

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

SILVANA ALVES DA SILVA BISPO

**EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM: o que nos revelam os discursos de professores
dos anos iniciais do ensino fundamental?**

**SÃO PAULO - SP
2016**

SILVANA ALVES DA SILVA BISPO

**EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM: o que nos revelam os discursos de professores
dos anos iniciais do ensino fundamental?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie/UPM, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lucia
Marcondes Carvalho Vasconcelos

**SÃO PAULO - SP
2016**

B622e Bispo, Silvana Alves da Silva.

Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? / Silvana Alves da Silva Bispo – São Paulo, 2016.
163 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

Orientador: Profa. Dra. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

Referência bibliográfica: p. 156-163

1. Educação humanizadora. 2. Discurso pedagógico. 3. Dificuldade de aprendizagem. 4. Fracasso Escolar. 5. Análise de conteúdo.
I. Título.

CDD 401 41

TERMO DE APROVAÇÃO

SILVANA ALVES DA SILVA BISPO

Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental?

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie/UPM.

Aprovada em: 24/06/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie/UPM

Prof^a. Dr^a. Maria Eloisa Famá D'Antino
Universidade Presbiteriana Mackenzie/UPM

Prof^a. Dr^a. Marlene Durigan
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof. Dr. Armando Marino Filho
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof^a. Dr^a. Regina Helena Pires de Brito
Universidade Presbiteriana Mackenzie/UPM

Dedico esta tese para:

- Minha mãe, que acompanhou cada fase do Doutorado, que comigo sorriu nos momentos bons e também chorou naqueles em momentos em que o caminho se mostrou “espinhoso”;
- Meu esposo Antônio, filhos e irmãos, que, de forma direta ou indireta, “gestaram” comigo um sonho que hoje é realidade;
- Todos os professores que ousam na sua tarefa de ensinar e aprender e acreditam, assim como Freire sempre acreditou, que o seu aluno pode “ser mais”;
- Todas as crianças e jovens que sofrem preconceitos e discriminação, que são tidos como tendo dificuldades ou distúrbios de aprendizagem e que anseiam por reconhecimento e por serem vistos como capazes.

Meus agradecimentos

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Lucia Marcondes Vasconcellos, uma educadora freiriana que exerce uma prática docente humanizadora. Obrigada pelo empenho e pela qualidade de seu ensinar, quer em sala de aula, quer nas precisas orientações, quer nos salutares e democráticos diálogos;

À minha mãe, Lasci Alves da Silva, e ao meu pai, Geraldo Gato da Silva (*in memoriam*), por serem responsáveis pela minha educação e pelo amor a mim dedicado;

Ao meu amor Antônio, esposo dedicado, por sua generosidade em abrir mão de si em favor dos meus sonhos;

Aos meus irmãos, Silvano (*in memorium*) Sivanaldo, Sindovaldo, Aparecido, Geraldo e Jelson, pelo carinho e por acreditarem em mim;

À minha amiga Prof^a. Dr^a. Anecy de Fátima Faustino de Almeida pelos constantes encorajamentos e pelo amorável cuidado que sempre teve comigo;

Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas, dentre os quais a Prof^a Dr^a. Ana Lucia Espindola, a Prof^a. Dr^a. Ione Nogueira da Cunha, a Prof^a. Dr^a. Regina Aparecida Marques de Souza, a Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Marques de Souza, a Prof^a. Dr^a. Lucrécia Stringhetti Mello, que se mostraram, além de parceiras, minhas amigas.

À minha amiga Prof^a. Dr^a. Cícera Yamamoto, pela parceria ao longo do doutorado e que se encaminha vida afora;

Aos professores que ministraram aulas no Programa de Doutorado, pelos muitos ensinamentos;

À Capes, pelo auxílio financeiro;

À Universidade Presbiteriana Mackenzie e à UFMS, pela oportunidade de capacitação propiciada;

Aos membros da minha banca de qualificação e defesa, por terem disponibilizado seu precioso tempo para a leitura atenta e cuidadosa dos meus escritos e, assim, concretizar este momento.

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

(Paulo Freire, 2013)

BISPO, Silvana Alves da Silva. **Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem**: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental? São Paulo, 2016. Tese (Doutorado, Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM.

RESUMO

O objetivo geral desta tese foi contribuir para a capacitação inicial e continuada de professores, afastando-os de julgamentos preconceituosos e equivocados sobre dificuldades de aprendizagem. Como objetivos específicos, elegemos: discutir conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas inter-relações; estabelecer distinções entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem; problematizar questões pertinentes à formação e prática docente; e, analisar o conteúdo de discursos dos sujeitos da pesquisa sobre dificuldades e distúrbios de aprendizagem no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. Para articular o referencial teórico, foram pesquisados, além de autores que já se pronunciaram sobre a temática, as teorias críticas comuns a Freire (1997; 2011a; 2011b; 2013a; 2013b; 2014), Vigostski (1998; 1996; 2007; 1995), Leontiev (1978a; 1978b; 1988), Glozman (2014) e outros, além de trabalhos cadastrados na base de dados do Scielo, mapeados pelos indexadores “dificuldade de aprendizagem”, “dificuldades de aprendizagem” e “fracasso escolar”, que possibilitaram um panorama do que foi publicado nas áreas de Educação, de Saúde e de Letras acerca do tema (neste último caso, nenhuma publicação específica foi encontrada). No lado empírico da investigação, nosso objeto de análise foram discursos de 14 professores dos anos iniciais do ensino fundamental que participaram do projeto de extensão “Formação Continuada de Professores: reflexão e ação a respeito da ampliação do ensino fundamental e prevenção/intervenção às dificuldades de aprendizagem”. Os dados foram coletados de duas maneiras: aplicação de questionário com roteiro temático estruturado, entregue e recolhido durante o curso, entre 2010 e 2011, e registros *in loco* de falas espontâneas em momentos de avaliação do curso. Para as análises, recorremos à metodologia da Análise de Conteúdo, nos moldes propostos por Bardin (1997). Constatamos, nos discursos dos sujeitos, representações de uma formação inicial incompleta ou marcada pelo descompasso entre teoria e prática. Esse sentimento de falta também se estendeu à ausência da família no acompanhamento das crianças e à falta ou insuficiência de ações institucionais que garantam profissionais “especialistas” para atender aos casos de não aprendizagem, que, em geral, esses sujeitos situam no âmbito dos distúrbios e, portanto, em suas percepções, fora do campo de atuação do professor. Disso decorre um quase silenciamento de possíveis falhas no plano da ensinagem e a consequente autodesculpabilização por fracassos do aluno. Outro dado relevante é que, mesmo conhecendo definições (técnicas) de “dificuldade” e “distúrbio”, os sujeitos não revelam domínio dos respectivos conceitos nem da extensão do problema em situações concretas de ensino. Acrescente-se que também é praticamente silenciado o lado humanizador da educação, em favor de um discurso neoliberal de eficácia, muito próximo ao que caracteriza as avaliações institucionais em curso no país e no mundo. Posto isso, ficou nítida a necessidade de uma formação e prática docente humanizadora, que é o que propomos como enfrentamento do problema: uma formação que dê conta de pensar o problema relacionado às dificuldades de aprendizagem por outro viés que não seja o da patologização, mas pelo entendimento de que o outro “pode ser mais”, como sempre defendeu Freire.

Palavras-chave: Educação Humanizadora. Discurso Pedagógico. Dificuldade de Aprendizagem. Fracasso Escolar. Análise de Conteúdo.

BISPO, Silvana Alves da Silva. **Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem**: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental? São Paulo, 2016. Tese (Doutorado, Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM.

ABSTRACT

The general objective of this thesis is to contribute to the initial and continuing capacity of teachers away from them the biased and mistaken judgments about learning difficulties. As specific objectives we have chosen: to discuss concepts of learning and of development and their interrelationships; to establish distinctions between problems and learning disabilities; to discuss issues pertaining to training and teaching practice in the context of pedagogy, and; to analyze the content of speeches of the research subjects about difficulties and learning disabilities within the early years of elementary school. To articulate the theoretical framework that anchors the analyzes it were searched, besides authors who have spoken on the subject, the critical theories common to Freire (1997; 2011a; 2011b; 2011c; 2013th; 2013b; 2014), Vygotsky (1998; 1996; 2007; 1995), Leontiev (1978a; 1978b; 1988), Glozman (2014) and others, as well as theses, dissertations and registered articles in the Scielo database, mapped by indexers "learning difficulty", "learning difficulties" and "failure at school" that allowed an overview of what was published in the areas of Education, Health and letters on the subject (in the latter case, no specific publication on the issue). In the empirical part of the investigation, our object of analysis is speeches of 14 teachers in the early years of elementary school who participated in the extension project "Continuing capacity of teachers: reflection and action regarding the expansion of basic education and prevention / intervention to difficulties learning". Data were collected in two ways: a questionnaire with structured thematic guide delivered and collected during the course between 2010 and 2011, and records on the spot spontaneous speech in times of evaluation of the course. For data analysis, we used the methodology of content analysis, as proposed by Bardin (1997). We note that the speeches of teachers in the early years of elementary school subjects in this study reveal an incomplete initial or marked by the mismatch between theory and practice. This feeling of failure also extends to the absence of the family in the monitoring of children and the lack or insufficiency of institutional actions to ensure professional "experts" to meet the cases of non-learning, which, in general these subjects within the scope of disturbances and, therefore, in their perceptions, outside of the teacher field. It follows an almost silencing of possible flaws in the teaching and learning of the plan and the consequent self-exonerate for student failures. Another relevant fact is that even knowing settings (techniques) of "difficulty" and "disorder", the subjects do not reveal the field of their concepts or the issue of extension in specific teaching situations. We would add that it is also virtually silenced the humanizing side of education, in favor of a neoliberal discourse of efficiency, very close to what characterizes the ongoing institutional assessments in the country and the world. Said this, it was clear the latent need for training and humanizing teaching practice, which is what we propose to deal with the problem. In other words, a training that can handle to think the problem related to learning difficulties other bias than the pathologization, but by understanding that the other "can be more", as always excelled Freire.

