



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA- UNICEUB
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

DENISE LIMA MOREIRA

**DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: UM CONCEITO ORIUNDO DA
EDUCAÇÃO BANCÁRIA**

Brasília

2014

DENISE LIMA MOREIRA

**DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: UM CONCEITO ORIUNDO DA
EDUCAÇÃO BANCÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia do Centro Universitário de Brasília-UniCEUB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

BRASÍLIA

2014

DENISE LIMA MOREIRA

**DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: UM CONCEITO ORIUNDO DA
EDUCAÇÃO BANCÁRIA**

Dissertação de Mestrado em Psicologia do
Centro Universitário de Brasília-UniCEUB
como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Mestre.

**Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth
Tunes**

Brasília, 18 de setembro de 2014

Banca Examinadora

Profa. Dra. Elizabeth Tunes
Universidade de Brasília – UniCeub

Profa. Dra. Zoia Ribeiro Prestes
Universidade Federal Fluminense – UFF

Profa. Dra. Ingrid Lilian Fuhr Raad
Universidade de Brasília – UniCeub

AGRADECIMENTOS

À professora Elizabeth Tunes pelo carinho, pela credibilidade, pela contribuição para o meu desenvolvimento psicológico. Tal qual o Mestre “Jacotot”, a professora Elizabeth foi uma educadora libertadora. Obrigada por libertar meus movimentos, pelo resgate da minha autonomia e pela tomada de consciência de que sou um *ser pensante*. A sua instrução foi uma verdadeira fonte de desenvolvimento psicológico para mim.

Ao meu esposo José Carlos C. Garcia pelo incentivo, companheirismo, pelo apoio, pela paciência e amor dedicados ao nosso convívio.

À minha mãe, que desempenhou o papel de educadora, e isso me possibilitou ir sempre mais adiante.

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre as bases que sustentam a origem da ideia de dificuldade de aprendizagem. Emblemática, a dificuldade de aprendizagem converge todos os olhares para o aluno e busca no diagnóstico uma explicação para a sintomatologia. Quando a escola indica o aluno como o único responsável pela dificuldade para aprender, ela se esquivava de sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Com o intuito de compreender o cenário que dá forma a essa expressão, procedemos a um exame de textos da literatura acadêmica que tratam do assunto. Verificamos divergências quanto ao entendimento do significado de dificuldade de aprendizagem, divergências essas que repercutem nas ações pedagógicas. A partir daí, fomos a campo para buscar apreender como alguns profissionais aplicavam essa ideia na realização de seu trabalho. Contamos com a participação de especialistas na área de educação, coordenadores pedagógicos e psicopedagogos clínicos. O que constatamos foi o emprego aleatório da ideia, abrangendo todo aluno que não responde satisfatoriamente às práticas educativas impostas. Essa generalização irrefletida proporcionou a emergência de uma cultura da prática do diagnóstico e a mantém viva. A análise dos discursos dos entrevistados e de todo o material bibliográfico foi feita sob a luz da teoria histórico-cultural de Vigotski que critica veementemente a ideia de dificuldade de aprendizagem admitindo, em seu lugar, a existência de diversidade de modos de desenvolvimento psicológico. Concluímos que, na verdade, a ideia de dificuldade de aprendizagem torna-se possível em função de um modo particular de organização da escola contemporânea, que tem como característica a educação bancária.

Palavras-chave: dificuldade de aprendizagem, educação bancária, desenvolvimento psicológico, diagnóstico, teoria histórico-cultural de Vigotski.

ABSTRACT

The present paper discusses the foundations sustaining the origin of the idea of learning disability. Emblematic, learning disability directs full attention towards the student and tries to find an explanation for the symptoms by the diagnosis. When the school points to the student as the sole responsible for the learning disability, it eludes itself from its responsibility in the teaching-learning process. With the intention of understanding the scenario which structures this phenomenon, we referred to a series of academic texts addressing the subject. We discovered some divergences with regard to the understanding of the meaning of learning disability, which have an effect on the pedagogical actions. Thus, we went into the field to learn how certain professionals applied such idea while conducting their work. We counted with the participation of education experts, pedagogical coordinators and clinical education psychologists. We observed random usage of the idea, encompassing every student who does not respond satisfactorily to imposed educational practices. Such unconsidered generalization has provided with the emergence of a culture of diagnostic practices and keeps it alive. An analysis of the interviewees' discourses and of the bibliographical material was conducted in accordance with Vigotski's cultural-historical theory, which vehemently criticizes the idea of learning disability, admitting, instead, the existence of a diversity of psychological developments. We concluded that, in fact, the idea of learning disability becomes possible due to the particular organization of current schooling, which is characterized by the banking education.

Key words: learning disability, banking education, psychological development, diagnosis, Vigotski's cultural-historical theory

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

1. INTRODUÇÃO	9
2. AS INÚMERAS TENTATIVAS DE DEFINIR DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LITERATURA BRASILEIRA	13
3. PSIU, ALGUÉM OPRIMIU A LIBERDADE DE EXPRESSÃO.....	27
4. DESCONSTRUINDO VELHOS CONCEITOS.....	44
5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	60
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	64
7. CONCLUSÃO.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

1. INTRODUÇÃO

O homem, ao nascer, já pertence a um grupo, necessitando de outras pessoas para seu crescimento e desenvolvimento. Sua relação social é caracterizada por participações em grupos desde o primeiro momento de sua vida. Em função disso, encontra-se inserido num contexto histórico-social seguindo modelos ou padrões de relação regidos por normas e/ou leis. A escola, entendida popularmente como a segunda maior instituição de formação para a cidadania, estabelece formalmente o padrão de pessoas, valores e papéis que devem ser interiorizados.

A educação sai do âmbito familiar e passa a ser tutelada pelo Estado com o propósito de ofertar conhecimento mais qualificado para a promoção social e o sucesso profissional. Essa transferência de responsabilidade ganha tamanha proporção no meio social, que a inserção da criança no contexto escolar inicia-se cada vez mais cedo. Esse movimento enseja a comercialização do conhecimento e aquece o mercado econômico com o reconhecimento de que cabe à escola a prática da educação da criança até o momento de estar pronta para o desempenho da sua identidade social.

O cenário, no qual a educação escolar se consolida, é marcado por competições acirradas em prol da produção de mentes brilhantes. Essa corrida é deflagrada pelas grandes transformações sociais do mundo industrializado e demanda ajustes necessários na instituição familiar (mudança de funcionamento da dinâmica), no perfil profissional (novas exigências para o perfil do profissional adequado) e na cultura (o que, onde e quando saber) para que o mundo novo seja possível. Esse período exige um novo homem que esteja à altura da máquina.

A constelação familiar vai sendo contaminada sem ter tempo para processar as mudanças exigidas pelas transformações sociais e técnicas, as quais atingem as várias classes sociais, produzindo um grande impacto nas relações pessoais e agravando um desajuste incalculável nas camadas menos favorecidas. Na tentativa de manter sob controle a situação, a educação escolar é ofertada a essas camadas também com a ideia de que só pela educação escolar seria possível superar as dificuldades enfrentadas. Nesse contexto, a educação escolar intitula-se competente quanto à produtividade, ascensão social e melhor qualidade de vida. Essas prerrogativas são trajetórias idealizadas por uma política social que busca sua expansão econômica. Ou seja, a ela

cabe o maior trunfo pelo uso adequado de recurso humano qualificado: crescimento econômico e social.

É nesse cenário que a dificuldade de aprendizagem emerge como condição daquele aluno que não responde adequadamente às práticas educativas estabelecidas por uma política de educação. O modelo de sociedade com o qual nos deparamos é o de uma sociedade ávida por resultados imediatos, que busca a adequação do homem certo no lugar certo. Para atender a essa necessidade, a escola surge como o lugar de formação, preparação e qualificação da mão de obra especializada necessária. E esse espaço se constitui em pilares que justificam a comercialização do conhecimento: tem o foco no professor, padroniza ritmos, hierarquiza a aprendizagem, usa a avaliação quantitativa; justificam-se assim a certificação e a maior permanência de tempo na escola como condições necessárias para a melhor competição e colocação social.

O termo dificuldade de aprendizagem ganha espaço e torna-se o grande vilão na educação. O mercado, por sua vez, passa a ser aquecido, pois com a proliferação de alunos identificados com dificuldade de aprendizagem é dada a partida para a oferta e procura de cursos que especializem o profissional que trabalha com educação, visando ao atendimento à demanda disponibilizada. Durante minha especialização como psicopedagoga, lembro que a discussão dos fatores desencadeadores da dificuldade de aprendizagem oscilava entre os biológicos *versus* os sociais. E essa discussão não levava a um denominador comum quanto a uma definição.

No decorrer dos meus atendimentos, como psicopedagoga e psicóloga, pude perceber que as escolas não utilizavam, e ainda não utilizam, com propriedade, o termo dificuldade de aprendizagem. Também no decorrer do processo de análise investigativa, pude observar que o motivo do encaminhamento não se sustentava, e que ainda não se sustenta. Percebia uma discrepância entre o que é pontuado pela escola e o que o aluno demonstra no momento da avaliação psicopedagógica. Isso tem acarretado uma dúvida em considerar a existência ou não da dificuldade de aprendizagem, já que os pais assinalam um desinteresse do aluno e, por conseguinte, uma queda no seu desempenho escolar. Como dizer aos pais e para a escola que não há dificuldade de aprendizagem? De que forma é possível resgatar o aluno das amarras de um diagnóstico sintomatológico? Ora, uma vez que o desempenho apresentado pela criança fora do âmbito escolar, além de ser discrepante com o que é relatado, está em sintonia com o ritmo de seu desenvolvimento, isso me leva a pensar sobre o conceito de dificuldade de

aprendizagem; a que ou a quem esse termo atende, e o que sustenta o diagnóstico psicopedagógico que o torna tão desejado socialmente.

Diante desse contexto, a dificuldade de aprendizagem, enquanto problemática, converge todos os olhares para o aluno e busca no diagnóstico uma explicação sintomatológica. Então, aparece a pergunta: o que faz emergir a dificuldade de aprendizagem?

Lendo textos, atuando como psicopedagoga clínica em Brasília e conhecendo o modo como a escola se estrutura, creio que a dificuldade de aprendizagem surge de um tipo particular de escola contemporânea, que tem como característica a educação bancária. Um tipo de educação em que a atividade desenvolvida é equiparada aos modos relacionais de um sistema bancário. A educação bancária é uma expressão utilizada por Paulo Freire para criticar o modelo de educação conservadora que as escolas utilizam e que tende a oprimir a liberdade de expressão do aluno.

Pensar a dificuldade de aprendizagem como um conceito oriundo da educação bancária é uma tentativa de chamar a atenção para as práticas educativas adotadas pelas escolas, respaldadas num modelo que desconsidera a diversidade de ritmos e que conduz todo o seu processo de ensino pela ótica da universalização das ações, e isso tem como consequência a delimitação do movimento do pensamento e a alienação do homem dentro de uma realidade imposta socialmente. Para entender essa relação, recorreremos a autores como: Freire, Rancière, Vigotski e Patto.

Partindo do princípio de que a educação escolar tem o objetivo de garantir a promoção social pela transmissão de conhecimentos formais específicos, o objetivo desta pesquisa é descrever as bases nas quais a referida educação tem se apoiado – e que justificam o surgimento da ideia de dificuldade de aprendizagem –, bem como mostrar que não existe dificuldade de aprendizagem e sim ritmos diversificados de desenvolvimento. Vale ressaltar que a terminologia empregada surge como condição explicativa para aquele aluno que não consegue corresponder às práticas educativas estabelecidas por uma política de educação calcada em relações hierarquizadas.

Para que se alcance tal objetivo, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro, busca-se identificar, na literatura psicológica e pedagógica brasileira, de que modo o conceito de dificuldade de aprendizagem é abordado; no segundo, descrevem-se as concepções de educação que possam contribuir para a contextualização do conceito de dificuldade de aprendizagem, tendo como referencial o conceito de educação bancária; no terceiro, discorre-se sobre o conceito de

desenvolvimento psicológico e de diagnóstico psicopedagógico, bem como suas relações com a instrução escolar (uma atividade geradora de desenvolvimento), tecendo uma reflexão crítica sobre o conceito de dificuldade de aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski. E nos últimos capítulos temos o procedimento metodológico, os resultados e a análise dos dados, e a discussão dos resultados.

A pesquisa de campo contou com a participação de 6 (seis) coordenadores pedagógicos e 6 (seis) psicopedagogos como tentativa de compreender de que modo estão organizados seus discursos que justificam a existência da dificuldade de aprendizagem. De posse dos dados, serão apresentadas a discussão e a conclusão a que chegam essa pesquisa.

2. AS INÚMERAS TENTATIVAS DE DEFINIR DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LITERATURA BRASILEIRA

Quando comecei a trabalhar na clínica como psicóloga, me deparei, algum tempo depois, com a crescente procura de uma clientela com demanda escolar. Os pais chegavam com a sugestão da procura por avaliação para seus filhos porque a escola havia identificado dificuldade para aprender. Fazia-se necessária uma avaliação investigativa para diagnosticar a causa do problema porque a escola não sabia mais o que fazer com o aluno para que este aprendesse.

Ao ouvir essa queixa, fiquei a imaginar que situações poderiam estar acometendo os alunos para impedi-los de aprender. É bem sabido que quando ouvimos a palavra dificuldade de aprendizagem, somos tomados, de súbito, por uma variedade de possibilidades, e sempre temos a tendência a começar nossa investigação em busca de algum comprometimento neurológico. Fazemos um mapeamento completo, uma espécie de check-up, e vamos nos guiando pela queixa apresentada pela escola. Afinal, se a escola informa que há uma dificuldade com o aluno, é preciso saber onde ela surge.

No decorrer dos atendimentos, percebia que aqueles clientes iam respondendo corretamente às solicitações das atividades propostas, não se evidenciava dificuldade, visto que sinalizavam entender comandos e apresentavam respostas pertinentes. E quando lhes era perguntado se sabiam o que estavam fazendo ali, sinalizavam que sim. Quando questionados se achavam que tinham dificuldades para aprender, diziam que não, mas a professora havia dito que sim. Essa situação me deixava intrigada, não entendia o que estava acontecendo na comunicação estabelecida entre a escola e os alunos para surgir essas demandas. Eram muito divergentes as situações identificadas daquelas presenciadas no consultório.

Porém, é preciso lembrar, a escola tinha algo a seu favor que comprovava essa situação: o boletim escolar. Nesse documento se expressa de modo muito claro a queda do rendimento escolar, e isso enclausura o aluno na “situação de discriminação escolar” (GRIFFO, 2001, p.54). O boletim retrata a cara da dificuldade de aprendizagem. Os pais ficavam atônitos e ansiosos pelo resultado da avaliação; queriam, na certa, serem certificados de que seus filhos não eram possuidores desse emblema. Ao mesmo tempo, os pais não conseguiam se posicionar frente à escola, não iam contra o veredito dela.

Aos poucos, fui percebendo que a diversidade de explicações para caracterizar a dificuldade de aprendizagem não era clara, e que isso estava refletindo de forma

negativa na vida do aluno, dentro e fora da escola. Os atendimentos ofertaram-me, por exemplo, a oportunidade de refletir sobre duas hipóteses com a mesma criança. Vejamos o caso de Maria. Se pensarmos que, no espaço escolar, Maria era apontada como alguém que tinha dificuldade para aprender, mas, no consultório ou em casa, onde o ambiente não era estressor, competitivo e intimidador, ela, ao agir com seus iguais de forma harmoniosa, não apresentava tal dificuldade, surgia a pergunta: por que a escola disse que ela tinha dificuldade para aprender? Nessa hipotética situação, percebi que a dificuldade sinalizada pela escola não se estendia para além dos seus muros. Não parecia provável que estivéssemos nos referindo à mesma pessoa.

Essa situação me fez buscar na literatura respostas sobre o tratamento dado por autores que pudessem desvendar quais eram essas concepções que respaldavam a ação da escola. Na tentativa de entender o significado atribuído, recorri a alguns estudos e percebi que as concepções se organizavam de modo essencialmente divergente; uns se apoiavam na concepção histórico-cultural, que considera o homem um ser relacional, singular e que deve ser compreendido dentro de uma realidade concreta; outros, na concepção naturalista/organicista, que entende o homem como um ser determinado biologicamente. Os autores que apresentam suas ideias em consonância com a concepção histórico-cultural são: Jardim, Griffó, Sisto, Boruchovitch, Oliveira, Martinelli, Rossini e Santos, Rossato e Martínez, Pereira, Corrêa de Moraes, Neves e Marinho-Araújo, Tunes e Bartholo, Polity, Amaral, Medeiros *et al.* Em contrapartida, há outros autores que sinalizam uma tendência sustentada pela concepção organicista ao explicarem a dificuldade de aprendizagem. Podemos citar os seguintes autores: Boss, Brenelli, Copetti, Costa, Kaplan, Resende, sendo que o último apresenta um discurso que oscila entre as duas concepções.

Considerando então alguns desses estudos, torna-se importante esclarecer aquilo que os sustenta. Iniciamos, pois, com as afirmações de Jardim (2001). Para esse autor, não existe consenso, entre os teóricos, do que vem a ser dificuldade de aprendizagem; para ele, a complexidade de compreensão que o termo envolve afeta as ações pedagógicas. Provavelmente o problema esteja localizado no fato de não se entender o que realmente seja aprendizagem, ou de se considerar que haja jeitos diferentes para aprender. Se a escola entendesse que a aprendizagem deveria ser percebida como aquisições resultantes das diversas relações que a pessoa estabelece com o outro, ver-se-ia que a aprendizagem é um processo dinâmico que provoca mudanças em virtude das relações estabelecidas, e não do modo estático como se supõe.

Devido à falta de consenso, “[...] as dificuldades de aprendizagem foram e são identificadas por diferentes critérios, que implicam em distintas definições do que realmente poderia ser considerado como dificuldade de aprendizagem” (SISTO, 2001, p. 19). Provavelmente, essas discrepâncias de entendimento são causadoras de múltiplas ações discriminatórias, por parte da escola. Essas ações são equivocadamente dirigidas aos alunos quando se conclui que existe esse fenômeno que compromete o curso normal da aprendizagem. Esse entendimento pode se dar em razão da maneira como a escola tradicional concebe aprendizagem, e do modo como se organizam suas atividades. Sua concepção de aprendizagem sustenta-se no argumento de que ela depende da maturação para acontecer. Com base nessa concepção, as atividades escolares são organizadas de modo fragmentado, segundo leis que regem as fases de desenvolvimento humano e que são consideradas invariáveis. Cada fase já tem papel definido quanto ao desenvolvimento das funções mentais superiores.

Para se certificar de que o aluno está evoluindo adequadamente, a escola, além de organizar sua metodologia de ensino conforme a fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra, deposita no professor o papel de transmissor do conhecimento. Cada fase é imprescindível para a ocorrência da fase seguinte, e isso sustenta a ideia de subdivisão do desenvolvimento do aluno, tal qual a do conhecimento, que deve ser dividido em quantidades a serem apreendidas e que vão sendo acumuladas sucessivamente. Para se certificar de que a aprendizagem está acontecendo, a escola utiliza à avaliação quantitativa, o instrumento que vai mensurar a quantidade de informações que o aluno foi capaz de absorver; assim caracterizar-se-á seu desempenho.

De modo geral, a escola traz em seu bojo ações padronizadoras e segregadoras do aprender, além de uma dose de intolerância para com os alunos que não se adequam às suas práticas pedagógicas. Se, no decorrer do processo avaliativo, momento em que se certifica sua evolução, o aluno apresentar desempenho destoante dos demais, será identificado, nos moldes de um prontuário, como aquele que tem dificuldade de aprendizagem.

Como pontuado, a explicação dada a esse termo surge de vários pontos e é entendida como agravante porque vai contrariar ou comprometer o processo natural do desenvolvimento e da aprendizagem. Esse entendimento de que se vale a escola é bem descrito por Jardim, ao dizer que “As dificuldades de aprendizagem podem ser uma repercussão da falta ou carência de oportunidades, enquanto as desordens de aprendizagem equivalem a problemas mais severos, como as incapacidades de

aprendizagem” (2001, p.97). Para esse autor, a desordem é facilmente identificada por ser uma consequência de problemas neurológicos ou de lesões cerebrais fáceis de serem identificadas. Já as dificuldades de aprendizagem não possuem sinais evidentes, mas “[...] sinais disfuncionais ligeiros com mais implicações exógenas que endógenas” (JARDIM, 2001, p.98).

A diferenciação empregada pelo autor não ameniza a culpa a que o aluno é submetido porque os termos levam ao mesmo ponto. O rótulo, o estigma e a culpa que são imputados e levam à reprodução, nas demais instituições sociais, de olhares censuradores e discriminatórios. Atitudes que fragilizam o aluno e, até mesmo, a família, pois, ainda que haja divergência em relação à concepção da escola, as exigências hierárquicas em torno da posse de certificação qualificadora de um conhecimento que se tornou inquestionável – como o diploma de médico neurologista, por exemplo – usurpam o direito familiar à contraposição de qualquer avaliação. Verifica-se que a relação estabelecida entre o aluno e a escola está abalada e permeada por atitudes repressoras e estagnadoras, que levam o aluno a assumir a culpa pelo fracasso. Quando a escola apresenta essa concepção, tem-se uma atitude mutiladora e preconceituosa; coisificam-se aqueles que transitam por esse espaço.

