



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

revpsi@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Canhici, Maria Helena; Cardoso Gomes, Maria de Fátima
DIFICULDADES ESCOLARES EM CABINDA/ANGOLA: O QUE DIZEM AS
MONOGRAFIAS?

Psicologia em Estudo, vol. 21, núm. 3, julio-septiembre, 2016, pp. 485-496
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287148579012>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

DIFICULDADES ESCOLARES EM CABINDA/ANGOLA: O QUE DIZEM AS MONOGRAFIAS?¹

Maria Helena Canhici²

Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro, Angola.

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil.

RESUMO. Este trabalho analisou duas monografias dos cursos de pedagogia e psicologia, do ISCED/UON/Cabinda/Angola. O estudo teve como base a perspectiva histórico-cultural, de Vygotski, articulada com o conceito de gênero de discurso, de Bakhtin. Nessas monografias, encontramos uma diversidade de sentidos e significados. Esses sentidos e significados aparecem como sinônimos de baixo rendimento, insucesso ou fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem. Entretanto, apesar dessa diversidade, temos como denominador comum a concepção de que as dificuldades são individuais e de fundo biológico. Elas estão localizadas nos estudantes e em suas famílias. Desse modo, os processos de escolarização nessas escolas de Cabinda, embora incluam os alunos nas escolas, caminham para a exclusão dos mesmos, o que nos indica que as dificuldades não são necessariamente de aprendizagem, mas, sim, que estão nesse processo excluente de escolarização. Pois as monografias estudadas também apontam as condições precárias de funcionamento das escolas e da formação de professores, além das diferenças linguísticas entre a língua local e o português, língua que se fala e escreve nas escolas, como fatores que concorrem para a exclusão de grande parte dos alunos. Isso revela a dupla face da modernidade que, se, por um lado, integra os alunos dentro das escolas, por outro, exclui-os dos processos de ensino-aprendizagem quando tais estudantes manifestam diferenças socioculturais. Por meio de nossas análises, pudemos perceber que nas escolas de Cabinda, como em muitas escolas no Brasil, ensinam-se leitura, escrita e matemática como aquisições de habilidades individuais e não como atividades humanas, como nos ensinou Vygotski.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural; dificuldades escolares; ensino fundamental.

SCHOOL DIFFICULTIES IN CABINDA/ANGOLA: WHAT DO MONOGRAPHS SAY?

ABSTRACT. This study analyzed two monographs of Pedagogy and Psychology, from ISCED/UON/Cabinda/Angola. The study was based on the Historical - Cultural perspective of Vygotsky articulated with Bakhtin's concept of speech genre. In these monographs we find a variety of senses and meanings. These senses and meanings appear as synonyms for poor school performance, school failure, learning difficulties. However, despite this diversity, we find as a common denominator the view that the difficulties are individual and from a biological background. They are located on students and their families. Thus, schooling processes in these schools in Cabinda, although they include students in schools, they also walk towards the exclusion of the same students, which tells us that the difficulties are not necessarily in learning, but in this exclusionary process of schooling. For monographs also point out the precarious working conditions of schools and teacher training, in addition to the linguistic differences between the local language and Portuguese – the language that is spoken and written in schools - as factors contributing to the exclusion of many of the students. This reveals the double face of modernity: on the one hand it includes students within schools, on the other, excludes them from the teaching-learning processes when sociocultural differences are expressed. Through our analysis we realized that in schools in Cabinda, as in many schools in Brazil, reading, writing and mathematics are taught as individual skills acquisitions and not as human activities as taught in Vygotsky.

¹ Apoio e financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (Capes); Universidade 11 de novembro

² E-mail: hcanhici@gmail.com

Keywords: Cultural-historical psychology; school difficulties; primary school.

DIFICULTADES ESCOLARES EN CABINDA/ANGOLA: ¿QUE DICEN LAS MONOGRAFÍAS?

RESUMEN. Este estudio analizó dos monografías del curso de Pedagogía y de Psicología, de ISCED/UON/Cabinda/Angola. El estudio tomó como referente la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky articulada con el concepto de género de discurso de Bakhtin. En estos estudios encontramos gran diversidad de sentidos y significados. Esos sentidos y significados aparecen como sinónimos de bajo rendimiento escolar, fracaso escolar y dificultades de aprendizaje. A su vez, a pesar de esta diversidad, encontramos como común denominador la concepción de que las dificultades escolares son individuales y que tiene un trasfondo biológico, radicando estas, en los estudiantes y en sus familias. De este modo, los procesos de escolarización en esas escuelas de Cabinda, aunque sean proyectos de inclusión terminan en la exclusión de los estudiantes, lo que nos indica que las dificultades no son necesariamente de aprendizaje, y si de un proceso excluyente de escolarización. Pues, las monografías también resaltan las condiciones precarias de funcionamiento de las escuelas de formación de profesores, además de las diferencias lingüísticas entre la lengua local y el portugués, lengua que se habla y escribe en las escuelas, como factores que inciden en la exclusión de gran parte de los alumnos. Esto revela la doble cara de la modernidad que, si por un lado integra los alumnos dentro de las escuelas, por otro, los excluye de los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando manifiestan diferencias socioculturales. Por medio de nuestro análisis pudimos percibir que, en las escuelas de Cabinda, como en muchas escuelas en el Brasil, se enseña lectura, escritura y matemática como habilidades individuales adquiridas y, no como actividades humanas como nos enseñó Vygotsky.

Palabras-clave: Psicología histórico-cultural; dificultades escolares; enseñanza primaria.

Introdução

Este artigo teve como finalidade a análise de duas monografias dos finalistas dos cursos de psicologia e pedagogia do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), da Universidade 11 de Novembro (UON), as quais abordaram temas relativos que os autores denominaram de “baixo rendimento”, “insucesso”, “mau rendimento escolar” e “dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e matemática”.

