suporte familiar.

Ao incluir os recursos familiares como fonte de suporte na superação das dificuldades escolares das crianças, ao realizar o trabalho de ajuda desvinculado da escola, muitos estudos (Jacob & colaboradores, 1999; Marturano & colaboradores, 1993; Marturano, 1999) recortam o meio social e privilegiam apenas a família como capaz de interagir de modo a promover, ou não, o sucesso ou o fracasso do aluno. Não se pode esquecer, no entanto, que o fracasso escolar é um fenômeno multifacetado e multi-determinado e na causalidade das dificuldades de aprendizagem estão presentes, de forma incontestável, características do indivíduo e do seu meio social.

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 conseqüências na vida concreta dos alunos. 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, têm 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 psicólogo escolar diante das dificuldades de aprendizagem e das queixas escolares*

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 afir-

mam 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 intra-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 co-participante 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 prá-



tica, 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 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.

### **Considerações 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 a 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 desenvolverem 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.

## Referências

- 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.
- Althusser, L. (1970/1980). *Posições II – Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria de sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Araújo, C. M. M. (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.
- 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.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- 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.
- Neves, M. 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.
- 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.

---

Recebido em março de 2006

Aceito em setembro de 2006

### Autoras

Marisa Maria Brito da Justa Neves

Psicóloga, Doutora em Psicologia, Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Claisy Maria Marinho-Araújo

Psicóloga, Doutora em Psicologia, Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

### Endereço para correspondência:

marisa.brito.neves@uol.com.br