A ideia de fracasso surge em razão de um modo de interpretar a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende em um contexto circundante. Os rótulos surgem como expressões explicativas para aquele aluno considerado como incapacitado para responder adequadamente aos preceitos escolares. Para Griffio (2001), essa seria uma das várias explicações dadas para justificar o fracasso do aluno diante das formalidades que a escola emprega na apropriação do código escrito. Para a autora, a escola dificulta a aprendizagem dos processos escolares e, em contrapartida, afirma seu fracasso.

Para fazer parte da escola é preciso que o aluno tenha condições de manter-se em igualdade com sua turma, atendendo às exigências de modo competitivo, é também preciso fugir do campo de reprovação dos professores. A escola estabelece quais são os procedimentos corretos a serem executados na apropriação da aprendizagem formal e, digamos de passagem, são práticas rígidas a serem executadas, por exemplo: a maneira certa de pinçar, o desenho correto da caligrafia, a cor adequada a ser usada em determinado desenho, e por aí vai. A quebra ao atendimento a esse padrão de atividades autoriza a escola a estabelecer a segregação entre os bons e os medíocres, tudo deve estar compatível com suas práticas educativas. Com esse tipo de ação, a escola:

Tem a prerrogativa de certificar quem está apto, tem também o poder de identificar quem é inepto.[...] Esse é o caso de um enorme contingente de crianças e jovens que compõem as estatísticas do chamado fracasso escolar. São eles que recebem o rótulo de possuírem dificuldades de aprendizagem [...].(TUNES e BARTHOLO, 2006, p.133).

A explanação acima é muito clara quanto ao papel que a escola tem desempenhado no nosso meio. Sua função social é puramente seletiva, visto que o conhecimento é um produto comercial, e aprender é a arte da reprodução que favorece a quantificação intelectual e possibilita o prêmio da certificação. A certificação envolve três atos: em primeiro lugar, a escola toma ciência da evolução do aluno; como segundo passo, a escola confirma a veracidade do fato e, por último, certifica o aluno da sua capacidade conquistada. Esse é o percurso que deve fazer o aluno se não quiser ser “agraciado” com o rótulo da dificuldade de aprendizagem.

Essa expressão *dificuldade de aprendizagem* tornou-se tão rotineira na comunidade escolar, e isso ocorre de modo tão confuso, que não conseguimos entender o que realmente ela é. É claro que as divergências quanto à definição do termo em pauta são enormes; muitas são as explicações dadas a fim de justificar sua existência. Porém, não existem critérios precisos para a sua definição; com isso, além de provocar confusão quanto à definição e identificação da dificuldade de aprendizagem, a escola e o seu corpo docente se eximem ao utilizar o argumento de que essa dificuldade ocorre em virtude de o aluno não conseguir acompanhar as atividades pedagógicas. Ou seja, “[...] um comportamento considerado inadequado também pode estar na origem da classificação de dificuldades de aprendizagem em crianças” (SISTO, 2001, p.19).

Certamente é esse o cerne de toda a questão da dificuldade de aprendizagem. O comportamento inadequado, de que se vale a escola para desempenhar seu papel seletivo, é a tradução mais adequada para encobrir a diversidade de ritmos que ela não aceita e nem consegue dar conta. Por isso, ela cria um sistema de princípios padronizadores que estabelece a média aceitável para o ritmo a ser desempenhado; princípios que servem como sinalizadores do aparecimento de alunos que apresentam ritmos menos velozes se comparados aos demais da turma. A escola espera que o aluno seja capaz de produzir um ritmo competitivo; prova disso é o fato de que existem critérios comparativos no sistema de avaliação do desempenho escolar. Há ainda outras atitudes do aluno que são também passíveis de avaliação e que perfazem o rol para a predição da dificuldade de aprendizagem: o aluno pouco atento, mal comportado e descumpridor das tarefas.

A multiplicidade de fatores levantados na tentativa de demarcar uma fronteira entre o que é dificuldade de aprendizagem (SISTO, 2001) e o que não o é, a fim de que se possa estabelecer um conceito, não é uma tarefa fácil. A primeira dificuldade surge na falta de ressonância apresentada entre o termo e os fatores que o descrevem; segundo, a relutância de se levar em conta peculiaridades do modo de aprender, que não são consideradas por quem oferta o ensino. A amplitude desses diferentes modos de aprender se configura nos ritmos e não por meio de demandas endógenas e exógenas, tais como: lesão cerebral, problemas afetivos, alguma síndrome, situação socioeconômica e cultural, e até mesmo de uma questão de adaptação aos métodos pedagógicos.

Mas a literatura existente é tendenciosa a nos fazer pensar que a dificuldade de aprendizagem é um fenômeno que produz alteração no comportamento e prejudica o curso da aprendizagem, estabelecendo a cultura do fracasso escolar. A ideia de fracasso fica sedimentada na compreensão de que o aluno não conseguiu acompanhar seus pares, e as queixas mais frequentes são: o aluno tem problema para se concentrar, esquece com facilidade na hora da prova, não entende o que escreve ou lê, é lento nas atividades e o rendimento escolar tem caído. Resumindo, trata-se de uma pessoa que está apresentando um comportamento diferenciado em relação ao contexto ou, quem sabe, um comportamento desmotivado; porém, ambos o levam à categoria do baixo rendimento escolar. E, por conseguinte, deságua na dificuldade de aprendizagem que constitui o quadro do fracasso escolar.

É, portanto, somente no âmbito escolar que a dificuldade de aprendizagem faz sentido (BORUCHOVITCH, 2001). Para a autora, a análise da dificuldade de aprendizagem deve envolver outros sistemas, como por exemplo, o modo como as práticas econômicas, políticas e sociais respaldam o plano pedagógico de ensino. Isso porque os sistemas micro (escola-aluno) e o macro (políticas sociais) que se articulam numa relação de poder interferem na aprendizagem e provocam agravamentos que são traduzidos em dificuldade de aprendizagem. As intervenções junto a esses fatores visam a desvincular o aluno de uma problemática a ele impetrada. Ao aluno cabe o pedido de reconsideração pelo prejuízo causado. Essa deverá ser a tarefa que todo especialista deve abraçar: mudar o entendimento da escola quanto ao jeito correto de aprender, proporcionando a compreensão de que o desempenho diferenciado não é função de uma desordem, mas um jeito de ser. É preciso ainda romper com uma prática de diagnóstico que reproduz e confirma a prática da escola, principalmente porque, devido à falta de

compreensão do termo e de suas causas, o corpo docente resumidamente explica aos pais que o aluno não aprende porque vem apresentando comportamento inadequado/incompatível e “com isto não só a escola se isenta de responsabilidades, como acaba rotulando as crianças como possuidoras de um entrave em seu aprender [...]” (OLIVEIRA, 2001, p. 80).

As barreiras que a escola cria em consequência do rótulo provocam mudanças de atitudes e comportamentos que terão grande repercussão no contexto da aprendizagem. Segundo Martinelli (2001), essa situação causa um desconforto para o aluno e acomete seu rendimento escolar a ponto de providenciar a diminuição do interesse, a falta de sentido e, conseqüentemente, o afastamento do aluno pela escola. Quando isso acontece, a atitude da escola é a de afirmar que o aluno fracassou porque não era capaz de responder adequadamente às exigências curriculares devido a uma questão de cunho pessoal. Esse fracasso pode ser explicado por uma variedade de termos como distúrbios, problemas ou dificuldades que são repetições e tentativas de se acrescentar uma palavra diferenciada para oferecer uma definição mais elaborada e estabelecer seus limites, como pontua Martinelli (2001) quanto à polêmica que o termo causa.

A escola vive do conteúdo e para cumprir com sua programação necessita utilizar a equação da “distância percorrida X tempo”. A resultante é a definição de um ritmo médio tolerável para a classe e considerado correspondente pela escola quanto ao empenho e desempenho do aluno, mas com o desejo que ele esteja sempre voltado para mais. Diante dessa fórmula, a escola nega a diversidade de ritmos como legítima porque entende que enseja igualdade de condições para todos; mas se algum aluno se distancia da média estabelecida como aceitável ou tolerável, o problema não pode estar com ela, mas com o aluno.

Percebe-se que o tempo de execução para aprender não é o tempo do aluno, mas da escola. Esse tempo de execução também é operado no nosso cotidiano, e comumente atribuímos o fracasso ou a dificuldade de aprender à pessoa que demorou ou não conseguiu executar determinada tarefa. Quando isso acontece, fazemos tal qual a escola, rotulamos. Essa ideia é bem explicada por Sisto (2001, p. 190-191), no seu artigo *Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação*, ao apresentar a seguinte definição:

As dificuldades para aprender aparecem nas crianças sob distintas formas, e não é muito difícil encontrar uma pessoa que não teve dificuldade em aprender alguma coisa algum dia em sua vida. Algumas crianças chamam

atenção devido ao fato de estarem atrasadas ou defasadas em determinadas tarefas específicas como a escrita, se comparadas com seus colegas de classe ou idade, ou uma dificuldade geral, quando a aprendizagem é mais lenta do que a média das crianças em uma série de tarefas.

Evidencia-se que a dificuldade de aprendizagem surge do ato de comparação dos modos de execução dos alunos quanto à resolução de suas atividades dentro da escola e que o ritmo apresentado enseja o estabelecimento de uma relação de semelhança ou diferença dos desempenhos. É bem provável que muitos considerem que a dificuldade de aprendizagem poderá envolver, nessa concepção, desencadeadores do tipo: falta de motivação, baixo rendimento, fracasso escolar, lentidão na execução de atividades, falta de interesse. A extensão dos preditores torna a delimitação do termo tão complexa que, para estudiosos como Sisto (2001), por exemplo, a dificuldade de aprendizagem vai evidenciar-se na leitura, escrita e cálculo de modo geral.

O fracasso nas habilidades para a leitura, a escrita e o cálculo, que justifica a dificuldade de aprendizagem pela escola, só se confirma naquele contexto porque é justamente a escola que dificulta o processo de apropriação. Temos ciência de que, em nosso cotidiano, já nos apoderamos dessas habilidades bem antes de adentrar a escola, mas nada disso é considerado. Somos levados a apagar tudo para então partir do pressuposto de que nada havia sido construído anteriormente porque há um modelo a ser seguido e um ritmo estabelecido. É na escola que conhecemos a censura e a opressão do pensamento e da ação, onde as ações são rigidamente organizadas e qualquer movimento destoante é condição para o aluno ser questionado, avaliado e rotulado.

Dificuldade de aprendizagem escolar não significa impedimento em geral para aprender – afinal, existem muitos outros espaços em que a aprendizagem ocorre-, mas a dificuldade em dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola. (ROSSATO e MARTÍNEZ, 2011, p. 72).

Bem pontuado o texto da autora, pois a dificuldade de aprendizagem insistentemente repetida refere-se a uma dificuldade da aprendizagem dos conceitos de que se utiliza a escola, e que dificultam o acesso do aluno ao conhecimento por ela imposto. Perceba que as regras utilizadas para apropriação desses conceitos são verdadeiros labirintos a serem desvendados, enquanto no cotidiano são mais simples e diretos. Os movimentos são diferentes, um mais sistematizado e o outro mais espontâneo. A fala, a escrita e a matemática são acessados antes do ingresso à escola e evoluem à medida que a criança amplia seu espaço relacional, seus ajustes acontecem

no aqui e agora da ação, são contextualizados e assimilados de forma que possibilitam, também, o desenvolvimento das funções mentais superiores. Na escola, o aprender tem uma sequência a ser seguida, é sistematizado, reprodutivo, memorizado e avaliado de modo a estruturar os modos de pensar, agir e sentir.

Também compreendemos que a complexidade do caminho traçado pela escola para ensinar a aprendizagem formal não só dificulta os modos de apropriação do conhecimento, como está assentado numa ideologia social que lhe incumbe a tarefa de transmitir seus valores históricos e sociais; é pois, o lugar de controle social do Estado por meio da aprendizagem. Essa realidade é velada pela escola, o que lhe permite manter-se viva na coletividade. A escola, respaldada pelo Estado, constrói uma filosofia que propaga a igualdade de tratamento e de oportunidades a todos indiscriminadamente, portanto, semelhante para todos os alunos.

Essa formação que impõe regras a serem observadas e absorvidas por todos segundo um único padrão sustentado por uma ideia igualitária não é pertinente, pois sabemos que a diversidade de fatores que permeiam a vida do aluno não será absorvida igualitariamente por todos. Cada aluno, na sua singularidade, apresentará um comportamento diferenciado em relação ao que será oferecido. Alguns poderão ter melhor desempenho do que outros porque “[...] os estudantes são diferentes em seu modo de aprender e [...] produzem sentidos subjetivos também diferenciados nas relações que estabelecem com o conhecimento” (ROSSATO e MARTÍNEZ, 2011, p. 95). Essa singularidade não é aceita pela escola, haja vista o modo como ela se organiza, e as diferenças só fazem sentido mediante avaliação do desempenho escolar quando daí resulta o estigma da dificuldade de aprendizagem, uma vez que o aluno não tenha sido competente o suficiente para apropriar-se das regras que levam ao conhecimento científico.

A escola é, portanto, o espaço do mundo letrado, da aprendizagem formal e desvinculada da vida cotidiana (ROSSINI e SANTOS, 2001); ela é mais rígida, é comparativa e avaliativa. Devido à sua rigidez no processo educativo, o comportamento que surge na contramão do que é estabelecido se materializa no conflito entre o que a escola espera do aluno e o que o aluno é capaz de lhe oferecer. Esse desencontro não significa *adoecimento*, mas um comportamento reativo ao próprio sistema (CORRÊA DE MORAES, 2008) porque o aluno não consegue estabelecer um sentido entre sua vivência e aqueles aparatos tutelados pela escola como indispensáveis na aprendizagem. Logo, uma das causas a serem consideradas na investigação e no entendimento do

verdadeiro significado que está por trás da dificuldade de aprendizagem deveria consistir nessa ausência de sentido.

De modo geral, a literatura tem mostrado que existe um contingente de fatores explicativos para a dificuldade de aprendizagem, mas os estudiosos não conseguem estabelecer uma consensualidade de entendimento. Alguns autores acreditam que as interrupções que acontecem entre a pessoa e o aprender necessitam de uma análise mais ampla, em que os fatores sejam pensados em sua multiplicidade enquanto determinantes (CORRÊA DE MORAES, 2008; PEREIRA, 1998), concebendo o contexto histórico e as relações estabelecidas, uma vez que as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de quem transmite o conhecimento (POLITY, 2001; NEVES e MARINHO-ARAÚJO, 2006), ou do próprio aluno no decorrer da aprendizagem.

Na realidade, fica claro que devemos pensar a dificuldade de aprendizagem como algo associado ao contexto em que ela surge, bem como também deve ser analisada como elemento condicionante de produção de estigmas imputados pela escola porque, para alguns alunos, ela fracassou ao impor seus moldes de educação. Percebe-se que a insistência da escola em admitir a existência da dificuldade de aprendizagem consiste em atuações que apenas possibilitam o surgimento da segregação, pois “(...) apoia-se no tripé: preconceito, estereótipo e estigma” (AMARAL, 1994, p. 40). Por meio de terminologias como essas, a dificuldade de aprendizagem personifica-se; sobre o aluno recai um sentimento de real incapacidade para atender às demandas educacionais, percepção que é fortalecida na sua vida “cotidiana em comentários ou avaliações dos pais, das professoras ou dos colegas” (MEDEIROS *et al*, 2000, P. 333). Condutas e palavras reprovativas que, somadas ao estado de prontidão do aluno, proporcionam o surgimento da cultura do fracasso escolar (RESENDE, 2001).

O termo dificuldade de aprendizagem, como bem apresentado por Brenelli (2001), é tratado na literatura geral como desordem e, em consequência do rol explicativo apresentado, são impressas noções de imperfeição, disfunção, deficiências, déficits nas diversas áreas que envolvem o pensamento, linguagem, percepção, atenção, coordenação motora, dentre outras.

Esse tratamento dado pela literatura à dificuldade de aprendizagem nos conduziu a mais uma busca, a da sua compreensão na literatura da Organização Mundial de Saúde – OMS, agência especializada em saúde. Foi constatado que a terminologia adotada pela Organização Mundial de Saúde – OMS, conforme descrito pela Classificação Estatística

Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), é *transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares* para se referir a:

Transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental e não é devido a um traumatismo ou doenças cerebrais (OMS/CID-10, 2009, p. 365).

Esse transtorno é uma subcategoria do transtorno do desenvolvimento psicológico e tem em comum com as outras subcategorias seu surgimento na infância, um comprometimento maturacional do sistema nervoso central e a progressão gradual do próprio transtorno. No entanto, essa subcategoria, na sua definição, apresenta uma explicação que não se prende apenas a uma falta de oportunidade ou a um retardo mental, e passa longe de ser uma consequência de um traumatismo ou doença cerebral, mas é decorrente do comprometimento ocorrido nas etapas infantis do desenvolvimento.

Como se pode perceber, esse transtorno parece englobar várias interferências, provavelmente seja um transtorno de base orgânica com possíveis alterações neurológicas que vai comprometer o desempenho do aluno na escola, como salienta Copetti (2012, p. 13). Segundo o autor, “os transtornos do aprendizado [são] doenças de bases orgânicas, decorrentes de alterações nas conexões entre as células cerebrais (...), geralmente já existentes ao nascimento (...)” e que vão agir nas funções cognitivas essenciais ao aprendizado.

Pensar a dificuldade de aprendizagem como o oposto negativo da aprendizagem é sinalizar a existência de um transtorno que está alterando o funcionamento psíquico e o desempenho da pessoa, ou seja, uma perturbação que altera um estado saudável, impedindo a pessoa de manter o curso perfeito de seu funcionamento; há um prejuízo significativo das atividades escolares ou da vida diária em decorrência de “uma deficiência na execução das habilidades (...) esperadas para aptidão intelectual e nível educacional do indivíduo” (KAPLAN, 1997, p. 972). É esse o entendimento de que se vale a escola ao identificar o aluno com dificuldade de aprendizagem escolar. E ele só vai interferir na vida diária do aluno porque a escola certificou-lhe o rótulo e o estigma de não ser apto a aprender.

A tentativa de compreender o comportamento do ser humano tem feito com que especialistas busquem, a partir dos estudos e compreensão do desenvolvimento psicológico e maturacional, descrever todas as funções evolutivas em diferentes idades

em todos os aspectos funcionais que envolvem pensamento, sentimento e emoções, linguagem, coordenação motora, socialização, etc. São descrições que fornecem não só as leis gerais, mas a compreensão do desenvolvimento e das mudanças que ocorrem com o crescimento, como também “fornecem médias ou normas dos vários aspectos do desenvolvimento que podem ser utilizados para avaliar a situação das crianças, de um ponto de vista individual” (MUSSEN, 1972, p. 15). Desses estudos, tira-se o fio condutor que embasa a criação da fronteira entre o normal e o patológico, e permite a avaliação caracteriológica do desempenho apresentado pela criança. A expectativa é que a criança seja capaz, de acordo com o seu desenvolvimento maturacional, de responder às atividades específicas propostas para sua idade. E, à medida que a criança cresce, evolui de uma fase para outra, sucessivamente; a aprendizagem segue a maturação, tal qual a sombra segue o seu objeto.

Percebe-se então que a dificuldade de aprendizagem é pensada, de acordo com a literatura em geral, como uma desordem que simboliza uma alteração no funcionamento cognitivo e que afeta o comportamento, alterando sua dinâmica no meio. Entendimento compartilhado por Boss (2000), que não se preocupou em apresentar uma definição mais clara de dificuldade de aprendizagem, pois seu propósito era validar a importância do psicopedagogo no processo de investigação da causa desencadeadora da dificuldade de aprendizagem. Boss acredita que a dificuldade de aprendizagem retrata a ideia de alteração nas leis que regem o processo natural e espontâneo da aprendizagem. Já para Costa (2001, p. 35), é necessário diferenciar os termos que envolvem as definições de dificuldade de aprendizagem para melhor compreensão porque deles podem decorrer vários significados e fontes geradoras. Para ele,

[...] o termo ‘distúrbios de aprendizagem’ está mais ligado a fatores orgânicos. Os problemas de aprendizagem estão mais ligados às questões emocionais, sociais e familiares. As dificuldades de aprendizagem estão mais ligadas ao processo de aprendizagem normal e podem ser decorrentes de oscilações que marcam as diferentes etapas do desenvolvimento, mas podem ter como causa uma inadaptação a uma metodologia, ou a uma relação mal estabelecida com a escola ou o professor.

De qualquer forma, as definições dadas à dificuldade de aprendizagem são tentativas de lhes conferir uma classificação patologizante, e isso reforça a ideia de que a concepção de dificuldade de aprendizagem é, em geral, entendida como uma situação

que afeta o bom desempenho do aluno e que depende de sua maturação biológica, por isso ele fracassa na escola.

Essa é a abordagem da qual se vale a escola para proferir o entendimento do aluno como causador do fracasso e da dificuldade de aprendizagem. Agindo assim, a escola fecha outras possibilidades de participação, inclusive a dela própria como coautora. A escola funciona segundo um modelo padronizado de atividades, não há diversidade cultural nesse sistema; a lógica que prevalece é a da oferta do mesmo conhecimento a todos, por meio de pressupostos igualitários. Se o aluno não consegue acompanhar, é necessário classificá-lo e, com isso, “[...] criam-se métodos de quantificar níveis de aprendizado [...]” (TUNES e BARTHOLO, 2006, p. 132). A avaliação psicométrica é o instrumento utilizado por essa instituição, o que retrata uma atitude seletiva e comparativa que só serve para categorizar como aptos ou inaptos os alunos segundo o desempenho por eles demonstrado.