Keywords: Education humanizing. Pedagogic discourse. Learning Disabilities. School failure. Content analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Números do analfabetismo no Brasil: 2000-2010.....	45
Tabela 2	Índices de escolaridade no Brasil: 1991-2010.....	46
Gráfico 1.	Publicações sobre dificuldade de aprendizagem por área.....	72
Gráfico 2.	Publicações sobre “Dificuldades de Aprendizagem” por área de concentração dos estudos.....	76
Gráfico 3.	Percentuais de publicações acerca do fracasso escolar.....	86
Quadro 1	Artigos localizados a partir da busca do indexador “dificuldade de aprendizagem”.....	72
Quadro 2.	Artigos localizados a partir da busca do indexador “dificuldades de aprendizagem”.....	74
Quadro 3	Artigos selecionados para discussão.....	76
Quadro 4	Publicações sobre fracasso escolar na base de dados Scielo.....	86
Quadro 5	Definições ou conceitos de dificuldades e distúrbios na percepção dos sujeitos cursistas.....	133
Quadro 6	Fontes e temporalidade dos problemas na percepção dos sujeitos cursistas.....	135
Quadro 7.	O perfil profissional e o enfrentamento do problema na percepção dos sujeitos cursistas.....	137
Quadro 8	A solução do problema na percepção dos sujeitos cursistas.....	140
Quadro 9	Significados de “formação” na percepção dos sujeitos.....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: faces da mesma moeda?.....	22
2 – DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: de reflexões teóricas a um recorte do estado da arte.....	43
2.1 – ARTICULANDO PRINCÍPIOS TEÓRICOS.....	43
2.1.1 – Dificuldades de aprendizagem.....	52
2.1.2 – Distúrbios de aprendizagem.....	58
2.2 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O QUE MOSTRAM PUBLICAÇÕES NA BASE DE DADOS DO SCIELO.....	71
2.2.1 – Das dificuldades de aprendizagem ao fracasso escolar: mais uma busca no Scielo	85
3 – REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE HUMANIZADORA.....	99
3.1 – O QUE ENTENDEMOS POR HUMANIZAÇÃO?.....	99
3.2 – FRACASSO: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	103
3.3 – PRÁTICA EDUCATIVA HUMANIZADORA	106
3.4 – O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS OS ALUNOS: DISCURSO OU PRÁTICA?.....	112
3.5 – ALGUMAS PALAVRAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	121
4 – O DISCURSO DOCENTE ACERCA DE DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: para além do (pré)conceito, o investimento em uma educação humanizadora.....	128
4.1 – ARTICULANDO CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS EM ANÁLISE.....	128
4.1.2 – Descrevendo o cenário: o lugar e os sujeitos da pesquisa.....	128
4.2 – ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ANÁLISE DE CONTEÚDO: DA DEFINIÇÃO DO “MÉTODO” À APLICAÇÃO NA PESQUISA.....	130
4.3 – COM A PALAVRA, OS SUJEITOS.....	133
4.3.1 – O que dizem os professores sobre problemas de aprendizagem.....	133
4.3.2 – O que dizem os professores sobre formação.....	143
4.3.3 – Discutindo resultados.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	156

INTRODUÇÃO

O ideal pedagógico de Paulo Freire, educador brasileiro, reconhecido internacionalmente e, em nosso país, “patrono da educação brasileira”¹, sempre foi o de uma educação de qualidade, democrática e libertadora, ou humanizadora, com amplo respeito à diversidade e à igualdade de direitos de todos os cidadãos.

Pesquisas recentes indicam, todavia, que essa meta ainda não foi alcançada no contexto educacional do Brasil; mais que isso, apontam para uma realidade alarmante: falta de investimento com drástico corte de verbas destinadas à política educacional, baixa qualidade do ensino, professores desmotivados, alunos indisciplinados, superlotação em sala de aula, prédios escolares em péssimo estado de manutenção, pais não participativos (em geral por priorizarem a luta pela sobrevivência), entre outros. Por outro lado, os pesquisadores evidenciam que, ainda assim, continua-se a buscar a melhoria da qualidade da educação.

Para melhorar a qualidade do ensino, inúmeros programas governamentais têm sido lançados, muitos deles envolvendo a formação docente. Entretanto, os mecanismos de avaliação, internos e externos², têm demonstrado que os índices aferidos se situam aquém do esperado e desejável. Além disso, um número significativo de crianças que frequentam as aulas não obtém resultado satisfatório de aprendizagem.

Há, pois, que compreender os fatos para encaminhar soluções, tal como ousamos propor nessa tese. Ponderamos que ainda são necessárias pesquisas e estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem e dos problemas a ele relacionados, sobretudo as dificuldades de aprendizagem, muitas vezes tratados como “distúrbios de aprendizagem”. Tais pesquisas possibilitam um olhar sobre o processo de ensinar e aprender, e sobre o papel de alunos e professores nesse processo, destacando a relação dialética e dialógica entre ambos porque “[...] aquele que ensina também aprende”. (FREIRE 2013a, p. 25) Por conta disso, a aprendizagem escolar deve ser considerada, para uma análise, como prática objetivada do ensino. Este, por sua vez, se configura como uma prática social específica para o desenvolvimento de um tipo também específico de pensamento, comportamento e prática.

Vale ressaltar que as interações entre a pessoa e as várias instituições sociais e culturais resultam em comportamentos e aprendizagens diversificados e heterogêneos, já que

¹Paulo Freire é declarado patrono da educação brasileira - Da Redação | 16/04/2012, 12h55 – Atualizado em 19/02/2015, 21h53 Agência Senado (Reprodução autorizada mediante citação da Agência Senado) – Disponível em: http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/04/16/paulo-freire-e-declarado-patrono-da-educacao-brasileira?utm_source=facebook. Acesso em: 2 dez. 2015.

²Citamos, como exemplo o PISA, em que a localização do Brasil está em 58º lugar no *ranking* de um total de 65 países.

cada pessoa é única e reage aos estímulos do meio de maneira própria, somos exemplos vivos disso. Por isso, se requer, principalmente nas escolas, a capacidade de separar o particular do geral e não fazer uso de conceitos e práticas que se inserem dentro que é tido como padrão, com forte tendência da educação bancária. Assumir tal tarefa consiste em um desafio, diríamos, diário e necessário, para o oferecimento de um processo-aprendizagem que considere as especialidades e potencialidades de cada um.

Entretando, a tendência observada na escola – a de um padrão idealizado – é em favor da criança que goste de estudar, que seja inteligente, atenciosa, solidária e compreensiva. Percebe-se na História que esse padrão ou referencial foi construído social e culturalmente e dele decorre a crença de que, quanto mais padronizadas as crianças se mostrarem, mais fácil será a utilização de um modelo, também padronizado, de ensino ou de educação. Portanto, o padrão funciona como critério de classificação e de normalidade e aquele que não acompanha o “ritmo da turma”, pode ser considerado um problema, sujeitas a serem classificadas e/ou rotuladas como tendo dificuldade ou distúrbio de aprendizagem.

Proveniente de tal entendimento, surge no contexto da educação, o diagnóstico conhecido de dificuldade de aprendizagem. As dificuldades, por sua vez, tendem a culminar em reprovação, criando uma disparidade entre a idade do aluno e a série/ano escolar. Essa dificuldade apresentada pelos alunos, em geral fica evidente quando o aluno não acompanha o ritmo da sala, ou seja, a falta de acompanhamento de alguns à maioria da turma. Possuem, portanto, um nível aquém de desempenho em relação ao da turma e expressam isso de diversas maneiras, dentre elas: em falta de interesse de ir à escola e/ou frequentar as aulas, em comportamentos indisciplinados, em dificuldade de articular um novo conteúdo com um anterior (pré-requisito) e outros. Tais atitudes e manifestações costumam conduzir a “suspeitas” de deficiência intelectual ou de algum distúrbio.

É frequente nas escolas e nos primeiros anos do ensino fundamental que se encontrem crianças com essas dificuldades. Mesmo antes de uma clarificação ou compreensão técnica pedagógica para diagnóstico do problema ou dificuldade apresentada, e até mesmo antes que se esgotem todas as possibilidades didático-pedagógicas em alfabetizá-las, as crianças são, de alguma forma, rotuladas e tratadas como propensas ao fracasso escolar ou reprovação, ou seja, o investimento didático-pedagógico tem sido baixo.