Nas duas monografias encontramos questões recorrentes, elencadas pelos autores, tais como as condições de funcionamento das escolas de Cabinda, a formação dos professores que nelas lecionavam ou ainda lecionam, as diferenças linguísticas dentro e fora das escolas, o olhar individualizado para se compreender as dificuldades no processo de escolarização, assim como os fatores socioeconômicos dos alunos participantes dessas pesquisas. Essas questões nos suscitaram reflexões relativas aos problemas do fracasso escolar e, especificamente, o que se denominou “dificuldades de aprendizagem” na leitura, escrita e no raciocínio matemático, naquelas escolas. Para orientar nossa pesquisa, apoiamo-nos nas seguintes indagações: O que significou “dificuldade de aprendizagem” para os autores? Quais foram os resultados alcançados nos estudos? Para tanto, desenvolvemos uma abordagem analítica com base nas contribuições de Vygotski (1983/1995; 1983/1997) e de pesquisas relativas ao fracasso escolar (Gomes & Sena 2000; Soares, 2000; Patto, Angelucci, & Paparelli, 2004; Gomes, 2005; Lessa & Facci, 2009; Dos Santos, 2012; Couto, 2012; Pinheiro & Weber, 2012).

O universo inicial de nossa pesquisa encerra a produção monográfica de 41 trabalhos entre 2006 e 2011, no ISCED-Cabinda, assim subdividida: 149 graduados em pedagogia, com 85 trabalhos, dos quais selecionamos 24; em psicologia, registramos 247 graduados, com 140 trabalhos, dos quais escolhemos 17. Depois, optamos por destacar nove monografias que traziam explicitamente em seus títulos o mote da “dificuldade de aprendizagem” na leitura, escrita e na matemática.

Neste artigo, analisaremos o trabalho de dois finalistas do curso de psicologia, retirados das nove monografias selecionadas anteriormente, em cujos títulos o tema “dificuldades de aprendizagem” encontra-se explícito. Consideramos que olhar e compreender outra cultura, contrastivamente, podem

nos auxiliar a entender nossa própria cultura de produção desse fracasso e, especificamente, o que os autores das monografias denominam de “dificuldades de aprendizagem”.

Importância das monografias e um breve histórico do ensino em Cabinda

De acordo com um dos alunos do ISCED/UON,

A monografia é, no nosso ponto de vista, um elemento essencial e imprescindível na vida acadêmica do estudante. Seus efeitos práticos conduzem a uma nova visão que se tem sobre um determinado assunto. Mais do que isso, é um grande contributo à produção científica que se quer cada vez mais. A elaboração da monografia é um exercício considerado por muitos como desnecessário na prática educativa, mas achamos estarem completamente enganadas as pessoas que assim pensam. Apesar de reproduzir em nós um dispendioso consumo de energia, ser um pesado fardo e, até certo ponto, proporcionar um grande desgaste emocional, pouco se pensa, se discute ou se escreve sobre os benefícios que podem ser acarretados com esta produção científica (depoimento de um graduando).

Dentro dessa linha de pensamento, comungamos com a iniciativa tomada pela reitoria da UON quando esta destaca a notoriedade da monografia como produção científica dos formandos e estabelece a obrigatoriedade de elaboração das mesmas nos cursos de licenciatura de todas as unidades orgânicas.

Mais do que trabalhos científicos de relevo para formação dos alunos no ISCED, as monografias atinentes ao fenômeno do fracasso escolar e, em caráter específico, ao que os autores denominam como “dificuldades de aprendizagem” nas escolas de Cabinda configuraram-se como nosso objeto de estudo porque elas são, até o momento, a produção científica que se faz no Instituto Superior de Ciências da Educação, em nível de graduação, considerando que não se têm organizado e em funcionamento cursos de pós-graduação *stricto sensu* tampouco *lato sensu* que possibilitem as atividades de pesquisa e extensão nessa instituição. Estamos, aqui, falando de Cabinda, cidade a qual apresentaremos a seguir, destacando suas características culturais e educacionais.

Cabinda, com 7.283 km² e cerca de 300.000 habitantes, é a província mais ao norte das 18 províncias de Angola, limitada ao norte pela República do Congo (Brazaville), a leste e ao sul, pela República Democrática do Congo (antiga República do Zaire), e, a oeste, pelo Oceano Atlântico. A capital dessa província é a cidade de Cabinda, conhecida também com o nome de Tchiowa (Brito, 2005). A população local pertence, na sua quase totalidade, aos povos bantu, cuja língua, o ibinda, é um dos dialetos do Kikongo. Para Martins (1972), «Kioua» (Tchiowa), nome pelo qual a cidade era conhecida pelos nativos até a década de 1940, designava “praça”, “mercado”. De fato, Cabinda foi um grande mercado de escravos (mais frequentado, para esse fim, por barcos franceses do que por qualquer outra nação), mas também de peixes, de produtos da terra, de panos «lubongo» e de sal, sendo todos esses produtos moedas de troca.

Dentro desse quadro desenvolveram-se os sistemas de ensino em Cabinda. No início da colonização portuguesa, os ensinamentos primários ficaram a cargo das missões católicas. Revendo estudos de Púcuta e Tomás (2012, p. 37) acerca da análise do sistema de ensino em Angola, antes e depois da independência do país, vimos que, na década de 1940, o governo português fez “o famoso acordo missionário”, estipulando que a educação dos indígenas (denominação portuguesa para o povo angolano) ficaria sob a responsabilidade dos missionários; o acordo, porém, não surtiu efeito porque o governo colonial jamais disponibilizou verba para tal iniciativa. O ensino urbano era rudimentar, baseando-se apenas na aprendizagem da leitura e das quatro operações de cálculo.