A categorização dos alunos em grupos de sucesso ou de fracasso confirma a existência de espaços que estigmatizam o rótulo da dificuldade de aprendizagem. Segundo essa lógica, a escola também passa por um momento de dificuldade de aprendizagem porque não sabe lidar com a diversidade de atores, por isso o uso de critérios avaliativos tão tradicionais (RESENDE, 2001).

De tudo aqui exposto, a conclusão a que chego é a de que a aprendizagem é dinâmica, ocorre em vários espaços, demanda diálogo e possui ritmos diversificados; portanto, resulta das mais diversas situações relacionais. Torna-se ainda evidente que de uma determinada atividade surgem múltiplas aprendizagens; logo não há igualdade de aprendizagem para atividades semelhantes.

Entendo que a igualdade de ritmos preconizados pela escola é um modo de manipulação e controle de que se vale o Estado social dominante. Por conseguinte, compreendo que o termo dificuldade de aprendizagem não é resultante de um distúrbio neurológico/orgânico ou social – no sentido de falta ou carência de oportunidades –, mas do contexto histórico-social e cultural em que nos encontramos inseridos, pois há nesse contexto imposição de regras que dificultam o acesso e o domínio do sistema de conceitos científicos estabelecido. Assim também, e a despeito da existência de uma categorização para alguns transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares – conforme a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) – que podem ser decorrentes de alterações neurológicas (por exemplo: afasias, dislalia, dislexia e outras), não concordo com o entendimento de

que uma desordem de cunho orgânico é condição para definir a pessoa como possuidora de dificuldade de aprendizagem escolar simplesmente porque não pode executar algo em razão de uma limitação.

A fim de melhor justificar tais conclusões, vale ressaltar que essas alterações são consideradas transtornos em função dos parâmetros de normalidade estabelecidos socialmente como corretos dentro de uma determinada cultura, e exultados por um tipo específico de escola que padroniza os ritmos de aprender. Quanto à pessoa a quem é associado o transtorno, não se considera seu desenvolvimento de modo particularizado; isso não é respeitado. Não se tem em conta o fato de que não há como se falar em dificuldade de aprendizagem, pois o que existe são ritmos diferenciados do desenvolvimento e da aprendizagem.

Compreendo que a falta de consenso na definição faz com que seja articulada uma etiologia multifatorial que responda segundo diversas categorias, tais como maturação, cognitivo, emocional, educacional e socioeconômico; categorias essas que podem ser agrupadas de acordo com dois grandes eixos explicativos: o biológico e o social.

Em razão desse entrave quanto ao entendimento do que é dificuldade de aprendizagem, o aluno é destituído de sua capacidade e de sua habilidade para aprender porque não possui legitimidade própria para tal. Essa percepção de aluno objeto da ação educativa nada mais é do que um manejo estabelecido por um sistema capitalista que defende a escola como espaço e tempo de desenvolvimento, bem como defende a cultura da mente escolarizada.

Esse é o contexto no qual surge um “sistema educativo tradicional que impõe aos sujeitos uma modelagem sobre as formas de pensar, de se sentir e de se comunicar dentro do espaço escolar” (CAMPOLINA e MARTÍNEZ, 2011, p. 31). Esse sistema tem como pilar a concepção bancária de educação, que será abordada no próximo capítulo.

3. PSIU, ALGUÉM OPRIMIU A LIBERDADE DE EXPRESSÃO

Na realidade, o termo dificuldade de aprendizagem envolve um cenário bastante complexo; portanto, tentar compreendê-lo exige estratégias diversas, e o estudo das concepções de educação de diferentes autores parece indicar um bom caminho. Assim, neste capítulo, pretendo apresentar concepções sobre educação em que as reflexões dos autores nos permitam identificar alguns qualificadores: bancária, libertadora, burguesa, social, emancipadora, embrutecedora e tradicional. O objetivo é tentar descrever as bases nas quais a educação tem se apoiado, e que justificam o surgimento do termo dificuldade de aprendizagem, bem como instigar reflexões que possam contribuir para a discussão da existência da dificuldade de aprendizagem.

Para isso, entendo ser pertinente começar contando uma história muito interessante que delineará todo o desfecho a que pretendo chegar.

Lembro com saudades do tempo em que pedia a minha avó para contar sobre a sua infância. Ela dizia que seus pais tinham tarefas bem específicas para sua época. Eles moravam na roça, o pai era o provedor da família, e a mãe, a responsável pelo funcionamento da casa e da educação dos filhos. Os filhos ficavam sempre perto dos pais, aprendendo seus ofícios ou funções de um modo muito natural. Dizia que junto da sua mãe aprendia muito: hábitos pessoais e sociais, fazer determinada tarefa, cuidar de um doente, economizar, respeitar o outro, ter uma religião e outras coisas que lhe guiavam a vida e a boa convivência social e familiar. As crianças brincavam com os amigos, irmãos e outros. Tudo que sabia, havia aprendido no dia-a-dia, na ação, e dessa forma educava-se. Em seus relatos, minha avó também contava que no seu tempo a palavra valia muito mais do que o papel, e isso era motivo de orgulho para quem a conquistava. Aprendeu a ler e a escrever em casa sob os cuidados de um professor particular. Os livros a faziam viajar, alimentavam-lhe o espírito. A vida, dizia ela, era mais tranquila, hoje é mais agitada; os pais precisam sair para trabalhar e isso os distancia dos filhos. Os hábitos alimentares e os cuidados da saúde, vestimentas, relações pessoais, crenças e credibilidade, arranjo familiar, criação dos filhos, a educação, tudo foi modificado rapidamente. Dizia que a modernidade tinha provocado essas mudanças, as pessoas se tornaram mais intolerantes, doentes e apressadas por resultados. O mundo, para ela, estava de cabeça para baixo porque só se pensava em consumo e competição.

Eu gostava de ouvir as histórias dos antepassados de minha avó. Eu escutava essa história e ficava a imaginar e a refletir sobre aquele cenário por meio de sua descrição. Pude perceber que minha avó tinha muito conhecimento que não fora aprendido na escola, mas na prática do seu dia-a-dia. Ao interagir diretamente, de forma livre, com coisas e pessoas, desenvolvia e aprimorava suas habilidades (físicas, morais, espirituais e intelectuais).

Comparando as duas épocas, entendi que eu fazia parte de uma época, de um novo mundo regido por leis escritas que pregavam a obrigatoriedade de seu cumprimento. O saber transmitido de geração a geração é hoje questionado, avaliado e, se aprovado, torna-se científico. A palavra não tinha mais o valor de antes, fora substituída pela moeda, pelo papel escrito. A educação não estava mais centrada no espaço familiar – em casa –, abandonavam-se os métodos naturais para a formação e o desenvolvimento intelectual e moral dos filhos, a educação passara a ser transferida e institucionalizada pela escola. A escola, diante da necessidade externalizada pelos pais em virtude da crescente demanda industrial, tornara-se atividade obrigatória, extensão do lar; além de cuidar do aluno, enseja o acesso ao conhecimento científico e como prêmio, certifica a participação. De modo semelhante, e paralelamente ao funcionamento da escola, surgiram várias outras instituições especializadas em serviços destinados a atender à necessidade da população, oferecendo praticidade e comodidade.

Ao longo dos anos, a velocidade com que o mercado se expandia passara a ser tamanha que parecia não haver tempo de processar as novidades, era preciso adaptar-se; aquele que não se adaptava era excluído. O saber que a minha avó construiu na convivência em nada valia a partir de então, não possuía respaldo científico. A curandeira e suas práticas não tinham mais credibilidade social, passava-se assim à credibilidade automatizada e científica. A saúde, que antes era cuidada em casa e com uso de medicação natural, tornou-se competência de atendimento hospitalar, por médico diplomado, com medicamento da farmácia. Eu estava servida por um mundo muito moderno com indústrias, instituições públicas e privadas para todas as necessidades que um homem pudesse precisar. Dava-se início à era da produção e do consumo. A minha avó dizia que as pessoas estavam deixando de conversar para ficar na frente da TV, assistindo a um monte de coisa. O povo ficava abismado diante daquela modernidade.

Poucos tinham acesso, era preciso ter dinheiro, boa posição social. O acesso se dava de dois modos: ou você nascia dentro de uma família com posses ou tinha que frequentar a escola. Associado a esses objetos que se tornavam desejos de consumo,

ouvia minha mãe dizer que eu ia para a escola para aprender e ser alguém na vida, para ter um futuro melhor. A minha mãe me dizia para ser uma boa aluna, prestar atenção em tudo para aprender direitinho para aumentar a minha inteligência e chegar onde era esperado, pois só iria para frente aquele que fizesse tudo isso; e aquele que não fazia corretamente ou não frequentava a escola, não vencia na vida. A escola tinha organizado todo o processo de ensino-aprendizagem por etapas de desenvolvimento maturacional que seguia uma ordem. Eu tinha que estudar o que a escola mandava porque aquilo era para o meu bem e me levaria a ser alguém na vida.

Atualmente, na realidade, pude compreender que estava sendo treinada para servir à ordem estabelecida ao exercer determinado papel social. Assim, percebi que a escola também segregava, pois muitos que não a frequentavam eram desqualificados socialmente. Pôxa, coitada da minha avó! Ela não fez parte da escola. Seu conhecimento, aprendido dentro de um grupo de convivência, ficou em desuso e foi socialmente desqualificado, uma vez que minha avó dizia ter aprendido tudo o que sabia em casa; ali os afazeres eram realizados junto com alguém, assim aprendia-se, desse modo as atividades eram feitas: de forma livre e prazerosa aconteciam sua educação e sua aprendizagem. Quando eu procurava saber como eram seus livros, ela dizia serem diferentes dos meus. Quanto à atividade de leitura, era feita com um professor; eles discutiam, e cada um tinha sua opinião. Nossa, quanta diferença! Mas estávamos na modernidade e precisávamos acompanhar o momento então vivido.

Em relação à modernidade, a educação ganhou proteção social, deixou de ser uma atividade livre, natural de desenvolvimento do homem para tornar-se um serviço especializado, externo e necessário ao perfeito desenvolvimento do cidadão do futuro, rompendo com toda e qualquer possibilidade de educação fora do âmbito escolar. Na realidade, essa educação se traduz na preparação, no treinamento do homem para o desempenho adequado de sua função social e, por conseguinte, com vistas ao progresso da indústria e da sociedade. O método foi uniformizado e embasado cientificamente, organizado em etapas progressivas e fornecido em pacotes.

Nesse modelo de educação escolar, tudo parece tão diferente do relato da minha avó, que disse ter aprendido a ler em casa, e que a leitura alimentava-lhe o espírito; ela falava sobre sua aprendizagem com inigualável prazer. Acho que na época dela não tinha um roteiro a ser seguido, ao contrário do que se passou comigo. Eu ia para a escola, e ali a professora nos mandava abrir o livro-texto e fazer a atividade do jeito que era pedido. Se tivesse qualquer conversa paralela, qualquer ideia contrária à do livro-

texto ou mesmo qualquer crítica, éramos repreendidos. Aquele prazer narrado por minha avó eu não sentia na minha escola. Aprendíamos de um modo diferente: não tínhamos autonomia, visão crítica, apenas o direito de reproduzir o que ali fora instituído. Era de fato uma aprendizagem reprimida, embora moderna se comparada ao período em que minha avó fora educada.

Essa crença de que somente por meio da educação escolar são feitos grandes voos suscitou a necessidade de um ensino-aprendizagem formalizado e certificado. Aprender passou a ser uma extensão do ensino programado e planejado, e o homem precisou deixar sua concepção do senso comum para atingir outros níveis de elaboração – mais científico. A tecnologia, por exemplo, demanda conhecimentos mais precisos, e esse conhecimento vai estabelecer a percepção de mundo e o modo relacional das novas demandas sociais e da convivência. No seio de uma sociedade burocratizada, orientada para a produção e o consumo se faz necessária uma mente escolarizada. É diante desse cenário que a escola se fortalece, e a família acredita que ali é o local que proporcionará a seus filhos a possibilidade de serem agraciados na vida. Então, o conhecimento fragmentado, o planejamento da aula e a postura do professor estavam justificados cientificamente. Percebi que eu fazia parte de um momento bem diferente nessa história, eu vivia uma época muito mais opressiva que a da minha avó, em que ser educado pela escola significava ter certo estatus social.

O cenário em que a educação escolar ganhou força foi concomitante com o *boom* da indústria; período que provocou grande competição na economia mundial e, por conseguinte, uma corrida pelo acesso a bens e produtos industrializados. Os países que forneciam matéria prima, tecnologicamente menos desenvolvidos, tentavam diminuir suas desigualdades em relação às grandes potências. Para tanto, entenderam que seria necessário investir na educação e formar mão de obra especializada.

Assim, a educação deixou de ser prerrogativa de uma minoria para se tornar também um direito dos menos favorecidos economicamente. A ideia que prevalecia sobre educação era a de que, por meio dela, “[...] as pessoas [tinham] a oportunidade de serem mais produtivas, de escapar da pobreza e melhorar a qualidade de vida” (CORAGGIO, 1996, p. 58). Essa proposta visava a três ações: competir pela produtividade, competir por ascensão social e competir por melhor qualidade de vida.

Essa competição era o ato almejado pela política econômica que tentava avançar seu crescimento. E isso só seria possível se a população fosse treinada para

executar as operações tecnológicas necessárias. A formação de mão de obra qualificada deveria seguir os procedimentos estabelecidos nos manuais de instrução. Com isso, seria possível competir com os países mais avançados e sair da linha de pobreza. Essa superação parecia ser viável apenas pela produção de recursos humanos e não pela formação de seres pensantes.

Em virtude do rápido crescimento tecnológico que movia o desenvolvimento industrial e econômico, a competitividade solicitava por mais e mais capital humano especializado. As fábricas recrutavam homens e mulheres, e os serviços operacionalizados desenhavam a estrutura do plano pedagógico, o qual deveria ser aplicado pelo sistema educacional. Os valores culturais e sociais, tais como os costumes, as crenças, os arranjos familiares, os modos de produção e de consumo foram mudados, as relações e as aprendizagens cotidianas também. Passamos a viver numa sociedade de consumo, falamos sobre moda e reproduzimos conhecimento.

Esse processo de transformação histórico e social ensejou e validou a necessidade de se construir centros de treinamento intensivos para aperfeiçoar o capital humano. Situação que tornava a escolarização um recurso indispensável para que o indivíduo fosse considerado um membro útil da sociedade. Ao mesmo tempo em que pregava a eliminação das desigualdades sociais e econômicas, mantinha-se o controle social. O conhecimento disponibilizado visava a uma política de crescimento e desenvolvimento econômico.

Essa nova forma de educação não desenvolve o pensamento autônomo e crítico, a imaginação, a criatividade; ensina sim a pensar pensamentos já ditos, já feitos: os reproduz. Sua especialidade é produzir, pelo processo de treinamento adequado, a mão de obra especializada e necessária ao funcionamento da máquina. Ao fazer isso, tira do homem a credibilidade de ser capaz de autogerir-se, inculcando-lhe a necessidade de escolarização. Uniformiza o modo de agir, pensar e sentir, desrespeita as diferenças pessoais e acaba por reforçar a manutenção da estratificação das classes sociais. Com esse modelo de educação, aprendem-se os conceitos e o treinamento adequado.

A necessidade de treinamento progressivo requer o emprego constante de avaliação e de certificação. Isso faz com que “a aprendizagem [venha a ser] tratada como um processo de aquisições e acúmulo gradual seja de informação, de conhecimento ou de experiência, associando-se, portanto, à noção de quantidade.” (TUNES e BARTHOLO, 2009, p. 27). Dessa forma, a crença na cultura da escola é

absorvida e torna-se passível, segundo Illich (1985), de controle substancial pelos tecnocratas. Os tecnocratas valorizam a instrução como mecanismo de evolução dos seus interesses.

A condição imposta, o que nesse caso significa mais tempo de permanência na escola, impulsiona o aluno a submeter-se às regras, caso contrário serão “desqualificados por falta de escolarização” (ILLICH, 1985, p. 18). A submissão da capacidade intelectual do aluno a uma aprendizagem monopolizada faz com que a frequência e a permanência na escola sejam uma condição inquestionável. Quanto mais tempo o aluno permanecer na escola, mais instruído e melhor será o desempenho do seu ofício social.

O conhecimento oferecido, o programa cumprido e o certificado recebido são recursos de que se vale a educação escolar para incorporar o homem no contexto industrial. Para Illich (1985, p. 29), não é o certificado que vai capacitar o profissional, e sim sua vontade e o conhecimento adquirido dentro de uma rede social de aprendizagem, pois “[...] a demanda por uma habilidade se desenvolve com sua prática dentro de uma comunidade e, [...], uma pessoa exercendo determinada habilidade também poderia ensiná-la”. A aprendizagem acontece, na maioria das vezes, fora dos muros da escola. Ela é livre e socializada.

Na percepção de Illich, aprender é uma atividade cotidiana, desburocratizada, automotivada, criativa, com liberdade para acessar qualquer assunto e em qualquer idade; pode ser construída por diferentes meios de trocas: coisas, pessoas que servem de modelo, colegas que desafiam e adultos experientes. Aprendizagem não é instrução programada e sequenciada, ela acontece de forma livre, dentro do contexto, na relação direta, na troca de experiência e tem significado. A educação resulta de uma instrução livre e não de treino prático, obrigatório e uniformizado.

A escola tem a tendência a impedir a liberdade de ação, de criação, porque está presa ao currículo. O currículo é a ferramenta de “[...] manipulação mercadológica e é plausível apenas a uma mente escolarizada” (ILLICH, 1985, p. 30). Dissociado do contexto, impetra o treino prático e obrigatório, impede a autonomia para aprender, tem meta e prazo para acontecer, rompe com a troca de experiência, com a discussão. A escola vende uma educação planejada e supervisionada por acreditar que ela é benéfica para a sociedade e valiosa para o aluno. Seu caráter mercantil recria a sociedade de consumo, estimula a competição e faz da alienação a preparação para a vida. A escola é,

por assim dizer, a mantenedora do mito social de que só por intermédio dela podem-se romper barreiras sociais.

Para Illich (1985, p. 87), é necessário desescolarizar o homem das teias da escola. É preciso entender que a aprendizagem acontece na experiência a partir das relações estabelecidas. No convívio com o outro, se reconhecendo capaz para aprender, criar, imaginar. Pois,

A criança se desenvolve num mundo de coisas, rodeada por pessoas que lhes servem de modelo das habilidades e valores. Encontra colegas que a desafiam a interrogar, competir, cooperar e compreender; e, se a criança tiver sorte, estará exposta a confrontações e críticas feitas por um adulto experiente e que realmente se interessa por sua formação. Coisas, modelos, colegas e adultos são quatro recursos; cada um deles requer um diferente tipo de tratamento para assegurar que todos tenham o maior acesso possível a eles.

Essa é a verdadeira rede que abre possibilidades de aprendizagem, que nos permite aprender com a vivência e na experiência do nosso cotidiano porque delas retiramos o sentido da vida. A aprendizagem desvinculada da vida não é aprendizagem, mas aprendizagem planejada ofertada por uma instrução programada, ou seja, ato de transmitir conhecimento. No entanto, a escola tende a manter sua prática pedagógica dentro de uma linha mais conservadora, adota o padrão tradicional porque acredita que a aprendizagem somente se efetiva se ocorrer num espaço formal. O conhecimento é aquele que se encontra catalogado no livro didático que, instrumento de trabalho do professor, é por ele zelado.

Esse sentido atribuído à figura do professor pode ser melhor explanado na ideia traçada por Rancière no livro *o Mestre Ignorante*. A história começa com a atividade de um professor francês que vai trabalhar num país de língua diferente da sua. O mestre francês, conhecido como Joseph Jacotot, que não sabia holandês, havia ensinado seus alunos, que só falavam holandês, a aprender francês sem qualquer orientação sobre a referida língua. O único instrumento que os alunos tinham para auxiliá-los nessa saga era o *Telêmaco*, escrito em francês e também traduzido para o holandês.

Nenhuma explicação havia sido dada quanto ao assunto. E como qualquer mestre, Joseph Jacotot poderia imaginar que os alunos não dariam conta da atividade. Ao cabo da atividade, os alunos mostraram que eram capazes, por si mesmos, de executar a tarefa sem que houvesse a necessidade de um mestre explicador. Essa ação tornou possível aos alunos a tarefa de usarem sua imaginação, sua força de vontade e curiosidade. A atuação do mestre Joseph Jacotot demonstrou que a supervalorização da

explicação faz com que o professor encaminhe o aluno a um embrutecimento, já que alimenta nele a crença na existência de uma incapacidade de aprender por esforço próprio; faz com que ele não se sinta capaz de superar obstáculos. A lógica da ação de Jacotot opõe-se ao que sustenta o nosso velho sistema educacional segundo o qual “[...] para que [o aluno] compreenda, é preciso que alguém lhe tenha dado uma explicação, que a palavra do mestre tenha rompido o mutismo da matéria ensinada” (RANCIÈRE, 2011, p. 21).

A atitude embrutecedora, por parte do professor explicador, retira do aluno a autonomia da aprendizagem pois lhe incute um estado de dependência que o faz acreditar que só será capaz de compreender algo se tiver “as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre” (RANCIÈRE, 2011, p. 23). Isso mostra que a necessidade de explicação por um mestre é uma concepção do sistema educacional que não acredita na capacidade intelectual do aluno e que o vê como um receptáculo a ser preenchido, uma vez que nada sabe.