Alguns desdobramentos desses fatos impactam crianças e pais: quando a escola relata aos pais sobre a dificuldade de aprendizagem da criança, sem que tenha tido, previamente, explicações do se trata e de como tentar ajudar, pode causar nos mesmos sentimentos negativos e de impotência, e até mesmo ter atitudes psicológicas negativas ou

físicas contra as crianças. As crianças, além das violências sofridas pelos pais, podem sofrer frustrações e até *bullying* por parte de colegas e outros, com discriminações tanto na escola como no ambiente familiar e, conseqüentemente, poderá ocasionar distúrbios do comportamento ou mesmo evasão. Em razão disso e em face do “temor, até pouco tempo ignorado ou pouco considerado pelas escolas da possibilidade de as dificuldades de aprendizagem terem origem em transtornos neurológicos” (BRITES, 2010, p.1), tem crescido a procura por profissionais que lidam com dificuldades escolares.

Na opinião do médico e na prática das escolas, a consequência dos fatos citados tem sido a estigmatização naturalizada das crianças, seja pelas dificuldades, seja pelas reprovações previstas e anunciadas desde o início da escolarização. Por sua vez, a estigmatização naturalizada pela escola dificulta sobremaneira a prevenção e a superação das dificuldades mencionadas. Além das dificuldades que são atribuídas ao aluno, existem outras, tais como: problemas sociais e familiares, falta de compromisso e acompanhamento dos pais, ausência de autoridade do professor o que se configura em ensino “livresco”, ausência de subsídios na formação de professores que o capacitem para o trabalho docente com as crianças que, porventura, apresentarem dificuldades de aprendizagem ou ainda, a falta de um suporte ou acompanhamento didático, pedagógico ou técnico sempre que se fizer necessário. Por isso, a preocupação com a aprendizagem dos alunos nos leva a repensar no compromisso da escola e do professor com as crianças que, por alguma razão, não aprendem o conteúdo ensinado e não acompanham o ritmo da sala.

Com base em nossa experiência em docência, percebemos que uma infinidade de fatores – externos aos alunos – interfere na tarefa de ensinar e aprender. Aduzimos como exemplos a rigidez do currículo prescrito, a superlotação das salas de aulas, a falta de ventilação, as más condições do mobiliário ou sua inadequação para crianças e adolescentes, afora problemas familiares e tantos outros que serão, oportunamente, apontados.

Diante de tanta diversidade e também de tanta complexidade, é necessário que tenhamos clareza da realidade em que o problema se circunscreve a fim de pensar nos meios para realizar uma educação de qualidade. Para isso, “a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (DUARTE, 2012, p.155).

A partir disso, concordamos com a teoria histórico-cultural de que a apropriação da cultura se dá, ao longo da vida e de geração em geração, de forma dialética. Não é um processo linear e de mão única. Estabelece-se por meio da comunicação e do diálogo entre os sujeitos, de modo que a escola não pode ser analisada fora do contexto social e cultural,

porque ela é uma instituição formal de aprendizagem e de dissiminação do saber historicamente construído, portanto, é responsável pela socialização de conhecimento e de culturas.

Importa acrescentar que, neste trabalho, estamos diretamente refletindo sobre a escola pública, cujo perfil dos alunos varia grandemente. Ainda que as diferenças entre os alunos sejam grande, mínimas e/ou pontuais, é comum citá-las como se fossem reflexos ou provenientes do meio familiar. Nesse sentido, o nível social pode tanto refletir-se no bom aproveitamento quanto na dificuldade do aluno nos processos de aprendizagem. Por conta disso e do cenário a que nos referimos, o impacto da escola e suas ações sobre o aluno variam, sobretudo nos primeiros anos da escolarização.

Ao tratarmos desses assuntos, não podemos negligenciar o papel da escola e o que ela significa no meio social e também pelas famílias, assim como a educação que é oferecida. Pelos aspectos embutidos na questão, precisamos de apoio de especialistas para uma leitura crítica dos fatores envolvidos, como é o caso de Paulo Freire, que teceu severas críticas à educação bancária com sua falsa neutralidade. Devido ao posicionamento do autor, tais críticas são internacionalmente conhecidas.

Diferente do que possa acontecer em qualquer outro ambiente, a linguagem da escola deve assumir, de acordo com Freire (2013a), o formato de “diálogo”, numa relação de manifestação da linguagem. Ainda de acordo com o autor, “Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória”. (FREIRE, 1992, p. 36).

O enunciado dessas premissas é suficiente para articularmos os questionamentos que nos propomos nesta tese. Portanto, algumas das perguntas que nos fazemos devem ser interpretadas nesse contexto: Por que algumas crianças, sobretudo as da camada popular que ficam anos na escola não se apropriam dos conteúdos curriculares, exigência de um processo de escolarização? Terão elas dificuldades ou distúrbios de aprendizagem? Que relação há entre aprendizagem e desenvolvimento e, especificamente a aprendizagem escolar? Os professores diferenciam, em seus discursos, dificuldade de aprendizagem e distúrbio de aprendizagem?

Tais questionamentos nos levam a outros, que incidem sobre a formação e prática docente: A formação docente fornece base teórico-prática para os professores perceberem a diferença entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem? Qual o papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem? Os professores têm conhecimento a respeito de como se dá a dinâmica de aprender?

Temos percebido, conforme já expressei aqui, que algumas crianças, especialmente as da camada popular, ficam anos na escola e não se apropriam satisfatoriamente dos conteúdos curriculares, concretizando-se a reprovação e, com ela, o fracasso. A explicação mais corrente é que o meio exerce impacto ou influência sobre as crianças. Fazem parte dessa explicação as perspectivas das famílias dos alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e de seus professores. Portanto, é com reserva que citamos o que temos ouvido em décadas de exercício na docência, a saber, o comentário de alguns docentes em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem: “Ele não vai passar, não sabe nada”, “Já reprovou dois anos e ainda não aprendeu nada” ou “Toda família [do aluno] é assim, você não vê?” Somos contrários a diagnósticos apressados e preconceituosos desse tipo, bem como de certas profecias e, enquanto docentes, não concordamos que as crianças os ouçam, ou, pior ainda, que fossem diretamente declaradas às próprias crianças.

Explicações, profecias ou afirmações que tem como base tais entendimentos poderão variar no modo como são ditas ou mesmo na frequência, mas o teor do discurso é sempre o mesmo: rotulação, estigmatização, preconceito, limitação e outros dessa natureza. Isso não é ético e nem coerente com nossa consciência de educadores humanizadores. Temos percebido também, nas escolas, que há crianças inquietas, incapazes de se concentrar em uma atividade por muito tempo; há crianças que gesticulam muito, ao contrário de outras que parecem apáticas. Todas são, no entanto, por vezes rotuladas e estigmatizadas porque fugiriam a um comportamento que a escola, representado culturalmente por um determinado segmento da sociedade, tem, explícita ou implicitamente, estabelecido como padrão.

Outrossim, reconhecemos que o meio social e cultural exerce forte influência na forma como a criança se comporta ou se porta socialmente e que esses comportamentos podem evidenciar-se no universo escolar ou em práticas pertinentes a ele. Dessa forma, devem-se considerar os fatores ambientais, sociais, econômicos, afetivos e culturais, bem como as condições biopsicossociais das crianças vulneráveis a apresentar dificuldades na aprendizagem ou no processo de ensino aprendizagem.

Nossas reflexões em relação às dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a fatores externos à criança, a fatores que consideramos importante detectar, e para os quais buscamos, além de compreensão, a possibilidade de superação. Observamos, em nossa prática docente, situações diferentes que podem ou não variar em extensão, como, por exemplo, crianças acusarem dor de cabeça, barriga ou náusea, o convívio com conflitos familiares, ou sentirem dificuldade para se adaptarem ao currículo da escola. Tais questões não são simples e afetam a criança podendo causar uma “dificuldade de aprendizagem”. Por isso a

necessidade de se avaliar a “intensidade” do problema, pois percebemos as dificuldades como algo que tende a passar e não a se instalar, dependendo dos encaminhamentos e soluções dadas.

Há, entretanto, casos em que se observam comportamentos mais preocupantes, que fogem ao que nos somos propensos a chamar de dificuldades, considerando o que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM V) qualifica de “complicações mais sérias que afetam ou são oriundas do sistema nervoso central” (MANUAL, 2014). Entre eles, em proporção diferente do que entendemos por dificuldades de aprendizagem, há o que, do ponto de vista da saúde, é denominado de distúrbios ou transtornos de aprendizagem – em geral são conceitos tratados como sinônimos –. Nestes se enquadram a dislexia, o transtorno de déficit de atenção, com ou sem hiperatividade, a disgrafia, a disortografia, a discalculia, entre outros, que “dizem respeito a prejuízos em domínios cognitivos específicos (leitura e escrita, matemática, expressão escrita), não explicados por problemas sensoriais ou motores, deficiência intelectual, questões emocionais ou variáveis pedagógicas ou familiares”. (CARREIRO et al., 2014, p. 125).

Nesta tese, o termo “distúrbio” não é concebido como sinônimo de “dificuldade de aprendizagem”, uma vez que o distúrbio (ou transtorno) é de natureza médica, enquanto as dificuldades a que nos referimos “podem ser vencidas pela inteligência inata ou por estratégias compensatórias” (DSM V, 2014, p. 32), diferente dos transtornos a que se refere o documento.