Em 1950, abrem-se, em Cabinda, outras escolas de povoações rurais, como Ntó, Caio, Siadede e Malembo. Para solucionar o problema de falta de docentes, o governo cria a Escola do Magistério do Cuima, na província do Huambo, destinada à formação de professores do ensino primário. Muitos jovens cabindenses formaram-se ali, contribuindo para o desenvolvimento do ensino em Cabinda. Em 1960, o ensino primário era reduzido a quatro classes precedidas de uma pré-classe, ao qual se convencionou denominar de *iniciação ou pré-primária*, e visava à adaptação da criança ao ambiente escolar. Formava-se, assim, um ciclo único de ensino – o ensino primário com duração de quatro anos.

Em 1962, pela pressão dos nacionalistas, o governo português retira das missões religiosas a direção do ensino e passa a administrá-lo, sozinho, estendendo a rede escolar para todos os povoados.

Púcuta e Tomás (2012) revelam que a relação pedagógica da época sustentava-se pela intimidação: nenhum aluno tinha palavra diante do professor, considerado o “Todo-Poderoso”. Esse profissional gozava de grande respeito tanto por parte dos encarregados da educação dos alunos (pais ou responsáveis), como por parte da comunidade. A educação tradicional baseava-se em castigos corporais sob o lema: “Se poupas a vara estragas a criança”.

A partir de 1964, o ensino do Liceu ou secundário foi instituído em Cabinda, voltado aos estudantes que pretendessem ampliar seus conhecimentos acadêmicos nos primeiro, segundo e terceiro ciclos. Concluídos os ciclos, os alunos estavam aptos a se habilitar para o ensino universitário. Em 1972, criou-se um plano para o desenvolvimento escolar, denominado CALABUBE, que englobava Cabinda, Lândana, Buco-Zau e Belize, visando à ampliação das redes escolares nas aldeias desses quatro municípios, por meio das escolas disseminadas, designadas como Escolas de Posto de Ensino.

Com a independência de Angola, em 1975, a dinâmica das políticas de ensino generalizou-se por todo o país, e Cabinda, sendo parte deste, seguiu a mesma dinâmica para formação de uma sociedade justa e de um homem novo, destacando a importância da educação e do processo de alfabetização nessa formação.

Explicitados os objetivos pós-independência, podemos ler ainda nos documentos oficiais do Movimento Pela Libertação de Angola (MPLA), partido que governa os angolanos, a preocupação com o processo educacional. Tal cuidado é sublinhado pelas reformas iniciadas em 1977 e aprovadas em 1978 e pela resolução do Comitê Central do Movimento sobre a reformulação do sistema de educação e ensino na República de Angola.

Assim, a educação realiza-se por meio de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino: subsistema de educação pré-escolar; subsistema de ensino geral; subsistema de ensino técnico-profissional; subsistema de formação de professores; subsistema de educação de adultos; subsistema de ensino superior. Segundo documentos oficiais, o subsistema de educação pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psicomotor. Estrutura-se em dois ciclos: creche e jardim de infância. O subsistema do ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos nos subsistemas subsequentes. Estrutura-se como ensino primário e ensino secundário.

Nosso estudo neste texto centrou-se em monografias produzidas no subsistema de ensino superior e que visam à formação inicial de professores de psicologia no ISCED/UON.

Referencial teórico-metodológico

O referencial teórico-metodológico adotado neste trabalho tem base na abordagem histórico-cultural, de Vygotski (1983/1995; 1983/1997), e também nas produções concernentes a vastos estudos sobre o fracasso escolar, desenvolvidos principalmente por Gomes e Sena (2000), Soares (2000), Patto, Angelucci e Paparelli (2004), Gomes (2005), Lessa e Facci (2009), Dos Santos (2012), Couto (2012), Pinheiro e Weber (2012).

Ao retomarmos os apontamentos de Gomes e Sena (2000), vemos que os estudos sobre o fracasso escolar, no Brasil, no final dos anos 1970, foram marcados por pesquisas acadêmicas em decorrência de uma mudança ocorrida no período, quando um número grande de crianças das camadas populares vivia em situação de fracasso escolar, suscitando perguntas como: Quem são esses alunos? Como eles aprendem? Pesquisas como a de Soares (2000) denunciaram os efeitos estigmatizantes e excluientes da teoria da carência cultural a qual considera que as crianças pobres apresentam déficits linguísticos e culturais.

Desde o século passado, as discussões no campo das dificuldades do processo de escolarização vêm aumentando significativamente e se desenvolvendo em campo interdisciplinar. Gomes (2005), ao fazer um levantamento sobre o denominado “fracasso escolar”, também buscou incorporar os aspectos que mais a preocupavam. Para ela, as tentativas de compreensão desse fracasso, a partir da última

década de 1980, não se restringiram à qualidade do ensino; houve a inclusão do debate sobre a diversidade cultural dos alunos, considerando-se questões de gênero, etnia e classe social.

Patto, Angelucci e Paparelli (2004) asseguram que a psicologia diferencial utilizou vários conceitos da antropologia cultural para explicar o pouco rendimento de crianças negras e de camadas populares na aprendizagem da leitura e da escrita e nos testes que aplicavam para medir a capacidade psíquica destas. Por aquele viés, o fracasso escolar era entendido como a soma das taxas de retenção e de evasão escolares. Em consonância com as autoras, não podemos deixar de dizer que o fracasso escolar não constitui apenas um problema político e ideológico, mas também é uma questão pedagógica.

Lessa e Facci (2009) chamam a atenção para a necessidade de uma visão crítica sobre a compreensão do fracasso escolar e de se fazer uso de modelos de intervenção que superem uma visão clínica e que incluam a constituição da subjetividade humana, os afetos e as emoções implícitas no processo educacional.

Segundo Couto (2012), ainda presenciamos o envio em massa de crianças consideradas em situação de dificuldade escolar para os serviços de psicologia, o que pode legitimar “a tese de que a origem do fracasso estaria nas próprias crianças, em seu meio social e /ou familiar, e reforçar o processo de psicologização do fracasso escolar já denunciado por Patto” (p. 34).