O estabelecimento de uma ordem progressiva da compreensão coloca o conhecimento dentro de uma concepção fragmentada de aprendizagem que vai obedecer às etapas de evolução. Desse modo, para avançar na aprendizagem e obter níveis mais elaborados, é pré-requisito a aprendizagem de conteúdos anteriores julgados necessários. Cada nível de aprendizagem tem peculiaridades que vão se concentrando à medida que o aluno passa de um estágio a outro de aprendizado. A evolução da aprendizagem em etapas justifica a explicação e elimina a autonomia. Para Rancière (2011, p. 24), “[...] a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos”.

A explicação se configura na crença de que o outro é incapaz de compreender por si só e, dessa forma, hierarquiza a inteligência pela ordem explicativa. Daqui surge a distância entre o mestre e o aluno, que é explicada pela condição de saber mais e saber menos. Mas Joseph Jacotot é contra esse método de ensino que submete uma inteligência a outra, como se o aluno não fosse um ser capaz e igual àquele que ensina. Para ele, o ato de explicar o conhecimento é um ato de assentamento não só da hierarquização da inteligência e sua concepção de desenvolvimento em fases, mas do estabelecimento da desigualdade e, por conseguinte, da segregação. Assim, o nosso tradicional sistema de ensino “[...] diz que é preciso empregar na instrução do povo um

peçoal qualificado e diplomado” (RANCIÈRE, 2011, p. 167) que seja capaz de prover as explicações necessárias.

Não, não é de *coleira* que a inteligência precisa; e uma atitude libertária pode ser definida como “um método natural que respeita o desenvolvimento intelectual da criança, ao mesmo tempo em que fornece a seu espírito a melhor das ginásticas; um método ativo que lhe concede o hábito de raciocinar por si própria” (RANCIÈRE, 2011, p. 169). Foi o que o mestre Joseph Jacotot fez com seus alunos, autorizando-lhes uma aventura num mundo desconhecido; o mestre “retirava sua inteligência para deixar as deles [dos alunos] entregues àquela do livro” (p. 31). Essa é a atitude do mestre emancipador que, contrapondo-se ao mestre embrutecedor, autoriza o encontro direto do aluno com o conhecimento e o reconhece como capaz e inteligente. O que o mestre necessita fazer é permitir que o aluno descubra o conhecimento por si próprio, estimulando, libertando e respeitando a sua inteligência.

Mas o que faz o nosso velho sistema educacional? Ele oprime a liberdade de expressão. Vivemos presos a um currículo organizado para ajustar o homem dentro de uma realidade que visa à manutenção da divisão de classes sociais pela função social desenhada. Assim, a aprendizagem esperada já vem organizada na grade curricular que delinea o passo-a-passo de sua condução: o livro como guia, os conteúdos universalmente definidos e o conhecimento legitimado pela política dominante.

O professor é o elo entre o livro e o aluno. Na minha escola, a professora, autoridade da sala, nos mandava abrir o livro na página tal e responder à atividade conforme solicitação ali expressa. Informava-nos que a resposta estava no texto, bastava ler com atenção. O livro do professor era diferente, tinha umas letras vermelhas, e não nos era permitida a visualização daquele texto, sequer podíamos nos aproximar do livro. Quando o professor ia corrigir à atividade, ele abria seu livro, olhava e escrevia no quadro a resposta ou lia em voz alta para que conferíssemos com a nossa. O livro era constituído por capítulos e tínhamos que obedecer a sequência. Toda a aula era sempre a mesma coisa, tinha o mesmo procedimento: abrir o livro, fazer o que era pedido; o professor sempre vigiando seu livro. Assim seguiam os anos letivos.

Nosso sistema educacional passou a ter exclusividade sobre a atividade de preparar para a vida, ou seja, a escola é então o lugar onde são aprendidos os conceitos, onde se faz treinamento, local que habilita profissionalmente as pessoas. Educação foi confundida com escolarização, ganhou aprovação social, passou a ser comercializada e focalizada para objetivos definidos. Éramos, e ainda somos, treinados a aprender;

situação bastante diferente à da época de minha avó, em que havia oportunidade para desenvolver o pensamento crítico e autônomo, a imaginação e a criatividade. Minha experiência foi a de absorver pensamentos já ditos, já feitos, e de apenas reproduzi-los.

O exercício da aprendizagem livre das amarras da escola eu tinha quando entrava de férias. Brincava com outras crianças e havia sempre uma brincadeira nova. Inventávamos brincadeiras e brinquedos com as coisas que estavam à nossa volta; quanto às regras, imitávamos nossos parentes em suas habilidades, contávamos e ouvíamos histórias. Eu perguntava muito, tudo queria saber, e minha avó dizia que eu era filha do homem perguntador, logo tratava de saber quem era esse homem. Ela respondia tudo com muita paciência e amor, explicava-me o sentido das coisas e das palavras. O conhecimento estava ali, ao nosso alcance, e era aprendido no aqui e agora da situação, no encontro com o outro, mesmo que o outro fosse mais experiente ou detentor de um saber que eu não conhecia. Na realidade, trocávamos experiências e tudo era aproveitado. Não existia a relação professor – aluno, mas educandos e aprendentes. Aprendíamos e ensinávamos juntos, e disso resultava a educação. Não havia previsão de tempo para saber ou responder. Essas experiências se assemelham à promoção do diálogo de que trata Freire, diálogo esse efetivado pelo encontro que enseja o entendimento sobre os acontecimentos; e isso é educação. Ação não praticada pelas nossas escolas.

Na escola, aprendíamos as palavras dos livros e a professora não tinha a paciência da minha avó, dizia que tudo estava explicado no texto. Não esgotava o significado de uma palavra, não contextualizava os fatos, e o uso dos porquês era limitado. Na realidade, parecia não existir sentido naqueles textos utilizados em sala de aula, assim como parecia que eu, aluna, não estava ali para refletir, abstrair, e sim para reproduzir.

As ideias de Freire trazem uma forte crítica à educação escolarizada. Seus textos dão ênfase ao fato de que a escola age como instrumento de alienação do Estado, de um sistema capitalista dominante. O binômio aprendizagem-educação encontra-se tolhido dentro de um sistema que desconsidera outras formas de aprender e de educar, tendo por base uma metodologia equiparada ao modo de funcionamento de um sistema bancário. Esse sistema educacional bancário, portanto, aprisiona nossa mente ao vender sonhos de consumo: ser inteligente ou ser mais, ter um bem, ter uma vida melhor. A concepção de educação para Freire é fundamentalmente contrária a esse modelo, pois ele entende a educação como uma atividade livre, que envolve o diálogo e a reflexão, trata-se de uma

pedagogia cuja verdadeira prática consiste em libertar o homem das amarras da ideologia estatal, que o coloca no centro da ação educativa ao despertar, nesse homem, uma consciência crítica e libertadora.

Illich tece à educação escolarizada os mesmos critérios que Freire, ao afirmar que os homens são dependentes de um sistema que lhes incute a necessidade de serem ensinados. A escola, como instituição que está para servir a uma política dominante, oprime a liberdade de reflexão e de ação. Para esse autor, o argumento utilizado pela escola, vale lembrar, o que associa sua existência à finalidade de servir ao homem, é uma estratégia para garantir o progresso das indústrias. Sua especialidade é produzir, pelo processo de treinamento adequado, a mão de obra especializada e necessária ao funcionamento da máquina. Ao fazer isso, tira do homem a credibilidade de ser capaz de autogerir-se, inculcando-lhe a necessidade de escolarização. Uniformiza o modo de agir, pensar e sentir, desrespeita as diferenças pessoais e acaba por reforçar a manutenção da estratificação das classes sociais. Illich é enfático ao dizer que a escola não salva ninguém; em vez disso, escraviza a mente, reproduz as castas sociais e confunde igualdade de oportunidade com obrigatoriedade. Quem não está dentro da escola, está fora de todo o sistema social.

Essa linearidade, da qual decorre a aprendizagem escolar, delimita o movimento do pensamento e aliena o homem dentro de uma realidade imposta socialmente. Para Freire (1987, p. 44), “a opressão só existe quando se constitui em ato proibitivo do *ser mais* dos homens”. A possibilidade de *ser mais* é negada porque a informalidade não integra os elementos constitutivos do ensino a partir da estrutura preconizada pela sociedade. É preciso começar do zero, é preciso um explicador porque o desenvolvimento intelectual requer etapas de aprendizagem. É preciso entender que o aprender tem um propósito a atingir e que deve ser descrito em etapas de evolução – isso vai definir o conteúdo, as técnicas, os recursos e a avaliação final (CASTANHO, 2010). É um roteiro repetitivo que demanda a relação hierarquizada ensinante – aprendiz; relação que, para Freire, é conduzida em “relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*” (1987, p. 57). O professor vai contar o texto, o aluno vai ouvir e tomá-lo para si, como se seu fosse, em um ato de memorização e reprodução. É justamente o modo como são estabelecidas essas relações que lhe possibilitou a criticização da educação tradicional pela comparação com o sistema bancário, surgindo a denominação de concepção bancária da educação.

Essa concepção, enquanto metáfora, é bem interessante. Vou tentar descrever essa ideia dizendo que a educação será a moeda; o aluno, o cofre, e o professor, o caixa do banco. O professor trabalha no banco e recebe todas as instruções necessárias (qualquer dúvida, deve recorrer ao manual) para o desempenho eficiente do seu ofício. Se ele não ousar criar arranjos diferentes, dará tudo certo; todos os outros, felizes, agradecerão. Assim, certo dia, o pai vai ao banco e diz que quer prover o futuro do filho. Feito o acordo, o caixa, seguindo o plano traçado, pega a moeda, a educação (o conhecimento), e a deposita no cofrinho, que não possui vida própria. Esse movimento repetitivo e, aparentemente, sem propósito para o cofrinho, vai ampliando sua capacidade de armazenamento (modo de aprender).

Com base nessa metáfora, Freire (1987, p. 58) diz que a educação, segundo essa relação de depositário e depositante, “[...] se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. A concepção bancária da educação desarticula o conhecimento da experiência de quem aprende como se o aluno fosse apenas o objeto que complementa o sujeito da ação; parte-se do princípio de que, sendo objeto do falante, o aluno nada possui constituído na sua mente. Logo, é necessário preencher esse vazio com um conhecimento que não seria adquirido de outra maneira, vale reafirmar, se não fosse por meio da escola e mediatizado pelo professor.

Os novos conhecimentos que a educação tradicional insiste em apresentar são desprovidos de significados porque não possuem qualquer relação com a vida cotidiana do aluno. É uma atividade mecanicista que acredita na memorização como ferramenta ideal para o acúmulo de conhecimento e de aprendizagem. Dessa forma, a “prática bancária, [...] anestesia, inibindo o poder criador dos educandos” (FREIRE, 1987, p. 70). Não existe pensamento reflexivo, mas o embotamento, o vazio a ser preenchido. O conhecimento não é processo de construção, mas produto pronto. Não há assimilação, compreensão, mas introjeção.

O controle da educação tradicional objetiva o controle dos homens, de uma mente que não deve ser reflexiva. É uma relação opressor-oprimido que vislumbra o comando pela imposição dos comunicados e da submissão às regras. É uma ação desumanizante porque trata o semelhante não como semelhante, mas como objeto de manipulação. A educação que comercializa a aprendizagem é a educação bancária, porque narra o conhecimento de cima para baixo e determina o homem que deve vir-a-ser. Ao invés de ensinar o diálogo para elaboração e pela troca de experiência, nega a liberdade de ação, o poder de criação e de autonomia.

Freire critica a postura que o sistema educacional impõe ao educador e ao educando quando lhes nega a autonomia do pensamento. Para ele, ensinar “[...] não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2011, p. 47). A educação deve ser libertária porque a aprendizagem não é fruto de uma ação mecanizada que encontra respaldo num método rigoroso de ensino; método esse que vislumbra uma uniformidade do pensamento, do comportamento e que torna fácil o adestramento.

A aprendizagem deve ter sentido, por isso ela é “[...] uma aventura criadora [...]. Aprender é [...] construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2011, p. 68). Esse modo de pensar retira o aprender da concepção estática e o coloca numa condição “[...] dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (2011, p. 83). As explicações e a passividade devem sair de cena e dar lugar à curiosidade, à criatividade e à reflexão. A aprendizagem deve ser contextualizada para fazer sentido porque é um processo vivo e dinâmico, assim como o é o aluno. Educação é encontro que requer liberdade e autonomia. Seu objetivo deve ser o de proporcionar um espaço aberto e provocativo, onde o pensamento seja legítimo; o verdadeiro educador é aquele que desafia e não aquele que apresenta o conhecimento pronto.

De modo geral, a pedagogia tradicional é uma tendência da prática escolar que retrata as perspectivas da sociedade e defende os interesses de produção da política capitalista. Esse modelo tem uma concepção de educação voltada para preparar o homem para o convívio social pelo processo de instrução, o qual só é viável se praticado por uma instituição formalizada.

Dessa concepção, a escola surge com a prerrogativa de instruir o homem para o desempenho de seu papel social. Para tanto, parte do princípio de que a criança é um homem em miniatura e precisa ser instruído no decorrer do seu desenvolvimento para que alcance o sucesso almejado. Abre suas portas a todos, igualmente, pregando a oferta do ensino da cultura geral para que todos tenham a mesma oportunidade. Com base nesse princípio, a escola desconsidera as desigualdades de condições sociais e culturais em que vive o homem e, de forma não declarada, assenta ainda mais a realidade das diferentes classes. O saber está disponível a todos, os que se julgarem menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e se aproximarem ou se tornarem capazes. O conteúdo é transmitido como verdades absolutas e visam à preparação para o futuro, para a vida.

Os conteúdos são regidos por princípios científicos e ordenados dentro de uma sequência lógica do desenvolvimento maturacional – que envolve o comportamento e processos mentais superiores. Isso faz com que a instituição escolar tradicional se paute em um modelo único de organização pedagógica dos conteúdos, dos procedimentos didáticos e mesmo da relação aluno-professor para que garanta o alcance de seus objetivos. O planejamento pedagógico não tem relação com a experiência do aluno ou com suas realidades sociais e culturais porque prima pela inteligência quantitativa e competitiva, pela memorização, pelo condicionamento do comportamento e instrução de hábitos. Incute no aluno a consciência de que, para vencer as barreiras, será necessário se adaptar aos valores e normas vigentes da sociedade capitalista. A concepção de que o homem é uma tela em branco, que necessita ser instruído, preparado para a vida em sociedade, faz com que o ensino seja visto como atividade de transmissão, e a aprendizagem como processo de absorção e de reprodução do conhecimento. Como suporte, tanto o ensino como a aprendizagem contam com o apoio de mecanismos de recompensa e punição com a finalidade de controle do comportamento. A escola oferece uma educação voltada para o treino, para a seleção, adequação e ajustamento do homem ao meio no alcance das metas econômicas, sociais e políticas de determinada sociedade.

A realidade exaltada é a científica, que produz, oferta e valida como conhecimento somente aquele que pode ser mensurado e observado porque dele se pode garantir o crescimento e manutenção do perfeito funcionamento da sociedade industrial e tecnológica. A educação tradicional ou tecnicista é condição, por excelência, para o desenvolvimento econômico e político indispensável à manutenção do estado autoritário. Esse desenvolvimento depende de uma mão-de-obra especializada que, por sua vez, depende da excelência do desempenho conteudista e da instrução e treinamento dados ao aluno, que é avaliado com o apoio de recompensas e punições valorizadas culturalmente.

Segundo esse padrão, a aprendizagem é ato de recepção e de memorização; a retenção só se faz pela repetição sistemática de exercícios. Parte-se, pois, de uma lógica segundo a qual as situações com as quais o aluno vai se deparar na vida são extensões do que aprendeu na escola. De modo geral, a escola tem funcionado mais como um sistema modelador/condicionador do comportamento, ação que pode ser traduzida nessa prática educacional que visa a assegurar o controle social e cuja sustentação se mantém pelo argumento de atendimento às necessidades específicas da sociedade. O objetivo é

produzir, pelo método da instrução – entende-se aqui como ação de transmitir, treinar-, indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Aprender é ato de modificação no desempenho pelo treinamento constante para aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos: o aluno que sai é diferente daquele que ali adentrou.

A estrutura física da escola retrata a concepção de que aquele é um espaço que ensinará ao aluno uma instrução livre de ruídos externos. Ali poderá se assegurar, mediante avaliação sistemática, a eficácia e eficiência dos resultados do ensino-aprendizagem. O professor é o centro do processo e também o mediador do livro e do aluno; porém, ambos são expectadores da verdade que o livro traz. De acordo com tal perspectiva, nesse processo de ensino-aprendizagem não há espaço para discussão, questionamentos ou debates, e sim para a reprodução do já dito e pensado.

Em contrapartida, a pedagogia progressista, libertadora e problematizadora proposta por Freire objetiva a libertação do aluno das amarras da pedagogia tradicional a partir da análise crítica que faz das diferenças sociais que constituem nossa realidade. Essa concepção defende uma educação pautada no respeito à experiência vivida, na adoção de uma metodologia de ensino mais democrática, que valorize mais a discussão, os questionamentos e os debates. São princípios antagônicos aos do método da instrução educativa tradicional e conteudista, pois professor e aluno estão na horizontalidade, ambos são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, ajustam-se mutuamente, caminham juntos. Segundo essa proposta, o ato de conhecer necessita estar relacionado com o objeto a ser conhecido, articulação da teoria e prática. Não existe aula expositiva, explicativa, que centraliza a atenção na figura do professor. Isso porque de acordo com os pressupostos da educação libertária, aprendizagem é atividade de relação em que o conhecimento se dá na situação concreta, real, e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade. É aprendizagem que decorre da criticidade, da compreensão e reflexão do conhecimento; a decodificação e a codificação pela problematização da situação abrem possibilidades para o aluno desenvolver uma compreensão mais crítica do conhecimento e da realidade, sempre pela troca de experiência e em torno da prática social. Não há relação de autoritarismo.

A educação não é atividade instrutiva, mas aquela que proporciona encontro dialógico em que professor e alunos, embutidos de suas percepções subjetivas, elaboram e reelaboram conscientemente a mesma realidade, participam ativamente do processo de transformação (deles e do meio) e produzem um saber criticamente estruturado. São agentes transformadores de mudanças pessoais e sociais pela prática da educação

crítica. A educação deve formar o caráter do homem e não servir de objeto de manipulação para atender aos interesses de determinado grupo social. O conteúdo deve ser pautado em *temas geradores* que são problematizados e extraídos da prática cotidiana do aluno. A motivação para aprender surge da própria atividade da educação problematizadora que trabalha com a abstração, com a análise crítica na compreensão da *razão de ser das coisas*.

Ser professor é função técnica, mas ser educador é ir muito mais além. O professor tecnicista acredita que sua função maior é a de transmitir o programa, o educador diz que sua função é levar o aluno a pensar, a contextualizar, a analisar comparativamente, a quebrar barreiras.

O nosso aluno vivencia dois mundos, duas realidades: a do conhecimento subjetivo construído fora da escola, que permite uma relação democrática, participativa, dialógica, crítica, criativa e totalmente contextualizada *versus* a do conhecimento objetivo, respaldado pela sociedade científica que valoriza a autoridade do professor, a instrução, o intelecto e o cumprimento de regras. Essa situação conflituosa, que vivenciamos um dia e que continua a existir, desencadeia uma dose considerável de insegurança e de ansiedade diante do aprender e do saber devido à pressão a que somos submetidos socialmente. Essa pressão gera comportamentos, já pontuados no capítulo anterior, que a escola e a sociedade consideram improdutivos ao ponto de, sob o pretexto de manter o padrão de qualidade profissional a ser formado, nomear esse ou aquele aluno como possuidor de dificuldade de aprendizagem.

Diante de tudo o que aqui analisamos, fica claro que o sistema educacional não considera o ambiente social de desenvolvimento e as vivências daqueles que fazem parte do contexto. Essa contramão apresenta uma ação que tende a ser mais quantitativa do que qualitativa para instruir, ou melhor, a “política educacional tem na base o descaso pela qualidade da escola para o povo” (PATTO, 2010, p. 19). Esse descaso pela qualidade, pela aquisição do conhecimento na prática, só fortalece o propósito de que “desde sempre, [a política educacional] pauta-se pela oferta de instrução pública muito mais como meio de formação de mão - de - obra” (PATTO, 2010, p. 24).

Cabe ainda reforçar a crítica segundo a qual se subentende que “no imaginário coletivo, a escola é a redentora e quem não passar por ela está destinado ao fracasso, pois como poderá progredir na vida sem ter os certificados da escola básica, dos cursos de especialização, de graduação, pós-graduação, etc.?” (PRESTES, 2011, p. 88). Existe uma serventia educacional em jogo e, de acordo com essa lógica, não há o interesse de

se produzir mentes reflexivas, e sim o de certificar que o aluno é cidadão escolarizado. Essa serventia educacional prejudica o aluno na medida em que o impede de agir e de apropriar-se dos conhecimentos para então tirar alguma valia. A autonomia perde lugar para um conhecimento pré-estabelecido numa cartilha ou manual de instrução a ser seguido. O poder de criação e de imaginação cede lugar para uma atividade que privilegia a repetição. O modo relacional é vertical e não admite questionamentos porque a qualidade é quantificada em escores que certificam o acesso ao mercado de trabalho.