Posto isso, nossa hipótese é de que o não conhecimento teórico, por parte dos professores, de como se dá a aprendizagem e do que sejam dificuldades e distúrbios de aprendizagem tem levado alguns deles a estigmatizarem alunos cujo desempenho não acompanha o da turma/ano escolar em que se encontram. Diríamos que tais professores, em suas práticas, não ultrapassariam a esfera do pensamento cotidiano e imediatista e, conseqüentemente, teriam dificuldades para trabalhar com metodologias adequadas para que o aluno aprenda, ou seja, não facultariam ao aluno o direito a uma educação humanizadora.

Evidentemente, toda prática pedagógica realizada nas instituições de ensino, em diferentes níveis, supõe um conhecimento teórico (sociológico/filosófico entre outros) e a ação realizada é proveniente desse corpo teórico. A nós, docentes e pesquisadores ou envolvidos em formação inicial e continuada de professores, conscientes da gravidade do problema - estigmatização/rótulo - e sua consequência para as crianças e/ou familiares, cabe detectar e identificar as “dificuldades” para que possamos preveni-las, ou seja: cabe-nos intervir previamente. Dessa forma, nesta tese, reconhecemos como determinante a atitude dos

docentes e, pois, propomo-nos pesquisar seu nível de percepção a respeito das dificuldades e distúrbios de aprendizagem.

Ao verificarmos as condições reais e adversas no processo de ensino e aprendizagem, sentimo-nos no dever de refletir sobre nossa opção pela docência, inspirada por Freire, para quem o educador é um ser político. Em decorrência disso, aceitamos o desafio proposto pelo reconhecido educador brasileiro: “[...] ele [o educador] precisa se perguntar: ‘em favor de quem eu trabalho em Educação, em favor do quê, ou, em outras palavras, qual é o meu sonho enquanto educador. [...] Qual é a minha opção, qual é o meu compromisso’”. (FREIRE, 2013b, p.40).

Para o pensador brasileiro, a formação docente humanizadora deve ser constantemente problematizada, avaliada e inovada. Assim, devemos pensar em oferecer a melhor educação às crianças reais, às carentes emocional ou financeiramente e às crianças estigmatizadas das quais se costuma esperar pouco ou nada. Concordamos plenamente com a seguinte afirmação de Freire (2013a, p.45-46),

[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade, que implica a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica; do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Em contraponto à afirmação do teórico, o que percebemos, em muitas escolas, é uma patologização da criança, sobretudo quando não acompanha o ritmo da sala de aula. E esse pseudodiagnóstico pode representar uma justificativa – por parte dos profissionais da unidade escolar – para a omissão, não assunção de responsabilidades ou mesmo o não oferecimento de uma intervenção ou adequação pedagógica para aqueles que precisem.

Tudo isso gera desafios e indica a necessidade de repensar também a formação e a prática docente. Como ressalta Martins (2010, p.23), a formação docente “[...] está cada vez mais centrada na particularização da aprendizagem, da forma em detrimento do conteúdo, do local em detrimento do universal [...]”. Há um investimento no professor reflexivo, mas esse pressuposto não está, muitas vezes, atrelado à concepção de mundo, sociedade, homem ou educação e ao contexto histórico, social e cultural ou ainda aos desafios atuais da sociedade contemporânea.

Parecem-nos pertinentes aqui as palavras de Alarcão (2003, p. 45) que nos alerta que a capacidade reflexiva do homem “necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. [...] é preciso vencer inércias, é

preciso vontade e persistência [...] para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.” Assim, podemos pensar nas ponderações de Freire, para quem o ser humano é um “ser inconcluso”, o que nos leva obrigatoriamente a supor algo em processo de aprendizagem e desenvolvimento, mas que por isso demanda ação e intervenção. De que tipo de intervenção ou ação se trata? A quem compete? À escola? Ao professor? Ao aluno? À medicina? Com certeza a Educação Humanizadora contribuirá com tais reflexões.

Como veremos adiante, alguns dos problemas estão relacionados à história social, econômica e política do país e têm a ver com homogeneização, superlotação de alunos salas de aula, falta de recursos, entre outros aspectos. Cada um desses pontos citados gera indagações e pesquisas a respeito da escola que, como instituição responsável pela disseminação do saber historicamente acumulado, e também dos seus atores, dentre eles, docentes e discentes. E, também, sobre o indivíduo que faz parte de um grupo social, ou seja, da camada popular.

Embora consideremos a natureza e amplitude do problema, circunscrevemos o domínio da tese aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, ao conflito entre conceitos e práticas dos professores que atuam nesse nível, com foco na “aprendizagem não satisfatória” ou “dificuldade de aprendizagem”. Para o enfrentamento à problemática, concordamos com Freire (2013a): mudar é difícil, mas necessário e possível.

Nossa tese tem, pois, um grande objetivo: a partir do clareamento do conceito de dificuldades de aprendizagem, contribuir com a capacitação inicial e continuada de professores, afastando-os do julgamento preconceituoso e equivocado. Como objetivos específicos, elegemos quatro: discutir conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas inter-relações; estabelecer distinções entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem; problematizar questões pertinentes a formação e prática docente; e analisar o conteúdo de discursos dos sujeitos da pesquisa sobre dificuldades e distúrbios de aprendizagem no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental.

Pretendemos, com a pesquisa, inscrita no paradigma qualitativo, “[...] um conhecimento que ultrapasse nosso conhecimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos”. (MINAYO, 2002, p. 9).

Para tanto e para cumprir nossos objetivos específicos, recorreremos, inicialmente, à pesquisa bibliográfica acerca da temática em pauta, dando prioridade para as teorias críticas comuns a Freire (1997; 2011a; 2011b; 2013a; 2013b; 2014), Vigotski (1998; 1996; 2007; 1995), Leontiev (1978a; 1978b; 1988), Glozman (2014) e outros, que refletem sobre o

processo histórico e a não naturalidade do ser social. Para articular o referencial teórico que ancora a análise, foram pesquisados também, além de teses e dissertações, artigos cadastrados na base de dados do Scielo e mapeados a partir dos indexadores “dificuldade de aprendizagem”, “dificuldades de aprendizagem” e “fracasso escolar”, que possibilitaram um panorama do que foi publicado nas áreas de Educação, de Saúde e de Letras acerca do tema (neste último caso, nenhuma publicação específica sobre a problemática) e permitiram-nos a realização de uma pesquisa inovadora e atualizada. Inovadora por três razões básicas: porque dá voz a um grupo específico de professores; porque procura articular a problemática pesquisada à questão da prática humanizadora, ainda ausente (ou pouco explorada) no processo de formação docente; porque, constatada a ausência da área de Letras em discussões específicas sobre o cenário aqui problematizado, esta pesquisa vem inaugurar um novo caminho para, no mínimo, lançar um desafio a pesquisadores desse espaço de produção acadêmica.

No lado empírico-prático da investigação, importa mencionar que nosso objeto de análise são discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que aceitaram participar da pesquisa na condição de sujeitos. O grupo foi constituído com 14 sujeitos que participaram do projeto de extensão “Formação Continuada de Professores: reflexão e ação a respeito da ampliação do ensino fundamental e prevenção/intervenção às dificuldades de aprendizagem”. Desenvolvido durante dois anos (2010 e 2011) no município de Naviraí/MS, no anfiteatro do *Campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o projeto contou com a participação de professores do ensino fundamental, bolsistas de extensão e acadêmicas voluntárias.

Os dados foram coletados de duas maneiras: aplicação de questionário e registros *in loco*. No primeiro procedimento, os sujeitos responderam a questionamentos articulados em um roteiro temático e que incidiram sobre diferenças entre dificuldade(s) de aprendizagem e distúrbio(s)/transtorno(s) de aprendizagem, prática pedagógica, papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e participação da família na escola. O roteiro foi entregue e recolhido durante o curso, entre 2010 e 2011. No segundo, depoimentos e dizeres espontâneos (sem roteiro) foram registrados em diferentes momentos de avaliação do curso³.

Para a análise dos dados, recorreremos à metodologia da Análise de Conteúdo, nos moldes propostos por Bardin (1997), cuja descrição é detalhada no Capítulo IV desta tese.

³Mantivemos os dizeres dos sujeitos em sua forma linguística original, sem qualquer tipo de modalização ou correção.

O estímulo para esta pesquisa tem sido o desejo de concretizar os objetivos anteriormente delineados e também contribuir para a própria formação intelectual acerca do objeto, condição necessária ao exercício da atividade, conforme ensina Leontiev (1978a).

A ideia de desenvolver, junto a um grupo de professores, um projeto que possibilitasse a discussão dos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem tomou forma por duas questões centrais: primeiro, por esta pesquisadora perceber as lacunas na própria formação de professora; segundo, porque, com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, temos percebido que muitas crianças com idade de cinco a seis anos e que não cursaram a pré-escola apresentavam dificuldades que causavam certo desconforto aos professores. Esse desconforto era visível em grande parte dos que tinham por tarefa alfabetizar (currículo oficial da escola) e, de parte das crianças, pelo fato de não serem consideradas como tendo maturidade adequada para serem alfabetizadas, ou seja, eram consideradas imaturas o ensino escolarizado, formal.