Recentemente, Pinheiro e Weber (2012) concluíram que ainda hoje grande parte das pesquisas sobre fracasso escolar no ensino fundamental brasileiro veicula explicações sobre esse fracasso, centradas nos alunos, em suas famílias e cultura; no entanto há visões que analisam os contextos escolar e social como determinantes desse fenômeno, como Lessa e Facci (2009), Couto (2012) e outros. Pinheiro e Weber ainda afirmam que o fracasso escolar tem sido mundialmente estudado e que várias denominações apareceram como: “rendimento escolar”, “dificuldades de aprendizagem”, “reprovação”, “distorção idade/série” (Zago, 2011). Isso não será diferente da realidade educacional em Cabinda, como veremos a seguir.

Concorreu, para nossa análise inicial, o contexto de produção das monografias, considerando-as um gênero de discurso escrito (Bakhtin, 1931/2003), o qual se estrutura da seguinte forma: introdução, objetivos geral e específico, problema/hipótese, variáveis dependentes e independentes, metodologia e resultados. Ao buscarmos a compreensão desse contexto de produção, foi preciso conhecer a coerência, semelhanças e diferenças, contrastes que os autores imprimiam e o que queriam transmitir com os seus estudos. Nossa análise privilegiou também os significados e sentidos das “dificuldades de aprendizagem” para aqueles autores, que envolveram as relações de poder expressas por meio do baixo rendimento escolar, o papel das diferenças linguísticas nas dificuldades de aprendizagem, relacionando essas diferenças linguísticas e “dificuldades de aprendizagem” às condições socioeconômicas dos alunos pesquisados, às de funcionamento das escolas, à formação dos professores e às políticas educacionais.

Dessa forma, os textos monográficos possibilitaram-nos diálogos interessantes com as realidades escolares e sociais cabindenses, objetivando compreender os sentidos e significados produzidos pelos autores para o que denominam “dificuldades de aprendizagem”.

“Dificuldades de aprendizagem”?

O título deste tópico já nos indica que desconfiamos desse termo – “dificuldades de aprendizagem” – ao inserirmos nele aspas e uma interrogação. Assim, daqui para a frente usaremos a terminologia “dificuldades no processo de escolarização”, tendo em vista que não consideramos que apenas os alunos possam apresentar dificuldades, mas que estas, se porventura existirem, terão soluções sempre relacionais, ou seja, uma vez que acontecem nas relações entre o processo de escolarização e os alunos. Entretanto manteremos a expressão “dificuldades de aprendizagem” entre aspas, quando retratarmos os conteúdos e concepções dos autores das monografias.

Para este artigo, como já dissemos, priorizaremos duas monografias elaboradas no curso de psicologia do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro. O título da primeira monografia, de autoria de Mateus e Lelo (2010), foi “Causas das dificuldades de aprendizagem para os alunos da 4^a classe, turma A – período vespertino, Escola Primária nº 108, do

Fútila". O texto traz à tona as questões relativas aos alunos que apresentam deficiências visuais, auditivas, de fala e mistas e seus processos de inclusão e exclusão na/da escola. Para além disso, essa monografia também levanta causas outras das dificuldades no processo de escolarização, relativas ao funcionamento das escolas, organização, condições de trabalho e formação inicial dos professores.

A segunda monografia, de autoria de Bungo e Cuango (2010), intitula-se: "Problemas de aprendizagem mais comuns dos alunos da 2^a classe, turmas C, D, E, Reforma Educativa, da Escola Comandante Gika, Cabinda". Ela foi selecionada porque nos permitiu problematizar, por um lado, o uso indiscriminado do termo "dificuldades de aprendizagem" como sinônimo de dislexia, de disgrafia, disortografia ou discalculia; e, por outro, desvelar causas extrínsecas das denominadas "dificuldades de aprendizagem" como ensino inadequado ou insuficiente, baixa motivação, superlotação das salas de aulas e fatores econômicos, diferenciando-se da maioria das nove monografias que analisaram "dificuldades de aprendizagem" como algo originado por fatores intrínsecos, manifestados pelas discrepâncias significativas no desenvolvimento dos processos psicológicos dos alunos, como a percepção, a atenção ou a memória.

Portanto, a seleção dessas monografias deveu-se ao fato de estas ampliarem as discussões do que os autores denominam "dificuldades de aprendizagem", quando apontam causas das mesmas, relativas ao processo de escolarização. No entanto tais trabalhos não se propuseram a repensar o uso do termo. Vamos às análises e às interpretações.

Primeira monografia

No trabalho de Mateus e Lelo (2010), notamos a preocupação em esclarecer aos leitores o que os motivou a realizá-lo: descobrir como a escola conciliava o processo de ensino-aprendizagem e seus entraves em relação às influências das várias atrações turísticas que oferecia à aldeia de Fútila, à época da pesquisa.

Convém salientar que a escola localiza-se em meio a variados pontos turísticos e que está situada a cerca de 20 km da capital Tchiowa, na província de Cabinda. A aldeia de Fútila consagrou-se como zona turística de lazer, bastante concorrida, sendo a porta principal de entrada para o campo petrolífero da companhia Chevron. A Escola Primária N° 108 contava com um diretor e um subdiretor pedagógico, professores, alunos e funcionários e funcionava nos turnos da manhã e da tarde.

Para realizar a pesquisa, os autores optaram por instrumentos de pesquisa como questionário e entrevista estruturada; métodos de observação direta, bibliográfica e estatística; pesquisa descritiva e estudo de caso. Em nosso entendimento, houve aglutinação de métodos de pesquisa sem discussão teórica e esclarecedora sobre os mesmos.

Como fio condutor do trabalho monográfico, Mateus e Lelo (2010) levantaram as seguintes hipóteses para as "dificuldades de aprendizagem": existência de alunos com deficiências visuais, auditivas, de fala e mistas; nível precário de assimilação da matéria; relações conturbadas entre alunos e professores; dificuldade no exercício do professorado.