Se a escola está comprometida com determinados ideais sociais, desconsiderando toda a base de aprendizagem construída anteriormente, partirá do princípio de que antes nada foi construído. E, talvez, nesse ponto tenhamos o anúncio da dificuldade de aprendizagem porque a linguagem, a cultura e os sentidos vão tornando-se tão divergentes e tão distantes que é possível pensar que “as dificuldades de aprendizagem escolar só podem ser entendidas na articulação de um sujeito com o campo social escolar, no qual circula um discurso sempre implicado na produção dessas dificuldades” (PATTO, 2010, p. 167).

Em suma, segundo essa organização, fora do contexto escolar não há como pensar a dificuldade de aprendizagem, o que nos permite chegar a uma conclusão ainda mais abrangente: a dificuldade de aprendizagem só faz sentido no contexto sócio-cultural que concebe a educação como um sistema bancário – onde a aprendizagem é um processo prolongado de treinamentos burocráticos e hierarquizados. Nessa ordem, o professor é aquele que reproduz o conhecimento dentro de uma narrativa, e o aluno um apassivado e acrítico que apenas tem a função de executar a repetição.

Aqui ficam algumas perguntas: tendo como base a discussão apresentada, há pertinência em se falar de dificuldade de aprendizagem ou deveríamos, sim, supor a existência de ritmos diversificados de aprendizagem que não são considerados no sistema educacional?

Essas indagações serão explicitadas no próximo capítulo, em que apresentaremos a teoria que fundamentará consistentemente a possibilidade de se pensar de outro modo as práticas pedagógicas, o que se fará tendo como pressupostos os estudos sobre o desenvolvimento psicológico e a instrução na perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vigotski.

4. DESCONSTRUINDO VELHOS CONCEITOS

No decorrer desse capítulo, faremos uso da teoria histórico-cultural de Vigotski para contribuir na construção de um novo modelo de pensamento quanto ao emprego do conceito de dificuldade de aprendizagem.

Certo dia estava conversando com uma professora sobre dificuldade de aprendizagem, conceito tão corriqueiro no meio educacional. Algum momento depois, procurei saber se a professora tinha filhos, e ela respondeu afirmativamente. Então, eu quis saber se, no dia a dia da dinâmica doméstica, seu filho apresentava qualquer indício de dificuldade para se relacionar, perguntar, para aprender ou manusear qualquer instrumento cultural. A professora respondeu que não e, após algum tempo em que parecia refletir sobre a questão, disse-me que o filho era bastante esperto. De imediato, fiz-lhe outra pergunta, quis dela saber o que faria se, um dia, a escola lhe dissesse que o filho estava apresentando problemas nos estudos, que ele tinha dificuldade de aprendizagem. A professora ficou calada e eu também.

Saí da escola com uma questão a mais: queria entender como uma mesma pessoa pode ter dificuldade de aprendizagem em um lugar e em outro, não. Passei a questionar essa existência e via que precisava dizer isso aos professores, à escola. Mas como?

Para tanto, preciso de uma teoria que me ajude a construir esse diálogo, que vá na contramão de tão profundas raízes. Uma teoria que me ajude, ao menos, a semear a sementinha da possibilidade de novas articulações, sejam elas por meio de discussão, sugestão, críticas ou aprofundamento dos estudos. Pois só assim a estrada que se tenta abrir poderá, talvez, num futuro muito próximo, desbancar a crença da existência da dificuldade de aprendizagem e, por conseguinte, romper com os dualismos – típico versus atípico, normal versus patológico – que circundam a educação quanto à compreensão de desenvolvimento psicológico e do diagnóstico. O objetivo é convidar os educadores a reverem suas concepções, uma tentativa de instigá-los a buscar outro olhar em direção ao modo peculiar do desenvolvimento de cada pessoa.

O grande aporte teórico que conduz as práticas pedagógicas então vigentes apresenta uma concepção de desenvolvimento psicológico que se dá como um processo independente ao do ensino, e este, por ser um processo externo e também independente, apesar de se utilizar dos resultados proporcionados pela maturação para acontecer, não exerce nenhuma influência sobre o desenvolvimento. Esse entendimento de que,

primeiramente, a criança se desenvolve para depois poder ser ensinada tem sugerido duas concepções: em primeiro lugar, a ideia de tamanho, proporção, quantidade e volume cerebrais necessários à recepção dos conhecimentos ofertados pelo ensino; em segundo, a necessidade da maturidade das funções cerebrais essenciais (memória, atenção, consciência, pensamento, linguagem, percepção, etc.) que, autônomas, não sofrem influência do ensino. Esse entendimento de desenvolvimento psicológico e ensino possibilitou a descrição detalhada do desenvolvimento em fases que evoluem, a partir de suas formas mais elementares até o pensamento científico, numa ordem sucessiva, tal como uma espiral. Além disso, o sistema educacional escolar ainda se vale dessa interpretação para estabelecer o momento certo do ingresso da criança na escola, bem como para orientar os professores no preparo das aulas, o que também inclui elaboração e procedimento da avaliação quantitativa. O que é bem pontuado por Vigotski¹ (2004 apud PRESTES, 2010, p. 265):

Como o pensamento é a função principal do cérebro, então, o desenvolvimento do pensamento seria uma função do desenvolvimento cerebral, havendo uma dependência direta entre diferentes níveis de amadurecimento do cérebro e níveis de desenvolvimento do pensamento. Então, se uma criança pequena não pensa como uma criança de 7 anos, isso acontece porque seu cérebro não amadureceu. Dessa forma, o processo de desenvolvimento é analisado como um processo de caráter orgânico.

O determinismo psicológico torna-se consagrado, assenta o pensamento dualista inferior – superior, estabelece o conjunto de traços característicos do desenvolvimento típico e atípico, o que torna propícia a preparação de uma base para a criação do conceito de dificuldade de aprendizagem. Se a criança ainda não pensa de acordo com o padrão previsto para uma criança da sua idade, é porque ela ainda não está pronta. Então, nada pode fazer o professor, a não ser esperar pela prontidão. Quando a criança, já dentro da escola, não atende às expectativas avaliativas, fica retida naquele ciclo ou série até que alcance o grau de desenvolvimento necessário para fechar o ciclo e ser promovida ao seguinte. Outra consequência que surge dessa falta de uma resposta adequada ao esperado para sua idade cronológica/maturacional em relação às expectativas escolares é o estabelecimento do rótulo de dificuldade de aprendizagem.

¹ Tradução realizada por Zoia Prestes do original russo *O pedologuitcheskom analize padagoguitcheskogo protsesssa*, publicado no livro VIGOTSKI, L. S. **Psirrologuia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004, p. 479-506.

E o psicólogo, aplicando a teoria na prática, se insere no contexto educacional prestando assessoramento, sobretudo em atividades de prevenção dos problemas de aprendizagem. Tudo isso favorece o estabelecimento do auge da psicometria no meio escolar. Além de identificar a prontidão da criança para receber a instrução escolar, a escola se serve de instrumentos psicológicos normatizados destinados a estabelecer a diferença quantitativa entre as crianças em comparação ao seu grupo etário.

Para romper com essa interpretação que se tornou padrão, vale repetir, a de que o ensino segue o desenvolvimento psicológico, de que a maturação o precede e de que ele é uma superestrutura do desenvolvimento psicológico sem qualquer intercâmbio entre eles e de que todo esse emaranhado mais complica do que ajuda, uma vez que tem como consequência a estigmatização de todas as pessoas que, na contramão da norma estabelecida, apresentam um jeito muito peculiar de se desenvolver, fez-se necessário buscar uma teoria diferenciada. Uma teoria que considerasse a relação dialética entre o homem e o seu meio sociocultural, que nos mostrasse o *entre* dessa problemática, que nos brindasse com uma concepção diferente de desenvolvimento psicológico e nos apresentasse outra maneira de entender a educação.

A teoria histórico-cultural de Vigotski nos chama atenção para a importância efetiva do ambiente social para o desenvolvimento psicológico. A sua concepção de desenvolvimento traz uma nova contribuição à educação: o enfoque dialético do desenvolvimento infantil. Para ele, o emprego desse conceito na educação auxilia, de forma correta, a verdadeira compreensão do desenvolvimento cultural da criança. Para tanto, aconselha-nos a compreender o desenvolvimento como processo dinâmico, ininterrupto, porque trata de um ato vivo que se autocondiciona, se movimenta em contradições constantes entre o natural, o biológico e o cultural, e não um processo estático, controlado, condicionado biologicamente. Dedicou-se aos estudos das funções psicológicas superiores, quis entender sua origem, sua formação e seu desenvolvimento. Para ele, esses processos não são inatos, mas são novas funções decorrentes da transformação das funções psicológicas naturais em superiores devido ao momento de entrada da criança na cultura.

Constatou que tais funções se desenvolvem com o ingresso da criança na cultura. Momento em que as funções naturais ancoram o surgimento de outros níveis em virtude das relações de reciprocidade que as pessoas estabelecem umas com as outras, o que provoca uma nova orientação ao curso do seu desenvolvimento psicológico. Sendo

assim, dentro dessa teoria, a criança é participativa do seu processo de desenvolvimento e não um receptáculo de verdades a serem absorvidas.

Essa ideia de que o desenvolvimento cultural é um processo vivo vem da influência da filosofia materialista-dialética, a qual compreende o homem como um ser dinâmico, relacional, que transforma e é transformado, que constrói a sociedade e faz a história, e não um ser dicotomizado, dissociado do meio em que se desenvolve, como se este em nada interferisse no seu desenvolvimento. Essa compreensão do *ser* em permanente processo de construção, dentro de um espaço social e num tempo histórico, faz com que Vigostki desconstrua a concepção fragmentada e *antidialética* de teorias tais como a inatista, a ambientalista e a maturacional, teorias essas que têm uma concepção reducionista e limitada do desenvolvimento humano, que centra sua atenção apenas no intelecto humano e desconsidera os vários aspectos da vida humana.

A teoria histórico-cultural tem como fundamento o materialismo histórico dialético, ao admitir a relação do homem com o meio como característica definidora da sua constituição. A dialeticidade que compreende o homem em seu meio rompe com a concepção de que o desenvolvimento cultural da criança acontece numa linha reta e uniforme porque considera haver uma transformação de ambas as partes. Quando isso acontece, o homem não será o mesmo e nem igual a outro de mesma idade. Cada um agirá no meio em conformidade com as suas necessidades e de modo bem diferente; por isso, de acordo com Vigotski (1995, p. 305-306), “ali onde se via antes um caminho reto, existe de fato, uma ruptura; ali onde parecia haver um movimento paulatino por uma superfície plana, se avança por saltos” (tradução livre).

Essa teoria do desenvolvimento considera todos os aspectos que envolvem a criança porque acredita que ela é participante importante do seu desenvolvimento. A teoria histórico-cultural se contrapõe à ideia de que se nasce pronto (inato), e centra-se no reconhecimento da influência recíproca dos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento. À medida que a criança cresce, sua condição social altera-se porque a socialização – processo de adaptação às leis da sociedade – demanda da criança a adaptação às leis para garantir sua própria sobrevivência.

Ao falar de educação cultural, não podemos ignorar o fato de que a passagem das formas naturais do desenvolvimento psicológico para o cultural promove mudança no desenvolvimento orgânico da criança e, por conseguinte, uma mudança na sua forma de relação com o meio e não uma simples transição entre o biológico e o cultural. O *entre* que compreende essa passagem não se configura numa ponte, mas num espaço a

ser completado com a teoria sobre as formas superiores da conduta, que são produtos do desenvolvimento cultural, historicamente condicionado.

Para Vigotski, as funções psicológicas superiores são novas funções decorrentes de transformações das funções naturais em culturais como representação do momento em que a criança adentra na cultura. Trata-se de um contínuo processo de apropriação dos sistemas de signos e símbolos culturais, que não surgem com o nascimento. Nesse processo de desenvolvimento psicológico, o autor não desconsidera totalmente a maturação. O que ele ressalta é que o desenvolvimento é um processo dinâmico, dialético, desordenado e não seriado por fases superiores a outras. Também não resta dúvida de que devemos ser coerentes com o nível de desenvolvimento psíquico apresentado pela criança no que tange à instrução. Vigotski não desconsidera, ainda, o fato de que devemos levar em conta as funções naturais, elementares; pelo contrário, ele diz que devemos contar com o apoio delas e fazer com que a criança vá mais adiante, avance; é algo mais que um simples passo.

Desse modo, precisamos entender e considerar que a conduta humana não é somente um produto da evolução natural, é também consequência do desenvolvimento histórico-cultural. O estudo deve considerar toda a peculiaridade que orienta a formação dos tipos superiores do comportamento, produto do desenvolvimento cultural da criança. E isso só é possível com o rompimento da visão fragmentada, dualista, do desenvolvimento; concepção essa que nos impede de compreender de que modo a apropriação dos instrumentos culturais pela criança provoca transformações nas suas funções naturais.

Parece-nos assim importante pôr em evidência, mais uma vez, o fato de que, segundo o processo de desenvolvimento cultural, a criança assimila não só os conteúdos, mas os métodos e as práticas de conduta e do pensamento. Ela se apropria da linguagem, dos símbolos matemáticos, do emprego funcional de determinados instrumentos para executar determinada atividade. Vemos, por exemplo, que o pensamento natural, à medida que é incitado por alguma atividade desafiadora, vai ampliando-se a outros níveis de desenvolvimento, alcançando um nível intelectual mais refinado do que o anterior. Deixa-se, por assim dizer, um estado natural do pensamento; chega-se, portanto, a um estado que seria o cultural. O encontro desses dois processos promove a constituição, assim chamada por Vigotski (2012, p.26) de *formação sociobiológica da personalidade*; trata-se de uma fusão no plano do desenvolvimento: “na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, vai se

transformando em um processo biológico historicamente condicionado” (tradução livre) e não biologicamente determinado.

O espaço em que acontece essa vivência é denominado de espaço social de desenvolvimento e é o ponto de partida para todo o estudo teórico e prático das mudanças que se produzem no desenvolvimento psicológico. A dinamicidade dessa interação provoca mudanças na maneira como a criança se comporta, modifica a estrutura das relações e, à medida que ela se desenvolve, novas situações de desenvolvimento surgem como produto de um longo processo de luta e adaptação das formas naturais do pensamento. Isso nos leva a perceber e a considerar que a relação estabelecida entre a criança e seu meio social em cada idade é peculiar, única e irrepetível. Logo, cada um vivencia a sua experiência de modo particularizado.

Segundo essa perspectiva teórica, consideramos possível afirmar que não há espaço para se falar ou pensar a dificuldade de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento não segue uma ordem de linearidade crescente e sequer pode ser pensado de modo igualitário para todos; também não há possibilidade de leitura interpretativa semelhante àquela utilizada pela biologia para explicar o processo de evolução de outras espécies. Conclui-se, portanto, que não existe padrão de desenvolvimento, o que há são infinitas variações de um processo que compreende os elementos pessoais e ambientais que se constituem em diversas vivências da criança.

A ideia de dificuldade de aprendizagem tem como pressuposto, de acordo com o pensamento de Vigotski (2012, p.12), à

[...] noção de defeito como uma limitação puramente quantitativa do desenvolvimento [que] tem, indiscutivelmente, parentesco de ideias com a peculiar teoria do preformismo psicológico, segundo a qual o desenvolvimento intrauterino da criança se reduz exclusivamente ao crescimento e aumento quantitativo das funções orgânicas e psicológicas. (tradução livre).

Tal teoria simplifica a compreensão do desenvolvimento, inferindo que ele se limita a mudanças quantitativas. Como consequência dessa interpretação, a criança, quando submetida à avaliação psicométrica, pode ser comparada a outras crianças, logo, enquadrada em um padrão de normalidade de desenvolvimento psicológico pré-estabelecido. Assim, seu desenvolvimento é considerado atípico ou incomum porque se afastou do que é normal. Não resta dúvida de que, uma vez que a sociedade está culturalmente organizada para um tipo biológico específico de homem normal, todo

aquele que destoa dessa lógica não adquire o direito de enraizar-se direta e imediatamente nela; isso está reservado para aqueles que se enquadram no padrão de normalidade.

O conceito de desenvolvimento psicológico, para Vigotski, não pode ser explicado pela análise de elementos isolados porque não se trata de um resultado de acumulação gradual de fatores isolados. Ele deve ser entendido pela indivisibilidade da totalidade. Assim, o desenvolvimento psicológico não se explica pela existência de traços característicos padronizados, é preciso considerar a dinamicidade que requer a situação social em que ocorre; é essa dinâmica que vai, de certo modo, determinar a vida da criança: sua existência social, seu desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento cultural, para Vigotski (2012, p.29), se traduz no domínio das ferramentas psicológico-culturais criadas pelo homem no decorrer do desenvolvimento histórico. Surge daí a compreensão de que a falta de domínio, ou de apropriação, de algo não significa uma insuficiência, um comprometimento ou uma anormalidade no desenvolvimento mental; essa falta de domínio, do ponto de vista psicológico, “cria o primitivismo da psique infantil” (tradução livre), se mantém em seu estado natural. Logo, se a pessoa não domina algo, não há razão para se falar em atraso mental, mas em falta de domínio desse algo. Se tais fossem os argumentos constituintes dos princípios norteadores das ações educativas em relação ao desenvolvimento humano, concluímos não haver espaço para se pensar ou cogitar o sentido daquilo que se denomina dificuldade de aprendizagem.

Vejam um exemplo: lembro-me do período em que a informática adentrou em nossas vidas. Foi divulgada, pela mídia, a chegada da era da tecnologia e suas vantagens, momento histórico que fez brotar várias escolas. Pois bem, até o presente momento existem pessoas que têm o domínio dessa tecnologia ao passo que outras nada ou quase nada conseguem fazer em termos de informatização. Esse contingente de diferentes poderia ser visto como sinalizador de dois tipos de desenvolvimento, o desenvolvimento psicológico natural, sem o domínio de tal ferramenta, e o cultural. No entanto, o fato de algumas pessoas não dominarem essa ferramenta não as torna pessoas menos capazes ou com algum tipo de deficiência ou dificuldade; o que se poderia supor é que, se comparadas às demais, evidenciaremos ritmos diferenciados de desenvolvimento.

A teoria histórico-cultural fala de duas grandezas que caracterizam o nível de desenvolvimento psicológico: nível de desenvolvimento atual, que compreende o que

hoje já está pronto, amadurecido, o que a criança sabe fazer sozinha, e o nível de desenvolvimento iminente, que está em vias de amadurecimento, de vir a acontecer. O iminente tornar-se-á, num momento futuro, o atual; e assim suceder-se à continuamente, como um processo dinâmico. Segundo essa teoria, o que vai definir o nível de desenvolvimento da criança não é o teste psicométrico, porque ele só mostra o que já foi conquistado – e isso é o que interessa para a escola. Para Vigotski (2004 apud PRESTES, 2010, p. 267), cada criança e cada idade tem um nível de desenvolvimento iminente diferente; sendo que “(...) o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre essa zona e o nível de desenvolvimento atual”.

Pode-se perceber que um dos problemas da escola é o fato de que ela se prende à lei maturacional das funções para começar a instrução. Ao fazer isso, sua ação torna-se desvantajosa na medida em que pode trazer um dano para o desenvolvimento da criança já que confina diferentes ritmos de aprendizagem segundo um único referencial, desconsiderando a diversidade existente. Há que se considerar essa diversidade humana bem como a existência de algo que é anterior à instrução escolar, entendendo-se que a instrução nunca partirá do vazio. Desde muito cedo a criança já demonstra, ao se relacionar com as pessoas a seu redor, o estreitamento e a comunicação entre o biológico e o cultural. Nessa relação, a criança aprende a língua materna, faz perguntas e obtém respostas, vai apropriando-se de uma gama de informações e desenvolvendo noções dadas pelos outros. Tal atividade proporciona à criança um conjunto de noções e informações que se interiorizam e expandem suas funções psíquicas em decorrência das mudanças sofridas nesse processo de deslocamento, de passagem de um estágio natural ao cultural.

Quanto ao uso e domínio de conceitos, vemos que a criança percebe que cada coisa tem um nome, porém não dá uma definição com palavras. O uso corriqueiro dos conceitos não significa uma prática consciente, o que também pode acontecer no que tange à apreensão de conceitos científicos dados pela escola. Isso porque pode ser que esse ensino esteja desprovido de uma experiência concreta para esse aluno; por um lado, isso não impede que o aluno os reproduza verbalmente, mas, por outro, não significa aprendizagem desses conceitos. Por isso, penso, é pertinente começar a instrução escolar a partir do que realmente a criança conhece, de modo a reestruturar os conceitos cotidianos e abrir caminhos para o domínio da atividade teórica e para o desenvolvimento das formas complexas do pensamento.

A boa instrução escolar, de acordo com Vigotski, é aquela que se adianta ao desenvolvimento, que organiza o ambiente social, criando situações de confronto, problematizando para que a criança consiga solucioná-las e passar a outro nível do desenvolvimento. Nesse sentido, a instrução gera desenvolvimento psicológico porque impulsiona à ação; mas, se pensarmos na instrução que tem por base a transmissão do conhecimento, essa não gera desenvolvimento psicológico. Compreende-se que a palavra instrução é uma atividade que contém a ideia de relação, do *entre*, ao considerar a condição ativa dos pares envolvidos: a atividade da criança mais a intencionalidade e a orientação do outro.