Assim, apesar do vínculo do objeto com o pesquisador, “[...] não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas. Vale dizer que não há um conhecimento absoluto e definitivo” (MINAYO, 2002, p. 10), cabendo ao pesquisador escolher certos critérios a percorrer, o que só é possível aliando a compreensão que ele tem da realidade à concepção de homem e de mundo.

Importa acrescentar que o conteúdo do discurso dos professores não pode, por seu caráter subjetivo, ser quantificado nem medido, mas deve ser analisado crítica e teoricamente, o que inclui percepção/sensibilidade do pesquisador. Por isso, não se deve esperar neutralidade na pesquisa, como não se pretende rigidez no tratamento dos dados de forma a engessá-los, pois: “A pesquisa se dá pela busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente e que constitui o ponto de origem de uma investigação científica.” (MINAYO, 2002, p. 24).

Analisando o conteúdo por essa ótica, entendemos ser possível extrair, dos dizeres registrados, aspectos da conduta dos sujeitos (BARDIN, 1997), aqui contextualizada em seu momento histórico de formação. Essa técnica atende ao nosso objetivo, pois o que pretendemos é fazer emergir o que não está aparente, admitindo concordarmos que, “[...] por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, se esconde um sentido que convém desvendar”. (BARDIN, 1997, p. 14).

Ao analisarmos as manifestações escritas que compõem nosso *corpus*, partimos da premissa de que os fatos não são naturais, mas sofrem alteração de parte do mundo social e da relação do homem com o trabalho e a natureza. Assim, entendemos que os sentidos dos

discursos emergem de um conjunto de condições de produção, que envolvem interação, tempo, lugar, “papéis sociais e profissionais” (VASCONCELOS, 2009, p. 16), entre outras, que, no caso desta tese, se manifestam em distintas cenas enunciativas.

Parafraseando Bardin (1997, p. 29), entendemos que dois objetivos sintetizam o método de análise do conteúdo: a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura. Para alcançar esses objetivos, a técnica de análise de conteúdo requer disciplina e rigor ao analisar as mensagens dos discursos. Acreditamos que esse tipo de análise, aliado particularmente ao referencial teórico de Freire, pode propor reflexões a respeito da formação e da prática docente numa perspectiva democrática e humanizadora (no caso, seu olhar volta-se, especialmente, para as classes populares).

Em coerência com tal pensamento, nosso olhar recai, todavia, sobre as crianças que frequentam a escola e, independente de camada ou classe, não obtêm êxito em sua aprendizagem, que repetem anos a fio, que são rotuladas como incapazes de aprender e, por isso, acabam ficando à margem da sociedade. Acreditamos na possibilidade de rever e ajustar ensino e metodologias, assim como cremos em possibilidades inexploradas mais apropriadas à aprendizagem, considerando o aluno no sentido humano, apelando para a interação ativa entre professores e comunidade.

A exposição ordenada da tese resultou em uma estrutura de quatro capítulos.

No primeiro, ancorados na premissa de que o homem pode ser livre das amarras da domesticação (FREIRE, 2011a), refletimos sobre conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e sobre inter-relações entre os dois processos. O segundo capítulo pronuncia-se sobre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, articulando diferentes abordagens teóricas e alguns recortes pertinentes ao estado atual da questão. No terceiro, o foco é a prática docente, à luz das contribuições de Paulo Freire acerca da prática humanizadora, o que implica alguns apontamentos sobre formação. No quarto capítulo, procedemos à análise do discurso dos sujeitos da pesquisa acerca do problema apresentado, munidos dos princípios e técnicas da Análise de Conteúdo e à luz do referencial teórico que baliza a pesquisa.

Importa mencionar que consideramos grave a atitude de “estigmatizar” e, sobretudo, a consequência disso sobre a criança, em geral inconsciente do fato. Dessa maneira, como conhecedores do potencial que tem a educação libertadora para a melhoria da qualidade de ensino, nossa escrita se pauta pela prática docente humanizadora. Esperamos, pois, que a pesquisa proporcione uma definição mais segura de rumos para uma educação inclusiva e humanizadora, seja no processo de ensinagem, seja no de aprendizagem.

CAPÍTULO I: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: faces da mesma moeda?

Muitas coisas podem esperar, uma criança não.
Neste momento, os seus ossos estão crescendo,
seus sentidos se desenvolvendo,
para ela não existe o amanhã
seu tempo se chama: Hoje!
Gabriela Mistral

Uma criança saudável
é resultante de investimento de
alta performance e complexidade.
Anecy de Fátima F. Almeida

É frequente, no panorama educacional, a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem que levam ao fracasso escolar. Alunos, logo em seus primeiros anos de escolaridade, começam a sentir o peso do drama relacionado à dificuldade de aprender: ora são tidos como vítimas, ora como culpados por não aprenderem os conteúdos escolares. Independente do quê ou de quem deva ser responsabilizado por isso, é comum muitos dos alunos serem estigmatizados, rotulados como tendo um distúrbio ou/uma dificuldade de aprendizagem.

A estigmatização naturalizada nos meios escolares decorre do fato de a criança não atender a um padrão idealizado de aluno inteligente, calmo e obediente, que, em outras palavras, “é aquele que não dá trabalho.” Por outro viés, Ayres⁴ (1996apud ALMEIDA, 1999, p.35) assevera:

Um dos maiores obstáculos a qualquer trabalho preventivo com populações de crianças e adolescentes [ao que acrescentaríamos identificação e indicação da adequada intervenção junto ao aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem] parece ser a forma estereotipada e naturalizada com que temos tratado os jovens em nossos serviços de educação e saúde [...] Tomamos o processo de crescimento e desenvolvimento como conjunto de fenômenos biológicos e universais.

Diante disso, faz-se necessário, segundo Almeida (1999, p.35), “[...] conhecer, além do crescimento e desenvolvimento do ser humano, as suas aquisições psicossociais resultantes

⁴Ayres é médico atuante na área de Medicina Preventiva e trouxe para o Brasil o conceito de vulnerabilidade. Esse conceito pode ser adaptado para diversas áreas, no caso da dificuldade e/ou distúrbio de aprendizagem mostra que “qualquer ser humano está vulnerável a adquiri-las, pois dependem das condições biopsicossociais” a que estão expostas.

da socialização, [aprendizagem] e do processo sócio-histórico a que está sujeito, bem como do contexto socioeconômico e cultural em que está inserido”.

Reforçando essa ideia, segundo Nogueira (2008, p. 44), não “[...] podemos pensar a relação desenvolvimento e crescimento [...] como uma relação naturalizada, dada a *priori*, mas, sim, como importante relação construída que se modifica histórica e culturalmente”. É inegável que é complexo o processo de compreensão conceitual do desenvolvimento e da aprendizagem advindo da enorme variedade de teorias produzidas pelo uso de diferentes métodos, sujeitos e aspectos isolados enfocados nos estudos, inclusive o local e momento histórico de seus autores.

Dessa forma, no meio educacional e em documentos oficiais, verifica-se a referida variedade de teorias e abordagens divergentes ou apresentadas como tal, outras que são complementares (embora não sejam vistas assim) e que explicam de maneira confusa e generalista o que seja aprendizagem, desenvolvimento, dificuldades e distúrbios. Assim, mesmo sem clareza conceitual a respeito do que seja e do dinamismo da aprendizagem e do desenvolvimento, muitos professores se veem obrigados a aceitar e utilizar em sua prática docente a interpretação oficial.

Convém destacar que a interpretação das teorias e sua viabilização dependem do que determinam as políticas públicas vigentes nas diferentes esferas governamentais (municipal, estadual e federal), que, por sua vez, são definidas por acordos internacionais, porém guiadas pelo momento histórico atual e por condições sociais, econômicas e culturais de países do primeiro mundo. Não se pode descartar que há, também, a importação de teorias e modelos pedagógicos, via programas governamentais, que veiculam ideologias dos países do “primeiro mundo” o que gera, como tendo assistido nas últimas décadas, modismos que em nada contribui com a nossa educação.

Assim, este capítulo visa, essencialmente, conceituar e esclarecer as diferenças e possíveis semelhanças entre conceitos referentes desenvolvimento e aprendizagem e problematizar conceitos que subjazem à legislação pertinente à faixa de escolaridade sobre a qual se pronuncia nossa tese.

Adotamos, para esta pesquisa, como ponto de partida, as definições dos Descritores em Ciências da Saúde⁵: desenvolvimento humano são “mudanças sequenciais contínuas que ocorrem nas funções fisiológica e psicológica durante a existência do indivíduo”;

⁵Descritores em Ciências da Saúde – da Biblioteca Virtual em Saúde - Desenvolvimento humano: <http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decsserver/>; Aprendizagem: <http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decsserver/> (descritor de número 5). Acesso em jan. 2016

aprendizagem é a “mudança de comportamento relativamente duradoura que resulta da experiência passada ou da prática. O conceito inclui a aquisição de conhecimento”. Posto isso, evidencia-se que a aquisição de habilidades ocorre conforme avançam as fases do ciclo vital (infância, adolescência, velhice) – desenvolvimento – e que a aprendizagem evolui conforme as experiências que o ser humano possa vivenciar.