As relações de poder, vistas como conturbadas entre professores e alunos, família e escola, professores e professores, mereceram realce por parte dos autores dessa monografia, pois eles consideraram-nas fatores importantes para aumentar o grau das dificuldades de aprendizagem dos alunos. O universo analisado nesse estudo compunha-se de 41 alunos, cujas idades variaram de cinco a dez anos, seis professores e 20 encarregados de educação. Sobre a conjuntura socioeconômica dos sujeitos em análise, apuramos que alguns encarregados de educação estavam desempregados, sobrevivendo de pesca, e, por interesses turísticos, as crianças dispersavam-se da escola e não preparavam os deveres de casa. "No horário das aulas, as praias locais eram frequentadas por 42,2% dos alunos; 24,4% participavam de maratonas típicas da região; 6,6%, da pesca marítima; além disso, 26,6% deixavam de ir à escola para acompanhar as mães no trabalho do campo" (Mateus & Lelo, 2010, p. 52).

O diminuto acompanhamento dos pais e/ou dos encarregados de educação na vida escolar foi interpretado pelos autores como um dos fatores de maior incidência sobre as dificuldades de aprendizagem discente, aliado às precárias condições do estabelecimento de ensino: falta de

iluminação, carteiras destruídas, três alunos assentados em uma mesma carteira; outros, sentados sobre latas de leite; chão esburacado e teto danificado, tudo isso impedindo que as aulas acontecessem quando chovia. “Também se verificou falta de material escolar (31,1% de alunos sem cadernos e 20% sem canetas esferográficas) e de livros (48% dos alunos)”, segundo Mateus e Lelo (2010, p. 43).

Mesmo considerando a precariedade das condições de ensino e de aprendizagem na escola pesquisada, os professores assinalaram problemas de escrita, leitura e cálculo para 53,3% deles; 8,8% tinham déficit de audição; 6,6%, de visão; 71,1%, deficiência na fala; e 13,3% portavam dificuldades associadas. Isso nos indica que os autores discutem o que denominam como “dificuldades de aprendizagem” por meio de uma abordagem predominantemente biológica, perspectiva esta que procuramos analisar de forma crítica, até porque, inclusive no Brasil, tal concepção teve, e ainda tem, muita força para explicar o fenômeno do fracasso escolar.

A respeito do que Mateus e Lelo (2010) consideraram como deficiência, principalmente de linguagem, importa lembrar o vínculo desta com a participação dos alunos na sala de aula ou com a recusa em responderem perguntas elaboradas pela professora. Considerando que muitos dos estudantes não gostavam da professora (68,8% dos alunos), talvez as dificuldades de fala tenham sido mal interpretadas, refletindo, tão somente, a timidez ou o receio deles de se manifestarem e de errarem.

Parece-nos que o processo de escolarização vivido no cotidiano da escola de Fútila revelou possibilidades de sucesso de alguns alunos, mas o fracasso, para a maioria. De acordo com tal estudo, a relação professores/alunos e a baixa participação dos pais e encarregados na vida escolar dos educandos foram consideradas os principais agentes de causalidade do insucesso, sendo tais aspectos correspondentes a 50% e 45% dos professores, respectivamente. É oportuno dimensionar ainda que muitos dos professores não residiam naquela aldeia e nem dispunham de carros próprios. A dependência do táxi fazia com que, não raro, chegassem à escola com 1h 30min. de atraso e saíssem antes do tempo regulamentado.

Sobre a escolaridade do corpo docente, vimos que 16,6% estudaram entre a 5^a e 8^a classe (subsistema de ensino geral/1º ciclo do ensino secundário), 66,6%, entre a 9^a e a 12^a classe (subsistema de ensino geral/2º ciclo do ensino secundário) e 16,6% cursaram o subsistema do ensino superior.

Além disso, aos professores, exigia-se polivalência, uma vez que deveriam ensinar língua portuguesa, matemática, estudo do meio, educação manual e politécnica, educação física e educação musical. Diante desse quadro, podemos considerar que a formação e o desempenho dos professores também contribuíram para o fracasso e o sucesso discente.

Antecipando a prática e discussão da inclusão social e escolar, Vygotski (1983/1997) considerava os alunos com deficiência visual, de audição, de fala etc. sujeitos histórico-culturais que constroem as salas de aulas com seus colegas e professores. Isso nos remete aos dados coletados por Mateus e Lelo (2010) a respeito das deficiências e dificuldades associadas apresentadas há pouco.

Vygotski (1983/1997) havia criticado o aprisionamento biológico da psicologia para a compreensão do ser humano e postulava a necessidade da abrangência para o campo da psicologia histórico-cultural. Ele criticava a análise quantitativa dos problemas dos deficientes visuais, auditivos, mentais etc., argumentando que o psiquismo humano não é uma estrutura homogênea de funções isoladas e que o desenvolvimento humano não se reduz a um aumento (ou a um amadurecimento) de funções orgânicas e psicológicas. Essas suposições conduziam à percepção da deficiência como uma estrutura acabada e não como um processo, apostando na ideia de que, na existência de “defeitos biológicos”, as pessoas teriam um desenvolvimento insuficiente ou impedido, determinado apenas pelas causas orgânicas.

O pensador defendia que o desenvolvimento das pessoas com deficiência deveria ser visto e analisado como qualitativamente diferenciado, isto é, no processo do desenvolvimento, as regularidades orgânicas e as causas dos distúrbios não deixariam de existir, mas seriam substituídas e/ou transformadas pela formação de novos funcionamentos mentais, funções que têm sua origem nas vivências sociais e culturais das crianças.

Vygotski (1983/1997) realçava, sobretudo, que, em caso de uma deficiência, as dificuldades dela decorrentes, enfrentadas pela criança no seu processo de desenvolvimento, seriam o primeiro estímulo para superá-las, buscando meios de (re) organização e equilíbrio, compensação ou adaptação.