A instrução, como fonte de desenvolvimento psicológico, é geradora do nível de desenvolvimento iminente, em que há possibilidade de ocorrências infinitas. Esse tipo de instrução está relacionado àquilo que se denomina vivência, que retrata uma situação vivida pela pessoa individualmente, experiência que é única e intransferível porque contém sentidos e significados que nunca serão usurpados por outra pessoa. Concluímos que a vivência pode ser compreendida como a unidade que abrange a relação *entre* do ambiente-pessoa e não é igual para todos. Com esse conceito, Vigotski nos diz que a pretensão de estudar e compreender o desenvolvimento psicológico não é possível sem considerar a participação do ambiente e a relação *entre* ele e a pessoa.

A educação não pode ser concebida com o único propósito de adequar o aluno ao meio. Ela é fruto das relações estabelecidas, “[...] esse novo sistema de reações [aprendidas] é totalmente determinado pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve (VIGOTSKI, 2003, p. 75)”. É necessário considerar o valor que a experiência, vivenciada pelo aluno, tem no seu processo de instrução, pois as novas reações são resultantes desse momento concreto. Se a pedagogia pretende educar, precisa considerar “[...] a experiência pessoal do educando” (p. 75).

Para Vigotski, não existe outra maneira de educar o outro que não seja por meio da própria experiência, porque não é possível “[...] exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência” (2003, p. 76). É na própria experiência que formamos novas reações. Quando se busca educar sem considerar a particularidade da relação do aluno com o meio, corre-se o risco de fracassar. Isso porque, desprovido de sentido, um propósito educacional não conseguirá manter, por muito tempo, o educando sob seu controle.

A ideia de função social que predomina em termos de educação é aquela cujo papel está voltado para construir um aluno idealizado, tudo isso circunscrito por determinado contexto histórico e social. Anular a experiência e, por consequência, apassivar o aluno, denota um modo de pensar que não é errado para uma educação de concepção bancária, mas, segundo os princípios orientadores da teoria histórico-cultural de Vigotski, é preciso libertar o aluno, permitir o seu movimento. É dessa liberdade de ação que surge a autonomia e que se forma o ser pensante. E isso vai de encontro com o sistema tradicional,

[...] que sempre reduziu o processo de educação e [instrução]² à percepção passiva pelo aluno de lições e prescrições do professor, é o cúmulo da torpeza psicológica. Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade.[...] recebendo deles [dos alunos] apenas a direção do próprio movimento (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Para o autor, é o próprio educando que se educa. A pedagogia tradicional tende a impedir esse movimento e a prender o aluno, reduzindo-o a algo como uma esponja, cuja função é a de absorver o conhecimento transmitido. De acordo com essa lógica, a escola é pensada como “meio social artificialmente criado [que] inclui vínculos que se distinguem da realidade objetiva e, portanto, sempre conservam certo ângulo de divergência com a vida.” (2003, p. 77).

A ideia de educação como um ato bilateral não é, para o autor, uma educação real, uma vez que existem outros elementos associados: o professor, o aluno e o ambiente social de desenvolvimento. Eles estão envolvidos e “se tornam dinâmicos e se transformam em participantes eficazes desse processo [educativo]” (VIGOTSKI, 2003, P. 78). São “trilateralmente ativos” (p. 79). Então, por que o sistema educacional se mantém preso a uma concepção bilateral de educação?

² Assim, a palavra instrução entre colchetes é uma substituição da palavra aprendizagem, no texto em espanhol, feita pela autora do presente trabalho. No presente trabalho, esse procedimento será mantido daqui em diante. Essa substituição é feita com base no exame crítico de traduções das obras de Vigotski feita por Prestes (2010). Conforme Prestes (2012 trocado pelo 10), não seria correto traduzir o termo russo *obutchenie* como aprendizagem, trazida do inglês, porque esse termo não dá conta de transmitir a ideia original. *Obutchenie* é uma atividade geradora de desenvolvimento. De acordo com Prestes, “[...] a atividade **obutchenie** pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação dos produtos da cultura e da experiência humana” (p. 224). No Brasil, embora com sentido oposto porque aqui o significado remete à transmissão e à condição de passividade, a palavra que mais se aproxima de *Obutchenie* é instrução, a qual contém a ideia de relação *entre* ao considerar a condição ativa dos pares envolvidos: a atividade da criança mais a intencionalidade e a orientação do outro. Portanto, Vigotski não fala em aprendizagem, mas instrução.

A resposta está no processo histórico, já que o sistema educacional imbrica-se “aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade, que determinam toda a história de uma época” (VIGOTSKI, 2003, p. 80). A educação tradicional, como já pontuamos, com base nos autores anteriormente apresentados, tende a servir a uma classe dominante que determina a função social a ser exercida por meio de um modelo sistematizado. Essa função social que a educação adquire semeia a necessidade de luta por níveis sociais mais elevados na hierarquia. É uma luta que se estabelece em prol da eliminação das desigualdades sociais, desigualdades essas que só serão superadas pela educação, mas é por meio de uma educação tecnicista, que visa a alimentar o mercado de trabalho com pessoas mais qualificadas e especializadas.

Essa crença posta e imposta regula todo o sistema de relações e de atividades que o ser humano deve realizar. As nossas escolas estão mais preocupadas em cumprir os programas de ensino, em defender sua posição pela produção de mentes brilhantes do que se ocupar com o desenvolvimento humano e possibilitar o desenvolvimento de seres pensantes. A ideia de competitividade que o contexto escolar apresenta é uma reprodução da ideologia mercantilista que preconiza uma educação voltada ao atendimento de um objetivo: o de formar mão de obra especializada.

Isso é congruente com a fala de Vigostki (2003, p. 75) quando ele diz que a educação, independentemente da época ou do local, “sempre foi social”. A temporalidade não tem alterado essa função, visto que o desejo é formar uma pessoa idealizada para ocupar determinada função e em determinada classe social. Essa realidade, que dissemina a anulação da desigualdade ou o oferecimento de oportunidade de superações, anula o maior bem que uma instrução pode ter: o de se constituir na vivência.

Para Vigotski (2003, p. 77), “a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente”. Esse é o sentido exato da educação, possibilita o encontro direto do aluno com o sentido da vida. Portanto, a melhor escola é a da vida. Essa escola que prende a ação é uma escola desconectada da realidade e, por isso, impede “o momento de não-consolidação, de fluidez do crescimento e de mudanças originais no indivíduo”(p. 82). Mudanças que acontecem em todos os momentos da vida, num movimento desconexo porque não existe a ideia de *ser* acabado. Portanto, não devemos desconsiderar a escola da vida porque, se assim acontecer, o pecado da educação se configurará na crença de que o conhecimento é algo que deverá ser “assimilado como um prato pronto, e ninguém

[saberá] o que fazer com ele” (p. 194) porque não foi explicado a que propósito ele se destina.

A problemática da educação talvez esteja sobretudo associada ao simples fato de ignorar a importância do que se define como vivência, na teoria de Vigotski. O modelo de educação tradicionalmente imposto parte de um vazio para instruir a criança, oferece uma instrução artificial, dissociada do meio, sem sentido. Essa compreensão dicotomizada da criança com o seu ambiente social faz surgir a necessidade de diagnosticar o tempo certo para recepcionar a instrução escolar. O uso de testes como procedimentos de diagnóstico do desenvolvimento mental ganha evidência, tornando-se instrumento capaz de dizer a prontidão, de dizer se a criança está ou não apta para a instrução escolar. Na realidade, os testes só servem de auxílio para determinar o nível de desenvolvimento intelectual. Trata-se mais de ato de classificação e categorização da inteligência psíquica do que de um meio para se buscar identificar e compreender as funções que não amadureceram – nível de desenvolvimento iminente. Não se percebe, por exemplo, o emprego de atividades desafiadoras – perguntas, exemplos, demonstrações – com vistas à possibilidade de desenvolvimento de funções ainda não amadurecidas, a preocupação parece estar muito mais voltada para a verificação do alcance de atividades de repetição e adequação ao modelo instituído.

Vigotski colocou em questão o diagnóstico, a partir do momento em que participou de uma consulta junto com um especialista da área médica. Ele se deparou com uma situação que o fez pensar sobre o método investigativo. Constatou, após analisar o relato, a um especialista, de uma mãe sobre a conduta do filho (atitudes que ocorriam tanto na escola como em casa), ao desejar saber o que seu filho tinha, recebeu como resposta do especialista as mesmas informações que lhe dera, mas sob uma nova roupagem – a do uso de termos científicos. A conduta do especialista foi a de ater-se à aparência dos dados para então classificá-lo. A mãe pediu que lhe fossem explicados os termos e, mediante a explicação, percebeu exatamente isso: tinha de volta os mesmos informes que ela mesma tinha dado anteriormente. Diante dessa situação, Vigotski concluiu que não houve nenhuma contribuição ou novidade, pois o especialista se limitara a compilar as informações recebidas, dotando-as de valor científico. Vigotski nos conta que esse caso o fez pensar seriamente sobre o que ganham pais ou professores quando levam as crianças à consulta, quando recebem diagnósticos como resposta dos especialistas.

Quando seguimos semelhante linha de pensamento, também podemos nos deparar com a mesma questão. Se nos detivermos um minuto que seja para pensar sobre uma experiência com uma consulta a um especialista, percebermos que, em suma, somos chamados a descrever nossos sintomas de maneira suficientemente clara para alguém que, regra geral, não nos escuta, não nos olha e portanto não nos percebe e, de cabeça baixa, prescreve uma medicação. Quando termina, entrega-nos o receituário e nos diz que temos *ABPXL*MAN. Se questionado, ele provavelmente nos devolverá o mesmo texto que proferimos para descrever os sintomas, traduzido talvez em outros termos, a depender de sua competência comunicativa. O que ele fez foi inserir os dados apresentados numa categoria normativa de classificação do sintoma apresentado. É simples assim. Esse método investigativo é muito prático, rápido e linear, restrito ao momento dado. Em relação a esse tipo de prática, segundo Vigotski, quase nada ganhamos com a consulta. Para ele, “e se os pais ou os professores não estão sob hipnose desses termos científicos, podem não deixar de ver que, na verdade, eles foram enganados” (VIGOSTKI, 2012, p.276-277). O que recebemos é o que damos, mas com um rótulo brilhante e em língua desconhecida.

O movimento que cresce hoje em dia quanto à simplificação da rotulação é impressionante. Tornou-se quase indiscutível o argumento que o especialista utiliza como instrumento de seu trabalho, já que ele está respaldado pela cientificidade estadunidense. Vigotski chama atenção para esse fato quando diz que o rótulo – ou termo ou conceito – científico empregado pelo especialista é algo muito mais complexo e rico de conteúdo do que a mera observação direta. Ele esclarece que o lamentável não é a incompreensão do rótulo, mas o fato de que o termo por si só não resolve o problema que nos leva a recorrer à consulta. E é o que presenciamos com bastante frequência hoje: vamos à procura de uma resolução e, ao fim de tudo, saímos do consultório com um termo nas mãos. Olhamos para ele, não compreendemos nada e então ficamos com aquela cara de: e agora?

Então, como pensa Vigotski o diagnóstico? Para Vigotski, a tarefa do investigador não consiste em enumerar, sistematizar, agrupar os fenômenos por seus traços visíveis e semelhantes; mas apreender, mediante análise crítica obtida das diversas fontes, a sua essência.

Vamos começar discorrendo sobre o fato de que todo trabalho investigativo se inicia com a recepção da queixa. Na psicologia, o procedimento é o mesmo, recebemos as queixas dos pais, da criança e da escola. Na condição de investigador,

diz Vigotski, devemos evitar generalizações e valorações subjetivas (*achismos*) porque não comprovam nada. Devemos investigar o significado que está por trás da opinião de cada informante, descobrir as bases que sustentam tais opiniões. A escuta da criança tem sua importância peculiar, não quer dizer que seu relato seja totalmente verdadeiro ao falar de si, mas o fato dito (autovalorização, mentiras, etc) têm grande valor para o investigador, e ele deve, portanto, considerá-lo e explicá-lo. Devemos pedir que o informante explique esmiuçadamente cada relato com o objetivo de obter informações claras e peculiares. Em relação às perguntas, não precisamos nos deter tanto no esquema dos traços de caráter da criança – o que não significa dizer que isso não tem importância –, mas em sua vida cotidiana, nos diversos espaços sociais de desenvolvimento e todos eles descritos por exemplos concretos (exploração de funcionamento em cada ambiente, espaço social de desenvolvimento). Devemos, precisamente, compreender o entrelaçamento de ambos os processos – o biológico e o cultural.

Como diz Vigotski, o trabalho do investigador deve se assemelhar ao de um investigador policial; deve considerar todos os fatos que surgirem, analisá-los, fazer conexões com as hipóteses levantadas e compreender a configuração que se formará. É sabido que cada conexão possui uma explicação. De posse das pistas, parte para a averiguação cautelosa do ambiente. Tudo servirá para esclarecer os fatos. Temos a consciência de que como um detetive, o psicólogo também não alcançará a solução do problema imediatamente, porque não há um caso anterior que o defina. Já que cada caso é um caso, é preciso considerar todas as hipóteses até resolver o problema.

Trata-se de uma conduta bem diferente da adotada pela psicométrica, que tem como método investigativo o procedimento sumário a partir de uma ação mecânica e matemática, de pura economia mental, a respeito do nível de desenvolvimento infantil. Tal procedimento valoriza a enumeração de fatos isolados entre si e sem nenhuma vinculação com o ambiente, apresentados de forma simples e em obediência a uma ordem cronológica, negando a particularidade de cada criança e a dinamicidade da história do desenvolvimento infantil. Esse modelo investigativo serve às escolas como instrumento de seleção da criança com baixo nível intelectual.

Portanto, o diagnóstico não deve ser um ato de definição médica que procura a natureza e a causa de um fenômeno por si, um ato desprovido de conteúdo e que se limita à mensuração do intelecto, mas deve fundar-se na interpretação crítica, analítica e pela confrontação entre os dados obtidos. Cabe ao investigador compreender as leis que estão por trás do problema apresentado, decifrando e revelando seus nexos. Não é tarefa

pautar seu trabalho na mensuração do intelecto; é preciso sim aprender a ver, a pensar e a relacionar os fatos. Toda investigação é um momento que compreende a escuta da queixa, a atenção aos fatos apresentados e às opiniões, bem como é preciso evitar significações subjetivas e generalizações porque nenhuma conclusão é tida pelo fato que foi dado imediatamente no momento presente da situação.

A classificação psicológica do fenômeno observado, com muita frequência sob o invólucro do sintoma, padece de uma observação cotidiana e corriqueira, que tem como consequência definições e julgamentos generalizados sem ao menos conhecer a natureza dos fatos em que se baseiam estas denominações, nem sua qualificação psicológica. Com esse procedimento, o investigador, calcado nos moldes da medicina, fica preso ao conhecimento superficial ao definir o fenômeno e a pessoa de acordo com os sintomas apresentados, e não produz nenhum resultado significativo e contributivo para a pessoa que o recebe.

Devemos evitar o diagnóstico que faz avaliação comparativa da criança ser menos desenvolvida diante de uma mais desenvolvida, porque não nos diz nada. Na realidade, isso nos mostra apenas o quanto a criança foi capaz de absorver até o momento – o nível de desenvolvimento real –, e que tal diferença retrata a especificidade de seu desenvolvimento, que é um modo qualitativo do desenvolvimento.

Toda essa questão do atraso, do diferente, da dificuldade que nos circunda só faz sentido na nossa cultura porque não se considera a diversidade humana – suas dessemelhanças constitucionais envolvidas, em virtude do processo de desenvolvimento cultural se reduzir ao domínio apropriado do manuseio e do uso coerente das ferramentas culturais estabelecidas socialmente. Contudo, a diversidade humana nos mostra que há infinitas maneiras de manifestar esse desenvolvimento psicológico, que é um modo de ser diferente e incomum próprio de cada um; isso inclui também dizer que não existem deficiências psíquicas.

Desse modo, a educação deveria partir daquilo que a criança ainda não sabe, de funções psíquicas que estão em via de amadurecimento, em vias de desenvolvimento, para impulsioná-las adiante. Isso é diferente do desenvolvimento de habilidades, que é muito mais rápido e até mais fácil do que promover o desenvolvimento psicológico. Por isso, devemos entender que o professor não desenvolve a criança, e sim colabora com seu desenvolvimento quando a coloca em movimento.

Vigotski nos oferece uma teoria dialética sobre o desenvolvimento infantil, contribuindo com reflexões sobre a importância do ambiente social, sobre a relação entre instrução, desenvolvimento e diagnóstico.

Gostaria de, então, concluir este capítulo com um trecho que parece sintetizar essa discussão:

[...] [instrução] e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a [instrução] escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da [instrução], dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística. (VIGOTSKI, 1991, p. 17).

Assim, instrução não é desenvolvimento, mas uma correta organização da instrução conduz ao desenvolvimento porque vai criar a área de desenvolvimento iminente.

5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Somos parte de uma sociedade que vive às voltas com a cultura do diagnóstico e da medicalização para tudo. Não seria diferente com a dificuldade de aprendizagem. No contexto escolar, os indícios de dependência do diagnóstico clínico do desenvolvimento psicológico são bem evidentes, a julgar pelas demandas surgidas na clínica. Daí surge uma submissão às orientações dos especialistas quanto aos procedimentos a serem adotados.

Na tentativa de obter uma explicação para a situação apresentada no contexto escolar, ambiente que tem como foco o comportamento apresentado pelo aluno, fica nítido o movimento em torno do qual se dão as atenções e as ações das pessoas que fazem parte da escola. Esses movimentos sinalizam o estigma da culpabilidade no aluno, que passa à condição de pessoa discriminada porque “a escola, para se isentar de sua responsabilidade pedagógica, procura cada vez depositar a culpa do não aprendizado no aluno” (RAAD, 2007, p. 3). Portanto, para isentar-se, a escola encaminha o aluno ao especialista para o diagnóstico da causa dessa dificuldade de aprendizagem.

A investigação clínica tende a ser mais direcionada para a classificação sintomatológica do que para a compreensão dos nexos causais de cada hipótese levantada. Então, quando não há uma explicação de cunho neurológico, ainda assim é necessário classificar a causa de acordo com um código de doença que justifique a avaliação. É percebido, também, que toda a ação investigativa parte da necessidade de submeter o intelecto a padrões mensuráveis por instrumentos padronizados porque se acredita na normalidade da inteligência. Para Tunes e Bartholo (2009, p. 27), “esse modelo, ou modo de representação da aprendizagem, permite a comparação entre pessoas, hierarquizando-as conforme a velocidade de seu processo de adquirir ou acumular informação, conhecimento ou experiência”.

Esse modelo comparativo denuncia o não reconhecimento de ritmos diferenciados que são peculiares de cada pessoa, e reforça a crença na padronização do ritmo que sustenta as ações comparativas. De certa forma, a padronização da quantificação da inteligência retrata a quantidade de conhecimento que foi absorvida dentro de um sistema formal de educação, o que enseja a concepção de homem como sujeito passivo bem como a de que a instrução escolar depende do desenvolvimento maturacional do organismo para acontecer. Essa concepção impede a reflexão sobre o

fato de que a experiência com o meio é, também, elemento constitutivo desse processo. Precisamos levar em conta que a pessoa é formada no entre das relações sociais estabelecidas e, por isso, considerar o ambiente social em que se desenvolve como fator imprescindível no seu processo de instrução. Por essa razão, a dificuldade de aprendizagem surge como uma problemática que recai no aluno e que tem no diagnóstico a classificação sintomatológica. Mas o que faz emergir a dificuldade de aprendizagem?

Com essa questão, fomos a campo e iniciamos o trabalho investigativo. O procedimento metodológico contou com três momentos: primeiramente, com a pesquisa bibliográfica: levantamento do referencial teórico pertinente. Em segundo lugar, estudo e apresentação da teoria de Vigotski; por último, a realização da pesquisa de campo com a apresentação dos resultados e suas conclusões.

A pesquisa contou com a participação de especialistas que trabalham diretamente com alunos identificados com dificuldade de aprendizagem: coordenadores pedagógicos e psicopedagogos atuantes na área clínica. A escolha dos entrevistados se deu de modo informal, já que essa participação dependeu da aceitação de cada um deles. O convite foi feito presencialmente, e a entrevista aconteceu no local e horário estabelecido pelos entrevistados. Participaram da pesquisa 06 (seis) psicopedagogos atuantes na área clínica – consultórios – e 06 (seis) coordenadores pedagógicos de escolas públicas e privadas. Os psicopedagogos clínicos possuíam formação em: pedagogia, história, psicologia e especialização em psicopedagogia. O tempo de serviço prestado ao atendimento de crianças com dificuldade de aprendizagem variava de 01 (um) ano e 03 (três) meses a 10 (dez) anos. Os coordenadores pedagógicos tinham experiências diferenciadas em relação ao tempo de trabalho dedicado à atuação com a atividade pedagógica, de 03 (três) meses a 20 (vinte) anos de trabalho na coordenação. As séries coordenadas compreendiam o ensino fundamental I (educação infantil até o 5º ano) e ensino fundamental II (6º ao 9º ano). A duração das entrevistas variou conforme o especialista: para os psicopedagogos atuantes na área clínica o tempo decorreu entre 09min28seg a 21min35seg, e o dos coordenadores pedagógicos decorreu entre 15min32seg a 19min32 seg. Dentre todos os entrevistados da categoria coordenador pedagógico, apenas um tinha 26 anos, os demais situavam-se na faixa etária entre 30 a 45 anos aproximadamente.