Uma estratégia didática utilizada por Papalia, Olds e Feldman (2013, p.37), estudiosos do desenvolvimento humano (tomado como processo em permanente evolução), é sua subdivisão em áreas que são interdependentes:

[...] **desenvolvimento físico:** crescimento do corpo e do cérebro, incluindo os padrões de mudanças nas capacidades sensoriais, habilidades motoras e saúde. **Desenvolvimento cognitivo:** padrão de mudanças nas habilidades mentais, tais como aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade e o **desenvolvimento psicossocial:** padrão de mudança nas emoções, personalidade e relações sociais. (grifos das autoras)

Complementamos a definição de crescimento ou desenvolvimento físico como sendo “[...] as alterações biológicas que implicam em *[sic]* aumento corporal, considerando principalmente a evolução do peso, estatura e perímetro craniano” (LEÃO et al., 1998, p. 71 apud NOGUEIRA, 2008, p.11) e também que “O crescimento humano caracteriza-se pela multiplicação e ampliação do tamanho celular, expresso pelo aumento da dimensão corporal. É um processo biológico e contínuo, que apresenta características específicas em cada etapa da vida”, conforme ensinam Spyrides et al. (2005 apud SASSÁ et al., 2011, p. 542).

Ressaltamos que o crescimento tem seu início na gestação e que pesquisas sobre saúde materno-infantil realizadas por Dr. David James Porslove Barker, na década de 1980, “[...] foram a base determinante para o que a ciência afirma atualmente: que a preocupação com os primeiros 1000 dias de vida de uma criança – que vão da gestação até o 2º ano – são essenciais para propiciar um desenvolvimento saudável quando adulto”. (Pastoral da Criança⁶). No Brasil, o médico Cesar Gomes Victora

[...] desenvolve diversas pesquisas visando o bom desenvolvimento da saúde materno-infantil pelo mundo. Pesquisas realizadas com crianças, do nascimento aos 14 anos, comprovaram, por exemplo, que bebês que mamaram no peito chegavam à adolescência com menos hipertensão arterial, diabetes e obesidade. (Pastoral da Criança⁷)

⁶Informação disponível no site <www.pastoraldacrianca.org.br/1000dias/3619-vidas-dedicadas-aos-1000-dias>. Acesso em dezembro 2015

⁷Informação disponível no site <www.pastoraldacrianca.org.br/1000dias/3619-vidas-dedicadas-aos-1000-dias>. Acesso em dezembro 2015.

Glozman (2014, p. 9) assim descreve as diferentes fases do desenvolvimento cerebral até os oito anos de idade:

O desenvolvimento cerebral de crianças é muito mais rápido, especialmente em crianças menores. O maior aumento do cérebro ocorre no primeiro ano de vida, e depois dos 7 anos o crescimento diminui [...]. O crescimento das zonas primárias do córtex diminui aos 3 anos, e o de zonas associativas, por volta dos 7 anos. Crianças com 3 anos de idade têm a maioria das células cerebrais já diferenciadas, e as células das crianças com 8 anos de idade são pouco diferentes das dos adultos.

Como já citado, o desenvolvimento anatômico cerebral sofre alterações desde a vida intrauterina. Após o nascimento, expande-se sobremaneira e, nas crianças ainda bem pequenas, o desenvolvimento cerebral é demasiadamente acelerado. Aceleração similar é a de aquisição de habilidades sensoriais, motoras, intelectuais, de linguagem e sociais, que ocorrem até os 3 anos de vida. Por isso, os primeiros anos de vida são “[...] uma das fases da vida em que ocorrem as maiores [e mais aceleradas] modificações físicas e psicológicas”, que “caracterizam o crescimento e desenvolvimento infantil, exigindo observação e acompanhamento rotineiro” (NOGUEIRA, 2008, p. 13). Tal exigência deve-se ao fato de indicar as condições de saúde e da vida atual e futura da criança, permitindo a detecção de alguma alteração e a intervenção o mais precocemente possível, ou seja, ainda na Educação Infantil. Além disso: “Nas crianças, é imprescindível a identificação precoce de fatores que podem interferir nesse processo [de crescimento], a fim de minimizar as repercussões futuras para a saúde” (SPYRIDES et al. 2005 apud SASSÁ et al., 2011), a que acrescentamos: para o processo de ensino-aprendizagem.

Salientamos que, embora não nos ocupemos aqui dos aspectos neurobiológicos, não podemos ignorar a dependência da criança (e do ser humano em geral) dos processos por que passa o corpo. No caso da criança, interessa-nos quanto seu desenvolvimento depende da idade (que tem a ver com uma variedade de estruturas cerebrais, com o diferente desenvolvimento das diferentes regiões, porquanto se reflete na regulação da vontade e da atividade mental) e o fato de as operações conjuntas de diferentes áreas do cérebro gerarem atividades integrativas necessárias ao desenvolvimento mental normal em diferentes períodos etários, conforme ensina Glozman (2014, p. 21):

1. O cérebro geralmente atinge a maturidade morfológica depois dos 18-20 anos.
-

2. Existem picos de desenvolvimento máximo nas diferentes estruturas cerebrais. Um dos mais significativos, associado com a maturação de uma variedade de estruturas, acontece entre os 6 e 7 anos de idade.
3. O desenvolvimento das diferentes regiões do cérebro é desigual. As zonas relevantes para o trabalho de sistemas de processamento de informações (áreas sensoriais primárias) desenvolvem-se mais cedo. Estruturas relacionadas com a interação entre os diferentes sistemas de processamento de informação (áreas associativas) amadurecem mais tarde. E o passo mais lento de desenvolvimento caracteriza as estruturas frontais, responsáveis pela regulação voluntária de todos os tipos de atividade mental.
4. O princípio de desenvolvimento não sincronizado é típico dos diferentes sistemas de processamento de informação (áreas sensoriais primárias). O primeiro, no período pré-natal, está pautado em pré-requisitos anatômicos para o desenvolvimento do sistema de processamento de informação visual, do sistema cutâneo-cinestésico e motor.
5. Operações conjuntas de diferentes áreas do cérebro que geram suas atividades integrativas são necessárias para o desenvolvimento mental normal em diferentes períodos etários.

Consideramos que o conhecimento, por parte dos professores, de como se dá o crescimento, a organização cerebral e o seu dinamismo seja um fator importante para entender e promover não só o desenvolvimento mental saudável, como também algumas patologias decorrentes de irregularidades nesse complexo e, ao mesmo tempo, harmônico órgão, pois é ele que faculta a aprendizagem.

Referindo-se à interação entre o crescimento cerebral e o meio social, Davis e Oliveira (1991, p. 59) esclarecem que:

[...] o crescimento humano ocorre dentro de um espaço em contínua transformação pela ação social. Nele, o psíquico e o biológico estão em constante interação, de modo que o primeiro impulsiona em direção a constantes e sucessivas modificações. Na criança, as possibilidades de crescimento existem como capacidades biopsicológicas potenciais. Dessa maneira, a realização efetiva dessas capacidades depende das condições sócio-culturais disponíveis. É diferente se a mesma criança for colocada para viver num ambiente com boa alimentação e condições sanitárias adequadas, onde existem oportunidades para viver situações de trabalho e de prática de esportes, ou em outro ambiente onde estas características não se encontram presentes.

Corroborando essa ideia, Consenza e Guerra (2011, p. 34) afirmam:

[...] a interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem. Em sua imensa maioria nossos comportamentos são aprendidos, e não programados pela natureza. [...] muitas pesquisas têm mostrado que a estimulação ambiental é extremamente importante para o desenvolvimento do sistema nervoso.

Na mesma linha das afirmações anteriores, temos que “A influência genética interage com as influências ambientais como nutrição e condições de vida, as quais também afetam a saúde geral. Crianças bem nutridas e bem cuidadas crescem mais e adquirem mais peso” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2000, p. 112). Ademais: “Nos países em desenvolvimento, as más condições sanitárias, a assistência médica inadequada e a miséria contribuem para os problemas de saúde para todas as idades” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2000, p. 112). Assim, as condições socioeconômicas precárias que provocam a desnutrição durante a gestação e primeira infância (até 2 anos de idade) exercem impacto decisivo no crescimento cerebral, com prejuízos na aquisição das mais variadas habilidades do desenvolvimento humano:

[...] um menino ou menina desnutrida, por sofrer uma diminuição sensível em seus tônus muscular, apresentem características tais como apatia, menor capacidade de concentração e de atenção etc. Como consequência, o padrão de interação estabelecido com ele/ela é menos estimulante do que aquele que se mantém com uma criança robusta, alerta e atenta. Espera-se menos da criança desnutrida e, dada a essa diferente expectativa, altera-se drasticamente a natureza do contato interpessoal: ele fica empobrecido, menos estimulante, mais condescendente tolerante. Com isto, as trocas cognitivas e afetivas que a criança desnutrida poderia ter com o seu ambiente empobrecem-se, perdem o vigor. (DAVIS; OLIVEIRA, 1991, p. 59).

Assim concebido, o crescimento humano é

[...] influenciado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (ambientais), que atuam acelerando ou retardando esse processo. Dessa maneira, todo indivíduo nasce com um potencial genético de crescimento, que poderá ou não ser atingido, dependendo das condições de vida a que esteja submetido, desde a concepção até a idade adulta (ROMANI; LIRA, 2004 apud SASSÁ, 2011, p.542)

Para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento, é necessária a integridade biopsicossocial da criança. Em ambos os processos, necessita-se primordialmente de nutrição, estimulação, afetividade, ambiente organizado com recursos psicopedagógicos e obviamente de pessoas (outras crianças e adultos) para satisfazer essas necessidades anteriores e, como mediadoras, promover a interação da criança com seu meio social.