No caso dos professores da escola de Fútila, caso estivessem amparados pelos preceitos Vigotskianos, poderiam ter lançado, sobre as chamadas deficiências visuais, auditivas, mentais e associadas, um olhar que as deslocasse do sinônimo de “defeitos”, “faltas”, para um patamar de possibilidades de desenvolvimento. Dessa forma, possivelmente favoreceriam a emergência de ações inclusivas de ensino e aprendizagem, qualitativamente diferenciadas. Isso implica construir, no processo de ensino e aprendizagem, o diálogo entre os conhecimentos dos alunos, as vivências sociais e culturais da aldeia de Fútila e os conhecimentos escolares, porém sempre contando com a mediação dos professores, os colegas e as significações que eles produzem para o que se ensina e se aprende nas escolas. Há que se criar possibilidades de avanço dos alunos, zonas de desenvolvimento iminentes (Prestes, 2011), entendidas aqui como zonas de compartilhamento de saberes e de possibilidades de desenvolvimento (Vygotski, 1983/1997), o que implica dizer que as atividades propostas pelos professores podem ou não propiciar desenvolvimento mental e cultural de seus alunos. Entretanto, para se criar essas possibilidades, há que conceber o ensino de leitura, escrita e cálculos como atividades humanas, coletivas e não apenas como a aquisição de habilidades individuais.

Para finalizar, salientamos que, quando os professores estão atentos à multiplicidade de ritmos e vieses dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, singularmente vividos por cada criança, eles são levados a rever seus conceitos de fracasso escolar. Redefinindo tal conceito, abrimos um leque de diretrizes que podem conduzir os alunos ao sucesso, ao dialogar com as práticas pedagógicas, com a conjuntura das escolas, com a formação docente e com as contingências socioeconômicas e culturais de todos os envolvidos.

Segunda monografia

Na monografia de Bungo e Cuango (2010), encontramos o termo “problemas de aprendizagem” e não “dificuldades de aprendizagem”. Cumpre-nos lembrar que os termos “problemas” e “dificuldades” (“de aprendizagem”) encerraram concepções diferenciadas ao longo dos tempos. Não obstante, Golbert e Moojen (1996 citado por Dos Santos, 2012, p. 74), “assinalam que seu significado abrange toda dificuldade observável enfrentada pelo aluno para acompanhar o ritmo natural de aprendizagem de seus colegas de classe, da mesma faixa etária, seja qual for o fator determinante de atraso”.

Para a compreensão dos “problemas de aprendizagem” detectados, as autoras da monografia utilizaram o questionário, o método estatístico e a observação – esta última foi tratada ora como instrumento de pesquisa, ora como método. Os participantes do segundo trabalho monográfico foram 98 alunos, com idades que variaram de sete a 13 anos, e nove professores. As salas de aulas pesquisadas nessa escola estavam superlotadas: turma C, com 96 alunos; turma D, com 94 alunos; e turma E, com 90 alunos. Essa é a regra em todas as escolas de Cabinda, pelos condicionantes da guerra pós-independência e da guerra civil, os quais destruíram muitas instituições.

As autoras ainda mostram que 100% dos alunos receberam o material literário e de matemática gratuitamente por parte da direção da escola. Tal fato descarta uma provável insuficiência de material didático, o que se constitui como um dos problemas mais comuns de aprendizagem discente como vimos na monografia anteriormente analisada. Essa ação e a manutenção da gratuidade do ensino primário, que engloba o subsistema do ensino geral e o subsistema de ensino de adultos, mostram o quão o Ministério da Educação, em parceria com o governo de Angola, estão engajados em prol da educação (Isaías & Sambo, 2011).

Segundo argumento das autoras, baseado na opinião de 73,3% dos alunos, a assimilação dos conteúdos foi classificada como ruim. Outro fenômeno preocupante nesse nível de ensino, em nossa opinião, é a superlotação das turmas, com 96, 94 e 90 alunos em cada uma das salas pesquisadas. Ao investigarem o ponto de vista dos alunos sobre a orientação de trabalhos por parte dos professores, as

autoras registraram: 41,7% disseram que, às vezes, recebiam orientação; 34,6% não recebiam e 23,4% eram orientados em seus trabalhos pelos professores (Bungo & Cuango, 2011, p. 38).

Outra questão inquietante cercava a pergunta feita aos alunos: O professor costumava castigar os alunos que erravam? Punições como, por exemplo, ajoelhar e bater com varinha ou qualquer tipo de objeto que estivesse ao alcance do professor nas salas de aulas foram relatadas em 51,9% das respostas, ou seja, castigos físicos eram usados para se manter a disciplina em sala. Pensamos que os castigos aplicados aos alunos com dificuldades em resolver qualquer tipo de exercício implicam concepções de educação realizadas pela punição, ou seja, pelo condicionamento e controle dos corpos. Tal abordagem propicia climas de castigo, de culpa e de medo, os quais ainda permeiam a prática docente angolana e impedem que a escola seja um ambiente também de alegria e satisfação para as crianças.

No questionário dirigido aos professores, as autoras certificaram-se de que os mesmos nunca se beneficiavam de seminários de capacitação e que 66,6% deles apontaram a disortografia como justificativa dos “distúrbios de aprendizagem”, visto que os alunos não organizavam as palavras da melhor forma. Bungo e Cuango (2011) também afirmam que dislexia e discalculia constituem os distúrbios mais comuns de aprendizagem dos alunos pesquisados.

Esses rótulos têm origem na definição do distúrbio de aprendizagem, estabelecida em 1968 pelo *The National Advisory Committee on Handicapped Children*, grupo multidisciplinar americano.

Para tal comitê, crianças com distúrbio de aprendizagem exibem uma alteração em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. O transtorno pode se manifestar por alterações na audição, pensamento, fala, leitura, escrita, soletração ou aritmética e inclui condições que têm sido referenciadas como déficits de percepção, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento etc. No entanto “não abarca problemas de aprendizagem que são primariamente pelas deficiências visual, auditiva ou motora, retardo mental, distúrbio emocional ou desvantagem ambiental” (Moyses & Collares, 1992, p. 38).