A entrevista individual e semiestruturada foi o instrumento utilizado para o levantamento dos dados, pois eu acreditava que facilitaria, além de um momento mais

descontraído para o entrevistado, a oportunidade para que ele pudesse fornecer as informações com mais segurança e clareza. De minha parte, busquei então adquirir uma compreensão mais detalhada das questões abordadas e evitar redundâncias. Para tentar garantir esse momento de descontração, usei como recurso de apoio um gravador. Tal instrumento foi previamente autorizado pelos entrevistados e foi pensado como suporte ideal para não perder a integralidade dos informes verbais e, dessa forma, favorecer uma análise mais detalhada.

O que motivou a escolha da entrevista individual foi o fato de que esse instrumento possibilita a apreensão dos valores e das ideias que os especialistas utilizam como ferramentas para nortear suas ações de trabalho. Queremos “[...] explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68). Para isso, duas frases foram norteadoras para o exercício do diálogo e, como categorias de análise (GASKELL, 2002), serviram de acesso para a investigação; a primeira foi: “como você define dificuldade de aprendizagem?”, e a segunda: “conte para mim sobre como você faz o seu trabalho.” Essas categorias de perguntas possibilitaram o desenvolvimento de outras questões conforme as respostas foram apresentadas pelos entrevistados.

Após as entrevistas, os discursos foram transcritos em categorias de conteúdo, e isso permitiu melhor compreensão da concepção dos participantes da pesquisa quanto à dificuldade de aprendizagem e ao diagnóstico. Os discursos foram organizados em função dos modelos de educação adotados, se bancária ou libertadora. E as categorias de conteúdo foram as seguintes:

1 – Coordenadores pedagógicos:

- a. Definição de dificuldade de aprendizagem – descrição da concepção do conceito por cada coordenador;
- b. Identificação e encaminhamento para diagnóstico – o modo como é feito, quem o faz e quem o encaminha;
- c. Função da avaliação diagnóstica – descrição das possíveis ações pedagógicas diferenciadas respaldadas pelo diagnóstico;

2 – Psicopedagogos atuantes na área clínica:

- a. Definição de dificuldade de aprendizagem – descrição da concepção do conceito;
- b. Origem da dificuldade de aprendizagem – descrição das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem;

- c. Tipos de dificuldade de aprendizagem – descrição dos tipos e queixas recebidas;
- d. Diagnóstico – descrição do procedimento, dos instrumentos utilizados e a sua função.

A proposta de se repensar a dificuldade de aprendizagem em outra perspectiva foi uma tentativa de romper com a concepção de sujeito passivo e limitado em razão de sua capacidade de absorção do conhecimento. É importante perceber que há formas diferentes de ser, bem como de estar, na relação com o ambiente social de desenvolvimento. Isso faz com que sejamos vistos como seres de relações e mostra também que o conhecimento é uma atividade dialógica e construída nas diversas relações estabelecidas.

Em relação ao exercício da atividade de pesquisador, é preciso:

[...] possuir algumas convicções em relação aos dados que são mais necessários à sua ciência. Isto dará direção a sua pesquisa, e provará de uma unidade global que lhe permitirá dar uma contribuição mais segura. Mas não deverá jamais estar tão concentrado em suas convicções que ignore metodologicamente os dados que surgem de outros pontos de vista. E, à medida que sua ciência progredir, precisará ser capaz de mudar as direções de sua pesquisa com novos desenvolvimentos (SIDMAN, 1976, p. 49).

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De posse das entrevistas, e tomando como apoio as categorias de conteúdo descritas anteriormente, foram destacadas as falas representativas de cada categoria e o modelo de educação correspondente. Para melhor visualização, os conteúdos das entrevistas foram agrupados em quadros comparativos que demonstram o modelo adotado pelo entrevistado, seguidos de sua análise. As falas foram agrupadas segundo a ordem da entrevista realizada com o especialista, sendo que para o coordenador atribuímos a letra “C” e para o psicopedagogo a letra “P”.

A análise das respostas possibilitou destacar os critérios utilizados pelos especialistas para definir as categorias de conteúdo. Ao transcrever as entrevistas, procurei extrair seus sentidos a fim de compreendê-las para descrever, comparar e analisar criticamente as informações e os roteiros utilizados com base na teoria histórico-cultural de Vigostki.

1 – Coordenadores pedagógicos:

a. Definição de dificuldade de aprendizagem

Descrição da concepção do conceito de Educação Bancária

C1 - Aluno que não consegue realizar as atividades no tempo estipulado, aluno que não consegue compreender o que é aplicado em sala de aula. Qualquer presença de barreiras que faz com que o aluno [não] consiga absorver o conteúdo. Que ele não consiga chegar ao objetivo determinado pra a atividade. Uma falha na alfabetização dela. Essa é uma barreira e vai fazer com que ela não consiga alcançar determinado objetivo. Eu identifico a deficiência na alfabetização como uma deficiência na aprendizagem. Vai atrapalhar a aprendizagem dessa aluna.

C2 - É uma dificuldade que o aluno, no caso, ele tem de assimilar determinados assuntos. É um processo mais lento de aprender. Eu, por exemplo, nunca gostei de matemática. Eu sempre tive dificuldade de matemática. Meu aprendizado era mais devagar, era mais lento. A gente percebe que ele não está... acompanhando a turma, ou, vamos dizer, não está dentro da dita normalidade.

C3 - A coisa não acontece como deveria dentro da fase do desenvolvimento. Dentro daquela fase do desenvolvimento, ele não está apresentando o desenvolvimento esperado. Uma dificuldade temporal, ele pode estar apresentando uma dificuldade por questões emocionais. São os alunos que não conseguem no ritmo de desenvolvimento normal. Pode ser uma dificuldade somente de... de tempo, né, como eu te falei. E pode ser uma dificuldade também de ritmos, por exemplo. Você tem o ritmo mais lento, ritmo mais avançado, né. Então, a aprendizagem se dá dentro de um ritmo X. Eu posso ter uma dificuldade de aprendizagem com relação ao meu ritmo, de ser um pouquinho mais lenta. Então é a dificuldade de ritmo, por exemplo.

C4 - Dificuldade de aprendizagem pra mim é quando o aluno, ele não consegue absorver nada do que é passado pra ele. Ou, aquele pouco que ele absorve, ele não consegue internalizar. Ele não consegue entender. Ele não consegue se concentrar. Vieram as avaliações e aí você viu que ele não foi tão bem quanto a turma.

C5 - Alguma coisa que tá impedindo que aquele conhecimento se assente na mente daquele aluno. Acho que a dificuldade de aprendizagem, ela é muito ampla e a gente não pode reduzir só [a] algum aspecto.

C6 - Em termos conceituais é meio complicado. Abrange tudo que atrapalha esse processo do aluno. É tudo que impede o aluno progredir, que adquira novos conhecimentos e progrida naquilo que tá sendo proposto a ele. A dificuldade pra mim é tudo que tá interferindo nessa aquisição de conhecimento. É o que possa estar comprometendo esse aprendizado, tudo que possa interferir.

Os critérios utilizados, de acordo com a fala de cada entrevistado, para definir dificuldade de aprendizagem são: tempo, compreensão do aluno, não absorção do conteúdo, descumprimento do objetivo proposto pelo professor, resultado do processo de ensino, desempenho fora do padrão do grupo, desatenção à atividade, resultado da avaliação escolar.

O presente grupo apresentou uma concepção de desenvolvimento psicológico como um processo independente da instrução, porém condicionado biologicamente. Isso faz com que seja atribuída ao aluno toda a responsabilidade pela situação apresentada. O termo dificuldade de aprendizagem surge como um invólucro que abrange a noção de comprometimento, de defeito no desenvolvimento do aluno porque se acredita que o desenvolvimento psicológico é um processo que ocorre dentro de um ritmo padronizado a ser seguido por todos. Tal compreensão distancia-se daquilo que propõe Vigotski, uma vez que ele não leva em conta a padronização do desenvolvimento psicológico da criança, mas sim a ideia de infinitas variações de desenvolvimento. Ele considera que cada pessoa e cada idade tem um jeito peculiar de se desenvolver, intransferível ao outro.

Assim, para Vigotski não há espaço para se falar em dificuldade de aprendizagem porque o desenvolvimento psicológico não segue uma ordem e nem é igual para todos.

Educação Libertadora

C3 - Mas eu consigo alcançar, eu consigo entender os conceitos, eu tenho um bom raciocínio e tal. Mas eu tenho o ritmo mais lento; por exemplo: eu demoro um pouco

mais, mas eu consigo chegar ao objetivo final. Não é o ritmo que leva à dificuldade.

Critérios apresentados: o tempo é variável, peculiar de cada pessoa.

A fala apresentada por C3 encontra-se de acordo com a teoria de Vigotski. Cada pessoa tem um jeito que lhe é peculiar de se desenvolver, não há uma ordem ou um padrão a ser seguido.

Vale ressaltar que C3 apresentou oscilação em seu discurso quanto ao modelo de educação adotado: ora educação bancária, ora libertadora.

- b. Identificação e encaminhamento para diagnóstico – descrição dos tipos identificados, do modo como é feito, de quem o faz e de quem o encaminha:

Educação Bancária:

C1 - Aluno que não consegue compreender o que é aplicado em sala de aula. Não consegue ler. A leitura dele é muito deficiente, lê pausadamente.

C2 - Meninos especiais com TDH, com deficiência auditiva, deficiência visual, várias coisas assim.

C3 - Eu sinto que esse aluno é muito retraído, ele fica muito quieto, não gosta muito de participar da aula. Pela própria dinâmica de sala. Pelo comportamento diferenciado, a gente já faz a identificação. Aluno não sabe fazer as operações básicas. A dificuldade deles é pela falta de motivação deles mesmos – “eu não quero estudar”. Apresenta um comportamento diferenciado. Tipos: as dificuldades de concentração, raciocínio, concentração do raciocínio lógico, dos conceitos matemáticos, surdez, asperger, autismo.

C4 – A distração dos alunos em sala. A demora que ele tem pra concluir as atividades. Eles não concluem no tempo que toda turma concluiu. Tipos: déficit de atenção, hiperatividade.

C5 - Alguns, eles já chegam pra gente com algum diagnóstico. E outros, nesse processo de conhecimento no dia a dia. A gente vai observando. A gente observa que aquilo não ficou retido de alguma forma né, que [é] só por um breve período. Ou pelas perguntas que eles fazem ou às vezes por não participar da aula. Ele não participa da aula. Eles são mais apáticos, eles estão mais distantes. A pergunta dele não tem nada a ver com aquilo que tá sendo falado pelo professor, uma pergunta muito divergente do conteúdo.

C6 – Os professores apontam as dificuldades que encontram em sala de aula. Os professores apontam, depois de algumas observações. E indicam pra que a gente chame a família pra investigar mais a fundo. Às vezes, o aluno tá com dificuldade porque não enxerga bem, porque não tá escutando ou tem alguma dificuldade na interpretação do que ele escuta. Tipos: de interpretação, de leitura, de compreensão.

- Quem identifica: professores (C1, C2, C3, C4, C5) e já laudados (C3, C5).

- Quem encaminha: coordenador ou orientador educacional. (C1, C2, C3, C4, C6).

Termos que demandam o diagnóstico: o modo de leitura, o comportamento diferenciado, o tempo de execução da tarefa, o desinteresse, a compreensão, a memorização.

O grupo prendeu-se à aparência dos dados observados, fazendo generalizações. Tal postura diverge do que propõe Vigotski. Para o autor, é preciso evitar generalizações e valorações subjetivas (*achismos*) porque não nos dizem nada e nenhuma conclusão é tida pelo que foi dado imediatamente no momento presente da situação.

Educação Libertadora:

No que tange a essa categoria, não apareceu nenhuma fala característica.

- c. Função da avaliação diagnóstica – descrição das possíveis ações pedagógicas diferenciadas respaldadas pelo diagnóstico:

Educação Bancária:

C1 - Ele vai dizer qual a dificuldade do aluno e o que a escola pode fazer pra facilitar o aprendizado daquele aluno.

C2 - É necessário fazer uns exames, algumas coisas que possam ajudar aquele aluno. Porque se o aluno for diagnosticado com alguma coisa, a gente muda a postura. A gente precisa fazer as adaptações e isso facilita.

C3 - A gente recebe isso e repassa para os professores pra gente tomar as medidas. Se o aluno for algum aluno com algum tipo de problema, a gente já vê [se] tem que fazer adaptação, não tem que fazer. Saber o que o aluno tem. Com base no diagnóstico é que a gente vai traçar as estratégias que a gente vai utilizar com aquele estudante. Um aluno que traz uma dificuldade de aprendizagem, cada caso é um caso.

C4 - Quando ele tem laudo é diferente, porque o professor vai mediar, vai ser o leitor dele pra ele entender o que vai ser trabalhado na avaliação. Quando ele não tem laudo, o certo seria ele fazer sozinho. Eu só posso dizer que ele tem a partir do momento que ele é laudado. Enquanto ele não tem [laudo], nós vamos fazendo o possível pra melhorar com o reforço.

C5 - A gente ainda não sabe dizer o que é. A gente encaminha pro psicopedagogo que pode fazer [o diagnóstico]. Então, a partir do momento em que ele é laudado, a gente sempre pede que os profissionais venham indicar qual o caminho que [devemos] seguir.

C6 - Precisa ser avaliado pra poder definir direitinho [o que é

dificuldade de aprendizagem].

A avaliação diagnóstica é definida pelos seguintes critérios: avaliar, identificar causas possíveis, classificar, nomear e mostrar manejos de resolução.

Para o grupo entrevistado, o diagnóstico é um procedimento investigativo que tem o propósito de compilar as informações recebidas para daí explicar a causa do dado apresentado. Isso difere do entendimento de Vigotski que entende o diagnóstico como o momento de apreender, mediante análise crítica das diversas fontes de informações, a essência do fenômeno. Não se deve explicar o desenvolvimento psicológico pela análise de elementos isolados, pois ele não é resultado da acumulação gradual de fatores isolados; mas entendê-lo como um todo indivisível e dinâmico. Portanto, estudar e compreender o desenvolvimento psicológico só é possível se considerarmos a unidade ambiente-pessoa.

Educação Libertadora:

No que tange a essa categoria, não apareceu nenhuma fala característica.

2 – Psicopedagogos clínicos:

- a. Definição de dificuldade de aprendizagem – descrição da concepção do conceito:

Educação Bancária

P1 - A dificuldade é uma coisa de pessoa pra pessoa que a gente vai adquirindo, que a gente traz aquilo com a gente. Então, a dificuldade de aprendizagem é o não aprender realmente. Porque, às vezes, ele oralmente, ele fala, e na hora da prova ele não consegue colocar no papel.

P2 - Dificuldade de aprendizagem é quando o aluno não tem bom rendimento escolar mediante aquela limitação que ele possui. Dificuldade de aprendizagem é realmente quando o aluno não consegue responder, digamos assim, no quesito aprendizagem, de acordo com sua faixa etária. Ele não consegue, por exemplo, aprender a ler no tempo esperado. [Não consegue] ler, escrever no tempo que é considerado normal pra idade.

P3 - Pra mim seria um sintoma, uma forma de tradução de um sintoma.

P4 - É um processo em andamento que tem um bloqueio. Um processo que se depara com um bloqueio, e aí ele para.

P6 - Aquilo que foge disso [assimilação e acomodação], entra numa dificuldade de aprendizagem. Que a dificuldade vem relacionada à patologia, a comorbidade que a criança vem apresentando.

Termos definidores para dificuldade de aprendizagem: decorrente de problema de ordem pessoal, atraso maturacional.

A expectativa apresentada é que o aluno seja capaz, de acordo com o seu desenvolvimento maturacional, de responder às atividades específicas propostas para sua idade. Caso isso não aconteça, a dificuldade de aprendizagem surge, decorrente do próprio aluno, e é entendida como uma situação perturbadora do seu bom desempenho; por isso ele fracassa na escola.

Tal percepção não se encontra de acordo com o entendimento de Vigotski, o qual critica a ideia de dificuldade de aprendizagem. Para ele, o que existe é uma diversidade de modos de desenvolvimento psicológico.

Educação Libertadora

P5 - Olha, eu acho que a dificuldade é no ensino. Criança não tem dificuldade pra aprender não. Quem tem dificuldade é a escola. Eu acho que a forma como o ensino tá organizado é que cria todo o problema. Então, essa maneira de ensinar tudo da mesma forma pra todo mundo, esperar que todo mundo aprenda igualzinho, que a resposta seja a mesma no mesmo tempo e de uma forma que não dê trabalho pra enxergar, isso é que é a loucura. Então, a escola achar que todo mundo tem a tal da prontidão, todo mundo tem que ter pra ser normal é isso que é a causa do adoecimento. Então, a escola pensar que todo mundo com seis anos de idade tem que ter determinada competência. E seis anos é a idade pra aprender esse conteúdo, se passar disso tem dificuldade de aprendizagem. E esse conteúdo vai ser aprendido nessa idade, nessa série, dessa maneira porque a resposta ideal é essa. Fora disso aí, desse padrão, desse modelo, se a resposta não for exatamente essa, isso caracteriza dificuldade de aprendizagem.

Termos definidores para dificuldade de aprendizagem: padronização dos modos de ação e modelo de ensino.

A crítica que se retira dessa colocação é que a escola tende a achar que todos são iguais quanto ao modo de desenvolvimento psicológico. Em função disso, e isso é concordante com Vigotski, a ideia de dificuldade de aprendizagem surge no contexto educacional bancário como condição explicativa para aqueles que se distanciam do padrão estabelecido; trata-se de uma noção de defeito do desenvolvimento psíquico.

- b. Origem da dificuldade de aprendizagem – descrição das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem:

Educação Bancária

P1 – Às vezes, ele teve problema lá no parto que mexeu um pouquinho com a mente dele, com o cérebro dele. Tem pais que vão ensinar o dever brigando, batendo. Eu falo: “Por favor, não faça isso que a dificuldade vai aumentar”.

P2 – Pode ser orgânica e pode ser cultural. Uma fenda palatina, por exemplo, lábio leporino, aí já é orgânico. [E] aí, dificultou o aprendizado ali da fala, né?! E aí, pode trazer uma outra dificuldade, inclusive dificuldade de aprendizado [a cultural] – privação cultural.

P4 – Já teve caso que eu larguei a criança, peguei o pai e a mãe pra atender porque era uma dificuldade deles mesmos de impor limites na educação. O estrabismo pode provocar a troca de letras que confunde muito com os sintomas de dislexia. Processamento auditivo – como é que ele processa a informação que chega. Neurofisiológico, o próprio TDAH, que aí é uma alteração do córtex que pode interferir. Problemas com sono, alimentação. A má alimentação. Seja mecânico – que é o físico – quando a criança apanha, tudo. Ou verbal, que ela ouve xingamentos, enfim. Os pais, às vezes, desmerecem: “você é burro, você não dá conta”. Então, tudo isso pode provocar um bloqueio nesse processo de aprendizagem, impede a criança de se desenvolver. Pode ser físico, pode ser neurofisiológico, pode ser emocional, pode ser contextual.

P6 - Ela acontece de uma escola mal estruturada, de um aprendizado inadequado, de situações familiares, de condições – situações de condições de familiares que também acontece a dificuldade de aprendizagem – e de forma patológica. Ela tem de ensino, ela tem de uma escolarização inadequada, ela tem de patologia.

Termos definidores para a origem da dificuldade de aprendizagem: as questões emocionais, outras alterações do desenvolvimento biológico, o distúrbio do processamento auditivo, o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, o modo de organização do ensino, a privação cultural.

A falta de consenso bem como de coerência das respostas faz com que seja articulada uma etiologia multifatorial que responda segundo diversas categorias, tais como biológico, neurológico, emocional, educacional e socioeconômico; categorias essas que podem ser agrupadas de acordo com dois grandes eixos explicativos: o biológico e o social. De qualquer forma, as explicações dadas são tentativas de conferir ao aluno uma classificação patologizante. E isso reforça a ideia de que a culpabilidade pelo fracasso na escola é do próprio aluno e não da escola. Vale destacar que P6 comete uma contradição em sua fala ao dizer que a origem do termo ora decorre do modo de organização do ensino, ora de problemas de ordem pessoal.

Como anteriormente destacado, Vigotski afirma que não há um único modo de se desenvolver. Dessa maneira, ao desconsiderar a diversidade de modos de desenvolvimento e estabelecer um padrão a ser seguido, a escola cria uma situação desconfortável para o aluno que foge desse modelo – ele fica preso a uma ideia de que tem um desenvolvimento atípico.

Educação Libertadora:

P1 – Tem a escola também, tem o jeito tradicional de trabalhar, não aproveita o dia a dia.

P5 – Olha, eu acho que a dificuldade é no ensino. Enquanto o sistema não parar e pensar que existe uma grande dificuldade de ensinar pessoas que não são iguais de uma maneira igual, a gente vai continuar gerando dificuldade e atribuindo à criança, que é a parte mais frágil desse sistema, a dificuldade.

Termos definidores: modo de organização da escola.

Para esse grupo, embora P1 tenha apresentado uma compreensão oscilante entre educação bancária versus libertadora, o termo dificuldade surge como condição explicativa da escola porque ela tenciona submeter todos os alunos a um modelo único de desenvolvimento a ser seguido, a despeito da diversidade cultural existente em seu meio social. Por essa razão, a educação que não considera a particularidade do desenvolvimento do aluno corre o risco de fracassar porque não terá sentido. Disso decorre o surgimento do termo em discussão. Essa crítica traçada ao modelo tradicional de educação está em consonância com a obra de Vigotski.

c. Tipos de dificuldade de aprendizagem – descrição dos tipos e queixas recebidas:

Educação Bancária

P1 – Meu filho não tá tirando nota boa, ele tem uma dificuldade, tudo dispersa, ele não tá tendo atenção, a professora tem reclamado.