Fica claro que, para que o crescimento seja satisfatório, além das intervenções na saúde da criança, é necessário promovê-la de modo a garantir a satisfação de necessidades biopsicossociais primordiais, que são garantidas por lei. Essa lei é a que criou o ECA - Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), que, em seu Artigo 4º, dispõe: “É dever

da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com **absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” [grifo nosso].

A prioridade e alto grau de relevância dos referidos direitos dá-se notadamente ao crescimento cerebral, que é bastante acelerado nos primeiros anos. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2000, p.110):

A cabeça, o encéfalo e os olhos do embrião desenvolvem-se mais cedo e são desproporcionalmente grandes até que as outras partes o alcancem. Aos dois meses de idade, a cabeça de um embrião é a metade do comprimento de todo o corpo, mas ainda é desproporcionalmente grande; essa desproporção diminui à medida que a criança cresce. Embora o cérebro de um bebê de um ano de idade tenha 70% de seu peso adulto, o resto do corpo tem apenas de 10 a 20% do peso adulto.

O cérebro desempenha um papel central e determinante na vida humana pois

[...] o cérebro é o órgão responsável por tudo: pelo primeiro choro de um recém-nascido e pelo último gemido de uma pessoa em seu leito de morte; pelo machado passar por um pedaço de madeira e pelos dedos rápidos que correm pelo piano de um virtuose pianista; pelas lágrimas e pelo coração dilacerado em seu primeiro encontro com o luto; pelo calor de uma boa comunicação humana e pelo chute traiçoeiro vindo da outra esquina; [...]. Incluindo muitas das (senão todas as) doenças humanas e pela recuperação bem sucedida dessas doenças. (SKVORTSOV, 1995apudGLOZMAN, 2014, p. 8-9).

O desenvolvimento humano é “um processo basicamente seriado e somativo, de aquisição de habilidades cada vez mais complexas” (LEÃO et al., 1998, p. 71 apud NOGUEIRA, 2008, p.11). Já “desenvolver-se envolve crescer, conhecer e realizar coisas novas e diferentes” (BRASIL, 2009, p. 19), e o seu acompanhamento é possível, entre outros, pelo Instrumento de Vigilância do Desenvolvimento Infantil do Ministério da Saúde⁸ (BRASIL, 2009), que pode ser utilizado em unidades de pediatria, bem como nas de Educação Infantil, notadamente para a detecção imediata de atrasos e para propiciar intervenções. Ainda a respeito de desenvolvimento, esclarece Nogueira (2008, p.12) que “[...] significa capacidade do indivíduo em realizar funções cada vez mais complexas, ou seja, desenvolve controle neuromuscular, destreza e funções que só podem ser mensurados por meio de provas ou testes funcionais”.

⁸Além do citado, há outros tipos de instrumentos mais sofisticados, ao que acrescentamos: exames de imagens, como tomografia; ressonância magnética; e testes de visão, audição e outros.

A promoção do desenvolvimento infantil é um dos objetivos principais e norteadores da Educação Infantil, período escolar que deveria primar pela prevenção primordial de atrasos ou do agravamento deles e pela minimização da vulnerabilidade a dificuldades, inclusive a de aprendizagem. Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) preconiza o objetivo de propiciar o “[...] desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social”. (BRASIL, 1998, p. 47).

Pelo exposto, fica claro que o desenvolvimento físico (crescimento), cognitivo e psicossocial na primeira infância requer nutrição, estimulação e interações sociais que garantam a integridade biopsicossocial da criança (e ao longo de sua vida). Portanto, nos diversos espaços educativos (desde a educação infantil), devem existir meios/instrumentos para avaliar e acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, assim como profissionais bem preparados para a prática educativa. Deve haver, também, atividades e ações planejadas, portanto intencionais para que a criança/aluno interaja com o meio onde está inserido e com seus pares. Conforme ensina Leontiev (1978a, p. 187), é graças a essas atividades que ocorre

[...] o encadeamento principal e a condição essencial dos processos de **apropriação**, a saber, a formação na criança das ações que constituem a base real destes processos. Estas ações devem ser sempre construídas activamente pelo meio circundante da criança, pois esta última é incapaz, de sozinha, as elaborar. [...] Posteriormente, à força de se repetir, elas elaboram-se na criança e adquirem a propriedade de se adaptar às modificações mesmo profundas das condições concretas; este processo de adaptação das ações realiza-se já segundo mecanismos gerais de formação da experiência individual, mas agora estes mecanismos asseguram a adaptação à variação das condições concretas de ações historicamente elaboradas, assimiladas pela criança, e não as variações das condições concretas do comportamento hereditário específico, como é o caso no animal (grifo nosso).

Esclarecemos, contudo, que não excluimos, das variações de comportamentos, as oriundas de síndromes e malformações genéticas, as quais podem ser observadas por exames específicos durante a gestação e muitas delas a partir do nascimento.

Fica explícito, então, que a criança, desde o nascimento, precisa ser estimulada e participar ativamente do meio social e cultural, pois o que assegura sua aprendizagem e desenvolvimento são as inter-relações com seu meio. Assim, aquela que vive num ambiente rico em estímulos sensoriais (visuais, olfativos, auditivos, gustativos e táteis) e de diferentes linguagens, desenvolverá tais habilidades, ao passo que uma criança desprovida desses recursos terá um repertório menor para aprender e se desenvolver. Um exemplo nítido dessa

diferença se observa na escola quando crianças originárias de diferentes espaços geográficos, como o urbano e o rural, passam a estudar numa mesma sala de aula. O professor verifica explicitamente especificidades e saberes distintos das crianças, que refletem o meio do qual procedem. Cabe à escola transpor as diferenças e adequar recursos de modo que todas, independente de classe social ou econômica, possam aprender e trocar experiências. Importante se faz, entretanto, considerar

[...] o fato de que *a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente a quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética [...]. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar; portanto, estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKI, 1998, p. 4-5, grifos do autor).

Embora sabendo da importância do estudo de todos os aspectos do eu – físico, cognitivo e psicossocial –, e da interdependência que há entre eles, esclarecemos que, neste capítulo, descrevemos apenas alguns deles e algumas contribuições teóricas que agregam conhecimentos para a consecução dos objetivos desta pesquisa e, em especial, deste capítulo.

Para a teoria behaviorista, no que diz respeito ao condicionamento operante, o indivíduo aprende e se comporta, em geral, por meio das consequências das suas ações: “um organismo tenderá a repetir uma resposta que foi reforçada por consequências desejáveis e suprimirá uma resposta que foi punida”, segundo Skinner (apud PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2013, p.63)

Bandura (apud PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2013, p.64), por sua vez, em sua teoria da aprendizagem social, entende que a aprendizagem pode ser decorrente da observação e imitação do comportamento social adequado, prestigiado e valorizado pela sociedade, o que explica as crianças terem, como modelos, pais, professores ou esportistas famosos.

A essa teoria foi acrescida a teoria social cognitiva, segundo a qual há operações cognitivas, presentes na observação dos modelos, com aprendizagem de detalhes que se vão associando e formando novos e mais complexos comportamentos. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2013).

Importa mencionar que as abordagens interacionistas podem ser subdivididas em dois enfoques: o cognitivista e o social. O primeiro baseia-se nas pesquisas de Piaget, que considera a linguagem como um sistema simbólico e como parte do desenvolvimento

cognitivo não linguístico (a linguagem é consequência do desenvolvimento cognitivo). O segundo enfoque baseia-se em Vigotsky (1998), para quem o ambiente influencia a produção da estrutura da linguagem, de modo que o pensador considera a linguagem dirigida à criança como determinante para que ocorra a aquisição e como facilitadora do desenvolvimento (Quanto mais cedo a criança tiver contato qualitativo com sua língua, mais natural será seu processo de aquisição e desenvolvimento).

Piaget (1896-1980) concebeu uma teoria cognitivista que discute como se desenvolvem as estruturas do raciocínio lógico das crianças e o seu julgamento crítico e procurava explicar como a criança passa de um período de egocentrismo completo a um equilíbrio com o mundo exterior, alcançado por meio de gradual descentração. O “construtivismo” piagetiano não prescreve uma receita para ensinar, mas explica como se dá o processo cognitivo de aprender, da infância até a adolescência.

O estudioso descreve uma teoria psicológica e epistemológica: não investigou como se comportam as crianças em situação de aprendizagem escolar, mas como vão evoluindo seus esquemas e seus conhecimentos ao longo de diferentes idades. Para ele, o indivíduo constrói seu conhecimento interagindo com a realidade, por meio de processos distintos, entre os quais os de assimilação e de acomodação. (PIAGET, 1998).

Piaget (1982) descreveu quatro estágios do desenvolvimento da inteligência: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e das operações formais. As características de cada um foram resumidas e comentadas por uma gama significativa de pesquisadores ou autores, como é o caso de Palacios e Mora (1995), que assim descrevem o primeiro estágio:

Estágio sensório-motor (0-2anos): A inteligência da criança durante este estágio é fundamentalmente prática, ligada aos sensorial e à ação motora. Os êxitos mais destacados são o estabelecimento da conduta intencional, a construção do conceito de objeto permanente e das primeiras representações e o acesso à função simbólica (PALACIOS; MORA, 1995, p.58, grifo nosso).