Essa definição de distúrbios de aprendizagem foi problematizada por Moyses e Collares (1992), com a qual concordamos, pois remete, obrigatoriamente, a um problema, ou, mais claramente, a uma doença que acomete o aluno – o portador – em nível individual, como um problema orgânico. Para um problema individual, só podem surgir soluções individuais. Para um problema médico, soluções médicas. Isso tem como consequência a retirada de responsabilidade das escolas, dos sistemas de ensino quanto ao fracasso escolar, principalmente, de alunos pobres e negros que são, geralmente, tratados, no Brasil, com medicamentos, como a Ritalina, por exemplo.

O emprego do termo “distúrbios de aprendizagem”, que também ocorre frequentemente no Brasil, leva a diagnósticos cristalizados do ponto de vista neurológico e do psicológico. Tal expressão mostra-se disseminada entre os professores, embora a maioria deles não possa explicar claramente o significado do termo, seus critérios e quando deveria ser utilizado. Essa prática reflete o crescente processo de biologização das questões sociais (no caso, as educacionais), processo este de cunho ideológico inegável. Essa biologização e a consequentemente patologização da aprendizagem escamoteiam os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar. As circunstâncias sociais teriam influência mínima, isentando de responsabilidades o sistema sociopolítico e a instituição escolar nele inserido – como vem acontecendo nas escolas cabindenses.

Dessa concepção decorre, então, que o indivíduo é o maior responsável por seu destino, por sua condição de vida; ele é quem apresenta alguma doença que necessita de tratamento. Entretanto outras pesquisas buscaram ir além da explicação organicista na tentativa de compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre elas, destacamos o trabalho de Alvarenga (1995), Gomes e Sena (2000), Couto (2012), Pinheiro e Weber (2012).

Continuando com a discussão crítica do uso de diagnósticos cristalizados para explicar as dificuldades no processo de escolarização, Gomes e Sena (2000, p. 19), esclarecem seus pontos de vista ao afirmarem que todas as crianças demonstram grande capacidade de reflexões sobre a língua escrita por meio das variações ortográficas (Alvarenga, 1995), costumeiramente consideradas pela escola um reflexo de que a criança não sabe escrever. “Variações ortográficas” foi o termo utilizado por Alvarenga (1995) no lugar de “erro ortográfico”. Para ele, a palavra “erro” pertenceria a um quadro

teórico que admite a existência de uma norma social definida previamente, como único referencial correto. Nesse quadro, a língua é estudada como um objeto fechado, pronto e acabado. A aprendizagem é vista como apreensão ou assimilação de normas linguísticas, impostas pelo sistema social, ao passo que a avaliação é considerada como a medida dos resultados e nunca do desenvolvimento dos mecanismos com os quais operam os alunos. Assim, as construções ortográficas dos educandos, que diferem da norma padrão, são rejeitadas, riscadas, desvalorizadas e consideradas erros. O termo “variação ortográfica” parte do ponto de vista de que a língua é um objeto de conhecimento aberto, em construção, e que a aprendizagem é uma tarefa de conceitualização dos princípios organizadores da língua por parte dos aprendizes.

Essas variações ortográficas indicam o que os alunos pensam sobre a língua portuguesa, o que já aprenderam sobre ela e o que ainda precisam aprender. Vygotski (1983/1995) afirma que não se pode ensinar às crianças por meio de explicações artificiais, por memorização compulsiva e repetição apenas. O que uma criança necessita é adquirir novos conceitos e palavras para atribuir sentido e significado ao que aprende, é necessário se ensinar a linguagem escrita, entendida por Vygotski (1983/1995) como uma atividade humana, como prática social e situada e não como aquisição de habilidades individuais de leitura, escrita e cálculos.

Diante disso, cognição é considerada por nós como social e situada (Garrido, Azevedo, & Palma, 2011), um processo histórico e cultural, intimamente associado às emoções. Ou seja, afastamo-nos de uma concepção estritamente individual e biológica dos processos cognitivos. Com base nos estudos da psicologia histórico-cultural (Vygotski, 1983/1995), compreendemos que as interações sociais constituem os seres humanos que delas participam. As relações sociais transformam-se em funções psicológicas superiores. Sendo assim, a linguagem e a cultura estão intrinsicamente relacionadas com os processos de apropriação e entendimento das práticas sociais de leitura, escrita e cálculos em Cabinda.

O trabalho monográfico de Bungo e Cuango (2011) leva em conta a distância entre o que se propõe como teoria e a prática social de sala de aula, mas não questiona os rótulos atribuídos aos alunos pelos professores, mesmo quando constata que a precária formação desses últimos e o elevado número de alunos em salas podem ter originado dificuldades no processo de escolarização. Esses autores ainda registram: 99,9% dos professores atribuem deficiência de aprendizagem em matemática (discalculia) a seus alunos. Para nós, se a maioria dos alunos não aprendeu matemática, provavelmente o problema não estava localizado apenas neles, mas nas condições de ensino e aprendizagem, de funcionamento que vivenciavam na escola.

Considerações finais

Nas duas monografias analisadas, encontramos uma diversidade de sentidos e significados que seus autores denominam como “dificuldades de aprendizagem”. Esses obstáculos são percebidos nas diversas escolas dos ensinos primário, secundário e adulto de Cabinda/Angola, entre 2006 e 2011. Tais acepções aparecem como sinônimos de baixo rendimento escolar, insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar.