P2 – TDHA, TDA, lateralidade cruzada, DEPAC, leitura, escrita.

P3 – Quando a queixa é essa, uma dificuldade na linguagem escrita. Porque pra mim, ela tá mostrando um sintoma, “eu não sei ler, eu não sei calcular, eu não sei... eu não tenho desejo”. Então, ela mostra um sintoma e por trás desse sintoma tem alguma coisa.

P4 – Chegou com queixa de, com suspeita de TADH.

P5 – Uma história de dificuldade na escola, com diagnóstico de DPAC – que é o distúrbio do processamento auditivo central – e de déficit de atenção.

Termos referenciadores: as notas, a atenção, a dificuldade na aprendizagem da escrita, o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, o déficit do processamento auditivo central.

Para o modelo tradicional de educação, todo comportamento destoante do padrão estabelecido de desenvolvimento é condição para o uso do termo dificuldade de aprendizagem. A crença na existência da dificuldade de aprendizagem assenta-se no pensamento dualista – típico versus atípico, normal versus patológico – que circunda a educação quanto à compreensão de desenvolvimento psicológico e de diagnóstico.

E isso é discordante do pensamento de Vigotski, pois, para ele, toda essa questão do atraso, do diferente, da dificuldade que nos circunda só faz sentido na nossa cultura porque não se considera a diversidade humana e também porque o processo de desenvolvimento cultural se reduz ao domínio instituído para o manuseio e o uso coerente das ferramentas culturais estabelecidas socialmente. Contudo, considerar a diversidade é atentar para a existência de infinitas maneiras de manifestar esse desenvolvimento psicológico, que é um modo de ser diferente e próprio de cada um; isso inclui também dizer que não existem deficiências psíquicas.

Educação Libertadora

Não foi encontrada nenhuma fala característica.

- d. Diagnóstico – descrição do procedimento, dos instrumentos utilizados e a sua função:

Educação Bancária

- Procedimentos:

Começa com anamnese – P1, P2, P6 – para a gente saber toda a situação escolar;

Começa com avaliação, testes – P3, P4;

Usam testes – P2, P3, P4, P6.

- Instrumentos: P1, P2, P3, P4, P6 – jogos de atenção e concentração, figuras, desenhos, com figuras projetivas, PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental), testes [provas operatórias] de Piaget, revistas (recorte e colagem), perspectiva de futuro (atividade), materiais escolares, jogos psicopedagógicos, jogos de montagens, jogos de quebra-cabeça, jogos de raciocínio lógico, jogo dos rabiscos de Winnicott, o exame psicomotor de Vayer, teste psicomotor, teste de inteligência, o Wisc [para TDH], provas de ritmo da Meristamba, atividade de memorização, interpretação de texto, atividade de orientação espacial, figuras geométricas, blocos lógicos, tangran, torre de Hanói.

- Função:

P1– O que tá acontecendo nesse não aprender? É a gente investigar e saber o porquê disso daí.

P2 – Como eu vou trabalhar essa criança sem saber o que ela tem?

P3 – Ver o desenvolvimento. Em termos de desenvolvimento, eu tô falando de desenvolvimento mesmo, de desenvolvimento cronológico da criança. Como é que ela está em termos do desenvolvimento.

P4 – Me diz como é que a criança funciona e onde ela tá com a dificuldade pra gente poder trabalhar em cima da dificuldade. Eu vou saber através dos testes, principalmente as dificuldades. Onde é que tá a causa da dificuldade dela. Pra descobrir esse bloqueio e eliminar pra criança deslanchar.

P6 – A gente vai analisar e verificar o que a criança necessita pra gente poder incluir nesse trabalho e começar a fazer um trabalho com a criança.

Termos descritivos para diagnóstico e sua função: avaliar, definir o problema e identificar a sua causa, mostrar modos de ação.

Para o presente grupo, o diagnóstico é um procedimento investigativo que tem o propósito de compilar as informações recebidas para então explicar a causa do dado apresentado. Essa compreensão é oposta ao que propõe Vigotski, pois ele entende o diagnóstico como o momento de apreender, mediante análise crítica das diversas fontes de informações, a essência do fenômeno. Não se deve explicar o desenvolvimento psicológico pela análise de elementos isolados, pois ele não é resultado da acumulação gradual de fatores isolados; mas deve fundar-se na interpretação crítica, analítica e pela confrontação entre os dados obtidos. Portanto, estudar e compreender o desenvolvimento psicológico só é possível se considerarmos a participação do ambiente e a relação entre ele e a pessoa que se desenvolve. Quanto ao uso de testes, para Vigotski, eles não definem o nível de desenvolvimento porque eles só mostram o que já foi conquistado. Os testes são vistos e utilizados mais como instrumentos de classificação, categorização do psíquico do que como meio para se buscar compreender e identificar as funções psicológicas que ainda não amadureceram – nível de desenvolvimento iminente.

Educação Libertadora

P5 - Pra cada sujeito, pra cada caso tem um caminho diferente. Tem um caminho que é personalizado. Eu não gosto, [mas] eu aprendi a lidar com roteiros únicos. Eu aprendi a elaborar esses roteiros, mas eu não gosto de utilizá-los. Porque na verdade, eles ainda não me foram úteis. [A criança] chega com uma queixa da escola ou da família e eu vou investigar os interesses, as capacidades dessa criança pra contrapor essa queixa de dificuldade que ela tem. Esse tem sido o

meu caminho de intervenção.

Termos definidores para diagnóstico: personalizado, processo de investigação de toda a dinâmica que envolve a vida da criança. P5 apresenta compreensão concordante com a concepção de diagnóstico para Vigotski.

Para Vigotski, o diagnóstico compreende tarefa de investigação muito mais ampla. Sua função consiste em apreender, mediante análise crítica obtida das diversas fontes, a essência do dado apresentado. É o momento em que as informações recebidas serão esmiuçadas para que delas se possam obter informações claras e peculiares. É preciso explorar cada espaço social de desenvolvimento com exemplos concretos, buscando compreender a relação existente entre o biológico e o social, pois a investigação é o momento que envolve a escuta de todas as partes envolvidas e deve fundar-se na interpretação crítica, analítica, pela confrontação entre os dados obtidos, decifrando e revelando suas conexões para compreender a configuração que se formará. Assim, cabe ao investigador evitar significações subjetivas e generalizações porque cada caso é um caso; e cada pessoa e cada idade tem um nível de desenvolvimento diferente que lhe é peculiar.

7. CONCLUSÃO

Na análise do discurso das 06 (seis) coordenadoras pedagógicas, ficou evidenciada maior influência do modelo de Educação Bancária. Todas elas acreditam que a dificuldade de aprendizagem existe e decorre de problemas de ordem maturacional que comprometem o desenvolvimento psicológico da criança. Em contrapartida, vimos que, dentre as 06 (seis) coordenadoras pedagógicas, uma mostrou-se oscilante entre a manifestação e a manutenção da própria crença (caracterizada como Educação Libertadora) e a convicção imposta pelo sistema vigente (a da Educação Bancária) quanto à existência da dificuldade de aprendizagem. No que se refere ao diagnóstico, ficou evidente que todas as seis coordenadoras apresentaram o entendimento de que se trata de um procedimento calcado no modelo médico, pois tem como função a identificação e a explicação da natureza e da causa do sintoma apresentado. A esse modelo de diagnóstico cabe compilar as informações recebidas, inserir os dados numa categoria normativa de classificação que vai definir a enfermidade. Nenhuma fala apresentou quaisquer indícios de influência da Educação Libertadora.

Das 06 (seis) psicopedagogas clínicas, 05 (cinco) definem dificuldade de aprendizagem com base nos pressupostos da Educação Bancária sobre a concepção de desenvolvimento psicológico. E apenas 01 (uma) mostrou possuir uma concepção calcada na Educação Libertadora, contrária à grande maioria dos entrevistados, a única a destituir o aluno de toda e qualquer responsabilidade pela existência da dificuldade de aprendizagem e da função que é atribuída ao diagnóstico.

Diante dos dados apresentados, podemos verificar que é unânime o entendimento de que o aluno é o lugar de origem da dificuldade de aprendizagem. Verificamos ainda que o diagnóstico, visto como instrumento de apoio e também como algo indispensável para o sistema escolar, é o procedimento analítico voltado para a identificação de uma enfermidade a partir da relação estabelecida entre os sintomas apresentados e as categorias nosológicas. Trata-se de um discurso que, sustentado por uma base biológica do desenvolvimento, agrupa pessoas ou coisas, com características afins, dentro de um conceito que tende a expressar pensamentos, juízos ou julgamentos de ser mais ou ser menos intelectualmente. Como decorrência, as ações pedagógicas e as psicopedagógicas tendem a aprisionar o aluno dentro de um estigma socialmente aceito que se forma a partir dos postulados da Educação Bancária.

A conclusão a que chegamos é a de que o termo dificuldade de aprendizagem é empregado como condição de culpabilidade para aquela criança que apresenta comportamento diferenciado de outras. E mesmo sem ter uma definição clara, o termo, de modo geral, transmite a ideia de um impedimento que acomete o funcionamento adequado da criança. Acometida por essa síndrome, a criança deixa de apresentar um desenvolvimento psíquico conforme esperado para o seu nível maturacional. Dessa maneira, o desenvolvimento psicológico não é visto como um processo que brinda a participação da criança, mas como algo determinado, condicionado biologicamente.

A pesquisa ainda permitiu descobrir que a gênese do termo advém do modelo de educação adotado pelas nossas escolas. O nosso sistema de educação tradicional diz que para instruir a criança, é preciso que ela esteja em condições para isso. Assim, a maturação vai preparar e possibilitar a recepção da instrução escolar. Então, segundo esse princípio, existe o momento certo para se entrar na escola bem como um modelo único de desenvolvimento psicológico a ser seguido. De acordo com essa visão, a escola organiza seu plano pedagógico obedecendo à ordem sucessiva do desenvolvimento, acredita-se que a criança chega sem nenhum conhecimento *a priori* e que é naquele momento que a instrução e o desenvolvimento psicológico vão se encontrar pela primeira vez. Essa forma de organização impõe a todos um padrão de ritmo a ser seguido.

Valoriza-se a memorização, a reprodução, delimita-se o movimento do pensamento e aliena o homem dentro de uma realidade imposta socialmente. Com essa ação, a escola torna-se o meio social artificialmente criado porque os vínculos estabelecidos destoam da realidade vivenciada pela criança. A escola surge como o lugar que tem a função de *desenvolver* pessoas, de adequar o aluno ao meio, de formar hábitos para a execução da função social a ser exercida. Tal sistema de educação tem o propósito, pela política que emprega, de manter o controle social pela instrução. Tudo isso torna pertinentes as ações que não formam seres pensantes e nem consideram a existência da diversidade de modos de desenvolvimento e que, ao contrário, confinam os diferentes modos num modelo único a ser seguido, reforçando o foco na construção de um aluno idealizado. É como se essas ações, que estão inseridas num tipo particular de educação, a educação bancária, conforme explanado no segundo capítulo, iluminassem o termo dificuldade de aprendizagem.

Em razão de esse termo ter se formado sobre bases biológicas do desenvolvimento, passa a ser parte integrante do rol das doenças catalogadas como

problemas relacionados à saúde e categorizado como um transtorno do desenvolvimento das habilidades escolares, assunto de que tratamos no primeiro capítulo. A dificuldade de aprendizagem é compreendida como um transtorno que resulta de uma disfunção do comportamento da criança e decorrente, na sua maioria, de fatores orgânicos ou sociais, porém com maior ênfase no orgânico, tais como: TDAH, dislexia, deficiência auditiva, deficiência visual, surdez, Asperger, autismo, etc. De fato, o que ocorre é que essas crianças são aquelas que não conseguem corresponder às práticas educativas estabelecidas pelo nosso sistema de educação tradicional.

Somado a esse entendimento, os especialistas se valem do diagnóstico como instrumento a confirmar suas suspeitas porque a expectativa é que ele vá mostrar o ponto nodal da questão e dizer os meios necessários para a solução. Porém, o que acontece é a inserção da criança numa estatística que tem a função de propiciar uma leitura estigmatizadora. Portanto, apesar da falta de consenso das entrevistadas para definir dificuldade de aprendizagem, fazendo jus ao discorrido no primeiro capítulo quanto à precisão da definição, o termo surge como condição de punição para aqueles que não se enquadram, ou não se esforçam em fazê-lo, às regras de conduta idealizadas pelo sistema de educação vigente. Tal condição produz, em todos os ambientes de desenvolvimento da criança, o sentido de fracasso em relação às demandas de uma sociedade capitalista.

Entretanto, nos dados levantados, temos identificado um discurso libertador que resgata a criança das amarras do rótulo da dificuldade de aprendizagem. Detectamos isso quando é ressaltado que o ritmo de uma pessoa não pode ser condição explicativa para o emprego da dificuldade de aprendizagem pois cada pessoa tem um ritmo próprio que lhe é peculiar, e isso não a faz ser menos do que o outro, apenas define uma maneira de se desenvolver.

Esse entendimento é precioso porque ele surge como inovador dentro de um contexto predominantemente condicionado pela cultura da educação tradicional. Temos o recorte, a cisão, a libertação de um pensamento que se torna reflexivo, que abre espaço para o novo – uma nova concepção de desenvolvimento.

A nova concepção de desenvolvimento psicológico, a teoria histórico-cultural de Vigotski, conforme discorrida no terceiro capítulo, diz que o desenvolvimento não pode ser explicado pela ótica da biologia e nem segue uma ordem de linearidade crescente, muito menos pode ser pensado de modo igualitário para todos. A criança não é um recipiente de absorção de verdades, mas um participante ativo do seu processo de

desenvolvimento; à medida que se desenvolve, novas situações de desenvolvimento vão surgindo. Assim também a relação estabelecida entre a criança e o seu meio social de desenvolvimento não é igual para todos, mas peculiar, único e irrepetível.

Assim, os diversos ritmos apontados pelos entrevistados como dificuldade de aprendizagem são, na realidade, infinitas variações do processo de desenvolvimento que se constituem como um processo singular de cada pessoa. Para Vigotski (2012, p.12), mesmo que a pessoa tenha um comprometimento fisiológico no seu desenvolvimento, ainda assim não se trata de uma pessoa menos desenvolvida do que seus colegas normais, mas que seu desenvolvimento acontece de outro modo. O jeito dela se desenvolver é normal, assim não há como falar de dificuldade de aprendizagem de algo que a pessoa não pode fazer.

Quanto ao modo de compreensão da função do diagnóstico, vimos que a grande maioria dos entrevistados o concebe como um instrumento imprescindível para a categorização da criança e para a quantificação psíquica porque sua função é comprovar um defeito ou uma enfermidade, tal qual é feito na medicina. Essa compreensão diverge do entendimento de Vigotski, pois para ele o diagnóstico é um procedimento muito mais complexo do que a mera enumeração de sintomas agrupados por seus traços similares e analisados de maneira isolada, assunto discorrido no terceiro capítulo.

Portanto, conclui-se que o modo como nossas escolas estão organizadas e a forma como nossos especialistas organizam suas ações interventivas só servem para aprisionar a liberdade de expressão da criança em desenvolvimento e, como consequência, justificar a existência do emprego do termo dificuldade de aprendizagem. Vigotski (2012, p.164) diz que

Pode-se afirmar que toda a diferença entre a nova e a velha prática [tradicional] não consiste em que a primeira negue as teses da segunda, mas vai mais além. Enquanto, anteriormente, concebia-se a dificuldade infantil apenas como um sistema de insuficiência, a psicologia moderna procura mostrar o que se oculta sob esses aspectos negativos, e enquanto a velha educação se inclinava a ceder à insuficiência, a segui-la, a atual leva em conta a dificuldade, isto é, cede, a fim de vencer e superar o defeito que converteu a criança em uma criança dificilmente educável ou com dificuldade para aprender (tradução livre).

Por meio desta pesquisa, acredito que será possível abrir um espaço de problematização, de crítica, de novas possibilidades de questionamentos e investigações junto aos pais e aos especialistas voltados para a área da educação quanto à existência da dificuldade de aprendizagem e ao propósito a que ela serve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

BRENELLI, Rosely Palermo. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. In: In: BORUCHOVITCH, Evely; BRENELLI, Rosely Palermo; FINI, Lucila Dihel Tolaine; MARTINELLI, Selma de Cassia; SISTO, Fermino Fernandes (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 167-189.

BORUCHOVITCH, Evely. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: BORUCHOVITCH, Evely; BRENELLI, Rosely Palermo; FINI, Lucila Dihel Tolaine; MARTINELLI, Selma de Cassia; SISTO, Fermino Fernandes (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 40-59.

BOSS, Nadia Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CASTANHO, Maria Eugênia. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a didática**. 27ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 65-74.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MARTÍNEZ, Albertina mitjans. A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites de inovação na educação. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

CORAGGIO, José Luís. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996 (Coleção propectiva).

CORRÊA DE MORAES, Marcia Amaral. A inserção da criança na educação infantil e sua relação com as dificuldades de aprendizagem. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n.43, p. 275-284, jan/jun. 2008.

COPETTI, Jordano. **Dificuldade de aprendizagem: manual para pais e professores**. 2. ed. (ano 2009), 3ª. reimp./ Curitiba: Juruá, 2012.

COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: MARTIN W. Bauer e George Gaskell (editores)- **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA Maria das Graças de Castro (Org.). **Dificuldade de aprendizagem na alfabetização**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.39-54.

GRIFFO, Cleonice. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. In: GOMES, M.F.C. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização** / organizado por Maria de Fátima Cardoso Gomes, Maria das Graças de Castro Sena. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 39-54.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Enddilha Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

JARDIM, Wagner Rogério de Souza. **Dificuldades de Aprendizagem no ensino fundamental**: Manual de identificação e intervenção. São Paulo: Loyola, 2001.

KAPLAN, Harold I. **Compêndio de psiquiatria**: ciências do comportamento e psiquiatria clínica/ Harold I. Kaplan, Benjamin J. Sadock e Jack A. Greb; Tradução de Dayse Batista. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARTINELLI, Selma de Cassia. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: BORUCHOVITCH, Evely; BRENELLI, Rosely Palermo.; FINI, Lucila Dihel Tolaine.; MARTINELLI, Selma de Cassia.; SISTO, Fermino Fernandes(Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 99-121.

MEDEIROS, Paula Cristina *et al.* A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 28 dez.2012.

MUSSEN, Paul H. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Revista de Psicologia da ULBRA**, Aletheia/Universidade Luterana do Brasil, n. 24, p. 161-170, jul/dez. 2006.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Dificuldades subjacentes ao não-aprender. In: BORUCHOVITCH, Evely; BRENELLI, Rosely Palermo.; FINI, Lucila Dihel Tolaine.; MARTINELLI, Selma de Cassia.; SISTO, Fermino Fernandes (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 79-95.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL de SAÚDE. **CID-10**. Trad. Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 10ª. ed. V.1, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 363 – 370.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. 2ª. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

PEREIRA, Vera Lúcia Casari. Dificuldade de aprendizagem: conceituação e intervenção. **Uniclar- Revista das Faculdades Claretianas**, Batatais-SP, n. 7, p. 85-90, jan/dez. 1998.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas**. 1ª. ed. São Paulo: Vetor, 2001.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A escolarização da brincadeira de faz de conta. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 85-96.

_____. 2010. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. 296f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação/ FE, Universidade de Brasília: UNB, Brasília, 2010. (<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>).

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. 2007. **Deficiência como iatrogênese: A medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento**. 92f. Dissertação (Mestrado)-Mestrado em educação, Faculdade de Educação/FE, Universidade de Brasília:UNB, Brasília, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. 3ª.ed.1. reimp. Belo Horizonte: Atênica, 2011.

RESENDE, Valéria Barbosa de. Fracasso e sucesso escolar: os dois lados da moeda. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. (Org.). **Dificuldade de aprendizagem na alfabetização**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 99-112.

ROSSINI, Sônia das Dores Rodrigues; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos. In: BORUCHOVITCH, Evely; BRENELLI, Rosely Palermo.; FINI, Lucila Dihel Tolaine.; MARTINELLI, Selma de Cassia.; SISTO, Fermino Fernandes(Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 214-235.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitijáns. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitijáns; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011. p. 71-138.

SIDMAN, Murray. **Táticas da pesquisa científica: avaliação dos dados experimentais na psicologia**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldade de aprendizagem. In: BORUCHOVITCH, Evely; BRENELLI, Rosely Palermo; FINI, Lucila Dihel Tolaine; MARTINELLI, Selma de Cassia.; SISTO, Fermino Fernandes (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 19-39.

_____. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: In: BORUCHOVITCH, Evely; BRENELLI, Rosely Palermo.; FINI, Lucila Dihel Tolaine.; MARTINELLI, Selma de Cassia.; SISTO, Fermino Fernandes (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 190-213.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. Dois sentidos do aprender. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 11-29.

_____. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006. p. 129-148.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos. In: **Teoria e método em Psicologia**/ Liev Semiónovich Vigotski. Trad. de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.2-31.

_____. **Psicologia pedagógica**. trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: ALEXIS, Leontiev; VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexandr Romanovich e outros. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991. p. 1-18.

_____. **Obras Escogidas**: fundamentos de defectología. Trad. de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012. V. 5.

____ (1931). **Obras Escogidas**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Trad. Lydia Kuper Madrid: Visor, 1995. V.3.

_____. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 296f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação/ FE, Universidade de Brasília: UNB, Brasília, 2010. (<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>).