Entretanto, apesar dessa diversidade, encontramos como denominador comum a concepção de que as dificuldades são individuais e de cunho biológico. Elas estão localizadas nos alunos e em suas famílias. Ao rotular os estudantes como disléxicos, disortográficos e com discalculia, os autores atestaram o movimento ideológico de biologização da sociedade cabindense que transforma diferenças socioculturais em deficiências socioculturais. Desse modo, os processos de escolarização nessas escolas de Cabinda, embora incluam os alunos, caminham para a exclusão dos mesmos, o que nos indica que as dificuldades não são de aprendizagem, mas, sim, estão nesse processo excludente de escolarização. E, mais ainda, indicam a dupla face da modernidade que, se por um lado integra os alunos dentro das escolas, por outro, exclui-os dos processos de ensino-aprendizagem quando manifestam diferenças socioculturais (Gomes, 2015). Isso evidencia similaridades com

processos de escolarização excludentes, brasileiros e mundiais, que produzem o fracasso escolar, conforme assinalam Pinheiro e Weber (2012).

Por meio dessas análises, pudemos perceber que nas escolas de Cabinda ensinam-se leitura, escrita e matemática como aquisições de habilidades individuais e não como atividades humanas, como nos mostrou Vigotski. Entretanto essas monografias trouxeram questionamentos importantes para serem refletidos pelos professores e pelo governo de Angola, em diferentes planos, tais como político, linguístico, ideológico e educacional. E pontuaram também que, recentemente, o poder público do país tem promovido ações inclusivas que objetivam a melhoria da qualidade do ensino nas escolas locais.

Referências

- Alvarenga, D. (1995). Análise das Variações Ortográficas. *Revista Presença Pedagógica*, 2(3), 24-35.
- Bakhtin, M. (2003). Gêneros do Discurso. Em M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. (pp. 261-270) (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1931).
- Brito N. M. (2005) *História e Educação em Angola: do colonialismo ao movimento popular de libertação de Angola (MPLA)*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, SP.
- Bungo, D. M & Cuango, S. F. M. (2011). *Problemas de aprendizagem mais comuns dos alunos da 2ª classe, turmas C, D, E, Reforma Educativa, da Escola Comandante Gika, em Cabinda, no ano de 2010*. Monografia não publicada Instituto Superior de Ciências da Educação, Universidade Onze de Novembro, Cabinda, Angola.
- Couto, M. P. (2012). *O fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina?* Belo Horizonte: Scriptum Livros.
- Dos Santos, M. P. (2012) *Dificuldades de aprendizagem na escola: um tratamento psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Waak.
- Garrido, M. V., Azevedo, C., & Palma, T. (2011). Cognição Social: fundamentos, formulações actuais e perspectivas futuras. *Psicologia*, 25 (1), 113-157. Lisboa: Edições Colibri.
- Gomes, M. F. C. & Sena, M. G. C. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale.
- Gomes, M. F. C. (2005). Contextos de sucesso e fracasso escolar: interações nas salas de aulas. Belo Horizonte: *Presença Pedagógica*, 11(65), 37-51.
- Gomes, M. F. C. (2015). Inclusão e Exclusão: a dupla face da modernidade. In A. A. Viveiro A. M. Bego (Orgs.), *O Ensino de Ciências no Contexto da Educação Inclusiva: Diferentes matizes de um mesmo desafio*, Jundiaí: Paco Editorial.
- Isaías, D. N. & Sambo, I. F. S. B. (2011). *Causas da dificuldade da leitura e escrita pelos alunos da 4ª classe. Estudo de caso dos alunos da 4ª classe, turmas A, B, C e D, da Escola Primária 4 de Fevereiro, em Cabinda*. Monografia não publicada, Instituto Superior de Ciências da Educação, Universidade Onze de Novembro, Cabinda, Angola.
- Instituto Superior de Ciências da Educação, Universidade Onze de Novembro, Cabinda, Angola.
- Lessa, P. V. & Facci, M. G.D. (2009). O Psicólogo Escolar e seu trabalho frente ao fracasso escolar numa perspectiva crítica. In *IX Congresso de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: ABRAPEE, Universidade Mackenzie.
- Martins, J. (1972). *Cabindas: história, crença, usos e costumes*. Comissão de Turismo da Câmara Municipal de Cabinda. Santa Maria de Lama: Rios e Irmãos.
- Mateus, J. V. & Lelo, T. C. (2010). *Causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe, turma A, período vespertino, Escola Primária No 108 do Fútila, ano letivo de 2008*. Monografia não publicada, Instituto Superior de Ciências da Educação, Universidade Onze de Novembro, Cabinda, Angola.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C.A.L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, (28), 31- 47.
- Patto, M. H. S., Angelucci, C. B., & Paparelli, R. (2004) O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, 30(1).
- Pinheiro, S. S. & Weber, C. (2012). Fracasso escolar: O que as pesquisas recentes indicam acerca de suas causas? In *IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em educação da região sul*. Caxias do Sul, RS: ANPED. Recuperado em 12 de novembro de 2015 de <http://www.portalanpedsl.com.br/admin/uploads/2012/GT20>
- Prestes, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.
- Púcuta, A. L. & Tomás, G. das N. (2012). *Análise do Sistema de Ensino em Angola, antes e depois da Independência: uma abordagem relativa à Educação Comparada*. Monografia não publicada, Instituto Superior de Ciências da Educação, Universidade Onze de Novembro, Cabinda, Angola.
- Soares, M. B. (2000). *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (17a ed.). São Paulo: Ática.

Vygotski, L. S. (1995). El Problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In *Obras Escogidas III* (pp. 11-46). Madrid: Visor-Aprendizaje. (Original publicado em 1983).

Vygotski, L. S. (1997). *Fundamentos de Defectología*. In *Obras Escogidas*. Madrid: Visor-aprendizaje (Original publicado em 1983).

Zago, N. (2011). Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*, 2(3), 57-83.

Recebido em 18/04/2016

Aceito em 16/09/2016

Maria Helena Canhici: professora de psicologia do Instituto Superior de Ciências da Educação, mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Doutoranda pela Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Maria de Fátima Cardoso Gomes: professora de psicologia da educação da Faculdade de Educação da UFMG, coordenadora do grupo de estudos e pesquisas em psicologia histórico-cultural na sala de aula (GEPSA).