Assim, a criança desenvolve a sua inteligência quando, utilizando os sentidos (visão, audição, tato, olfato, gustação), percebe os objetos ou pessoas, ou quando age sobre elas. Gradualmente, busca os objetos com uma intencionalidade e passa a criar diferentes estratégias para acessá-los, o que define um ato inteligente. Na criação de estratégias, utiliza diferentes recursos para trazer os objetos para junto de si e poder tocá-los e explorá-los com seus sentidos. Uma aquisição importante seria saber que os objetos ou pessoas permanecem

existindo mesmo quando saem do seu campo visual; outra seria o início da representação mental dos objetos, não necessitando da visão deles para saber do que estão falando.

Quanto ao segundo estágio, os autores assim o descrevem:

Estágio pré-operatório (2-7 anos): Caracteriza-se pelo desenvolvimento progressivo dos processos de simbolização, ainda não integrados em estruturas lógicas. Certas limitações [ao que substituíramos por características] são típicas deste estágio: egocentrismo cognitivo, ausência de irreversibilidade, [...] pensamento ainda exclusivamente ligado aos indícios perceptivos e raciocínio intuitivo (PALACIOS; MORA, 1995, p.58, grifo nosso).

O processo de simbolização decorre da reapresentação dos objetos e pessoas mentalmente (a criança tem uma imagem mental deles, não necessitando de sua presença), com o uso da linguagem, da imitação, do jogo de “faz-de-conta” e do desenho. Seu pensamento é único, centrado em si mesmo (pensa que tudo o que acontece no seu entorno é decorrente dele próprio), variando de acordo com seus desejos. Nesse estágio, a criança não percebe a existência de pontos de vista contrários ou inversos aos seus. Sua percepção, mundo, de acordo Piaget (1982) é fixa no que se apresenta no momento, portanto, não faz correlação de modificações, transformações e reversões como sendo de um mesmo objeto.

Sobre o terceiro estágio, Palacios e Mora assim se posicionam:

Estágio operatório concreto (7-11 anos): é caracterizado pela superação do egocentrismo, o aparecimento da lógica e da reversibilidade. As operações da lógica concreta são possíveis quando o indivíduo enfrenta situações específicas: caso tenha que realizar tarefas similares mas com materiais ou conteúdos abstratos, suas possibilidades diminuem (PALACIOS; MORA, 1995, p.59, grifo nosso).

No último estágio, a descentralização do pensamento na própria criança, expandindo-o para a percepção da realidade dos fatos, das variações de formas, posições ou sequência de eventos contribui sobremaneira para a aprendizagem das operações matemáticas, entre outras. Isso com um aspecto determinante: seu raciocínio opera só com materiais e fatos concretos:

Estágio das operações formais (a partir da adolescência): É definido pelo aparecimento da lógica formal, da capacidade de operar logicamente com entidades lingüísticas. Tem-se acesso ao mundo do possível e o pensamento é capaz de operações dedutivas, de exaustividade lógica e de análise teórica (PALACIOS; MORA, 1995, p.59).

Este é o estágio do raciocínio hipotético-dedutivo, que caracteriza as pesquisas científicas. Nessa fase, os adolescentes fazem hipóteses de que tudo e todos poderiam ser diferentes do que são, expressando-as em forma de críticas. Se for estimulado a criar ou sugerir soluções, a experimentá-las (se não houver risco à sua saúde), chegará às suas deduções e terá seu raciocínio lógico.

Vygotsky (1998), por seu turno, defende uma metodologia que privilegia a mudança. Ele mostra que, a cada período de seu desenvolvimento, a criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. Para ele, os estímulos auxiliares incluem os instrumentos da cultura em que a criança nasce e a linguagem das pessoas que come la se relacionam. Em sua concepção, a principal função da linguagem é a de **intercâmbio social, que já é** bem visível no bebê que está começando a aprender a falar: embora ele não saiba ainda articular palavras nem compreenda o significado exato das palavras que os adultos usam, consegue comunicar seus desejos e seus estados emocionais por meio de sons ou expressões, bem como apontar para partes do corpo ou objetos quando os adultos perguntam onde estão.

O pensador identificou, nas aprendizagens da criança, dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real ou efetivo e o nível de desenvolvimento potencial, aqui descritos pelo viés de Rego (2004, p.72-73):

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha [independente], sem assistência de alguém mais experiente da cultura [...]. Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

Já no nível de desenvolvimento potencial, segundo Rego (2004) estão as atividades que a criança consegue realizar com ajuda ou assistência de pessoas mais experientes que ela. A distância entre ambos os níveis foi chamada, por Vigotski de Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal (ZDP), como se observa:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.97)

Fica claro que a presença e assistência de mediadores é fundamental para estimular a aquisição de novos processos do desenvolvimento mental, bem como de novas aprendizagens. Dessa forma, segundo Vygotsky (1984, p.98), “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o [novo] nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Assim, antes de proferir qualquer juízo acerca do desenvolvimento infantil, e, sobretudo, das dificuldades de aprendizagem, é preciso analisar em que estágio do desenvolvimento da inteligência (segundo Piaget) e em que nível de desenvolvimento (conforme Vigotski⁹) o aluno se encontra para dar-lhe a assistência e para escolher os recursos humanos e psicopedagógicos adequados para o processo de ensino-aprendizado dele. Nos espaços escolares, há que se ter o devido cuidado com a criança, o que exige planejamento cuidadoso para atender plenamente às suas necessidades, porque o processo de aprendizagem não é exclusivamente biológico nem genético: não depende apenas das predisposições internas, nem somente de maturações naturais.

Nesse ponto, parece-nos pertinente evocar contribuições de Leontiev (1978a, p. 283), para quem o ser humano, “[...] para ser aquilo que é, depende daquilo que aprende [...]”, e, nesse processo,

a linguagem é considerada um dos signos mais importantes empregados para impulsionar o desenvolvimento psicológico, pois é graças à generalização verbal que a criança se torna possuidora de um novo fator de desenvolvimento – a experiência humano-social – que se transforma no elemento fundamental da sua formação mental.

Dessa forma, ao nascer, o indivíduo possui potencialidades que dependerão do meio físico e social para serem desenvolvidas ou aprimoradas, e esse papel, no caso da aprendizagem escolar, cabe à educação, por meio da escola e seus mediadores. Ou seja: é esta que deve oferecer condições para que o indivíduo desenvolva o que traz como possibilidade de ser. Para que seja adequada tal intervenção, é preciso, segundo Almeida (1999), que os professores conheçam conteúdos relacionados aos crescimento e desenvolvimento do ser humano e também as suas aquisições psicossociais resultantes da socialização e do processo sócio-histórico a que está sujeito, bem como do contexto socioeconômico e cultural em que está inserido.

⁹O sobrenome de Lev Semenovitch Vigotski apresenta-se grafado de modos diferentes. Neste trabalho, quando nos referirmos ao autor, usaremos “Vigotski”; nas referências e citações, será mantida a grafia da respectiva obra.

Para Leontiev (1978b, p. 63, tradução nossa), é necessário analisar o “[...] desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida”, pois:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende das condições reais de vida. (LEONTIEV, 2001, p. 61).

Em outras palavras, a estimulação e o incentivo a aprender para se desenvolver têm início desde o nascimento. Isso se dá no contato das crianças com os adultos: “[...] o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (VYGOTSKI; COLE at al, 2007, p. 95).

No que se refere à origem e ao desenvolvimento da consciência do homem, sua ontogênese é o “[...] desenvolvimento de sua atividade; durante a realização de uma atividade **nova** surgem no sujeito **novas** funções da consciência (por exemplo, quando a criança, em idade pré-escolar, realiza a atividade de jogo, nela surgem funções psíquicas tais como a imaginação e a substituição simbólica)¹⁰” (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p.10, destaques dos autores). Portanto, a criança necessita, para seu pleno desenvolvimento, da interação com os pares e com o meio circundante; ela precisa de estímulos sonoros, visuais, olfativos, táteis, afetivos e outros para que, em interação com eles, desenvolva novas formas de consciência, porque:

É o conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) que cria a base e as condições de toda a consciência. Sabe-se que o desenvolvimento da consciência não tem história independente, que ele é determinado no fim de contas pela evolução da existência. (LEONTIEV, 1978a, p. 99).

Dessa forma, a formação da consciência se dá de modo constante e em níveis crescente de dificuldade, e é possível devido ao processo de significação. É no processo de significação que a criança aprende, por exemplo, a usar os objetos. A educação deve fazer esse papel, ou seja, transformar o ser natural em ser social. Um exemplo disso, e que está

¹⁰[...] del desarrollo de la conciencia (psíquica) del hombre es el desarrollo de su actividad; durante la realización de una actividad **nueva** en el sujeto surgen unas u otras funciones **nuevas** de la conciencia (por ejemplo, cuando el niño de edad preescolar realiza la actividad de juego, en él surgen funciones psíquicas tales como la imaginación y la sustitución simbólica) (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p.10, destaques dos autores, tradução nossa).

relacionado aos escritos teóricos, é o da criança que, primeiro brinca com a colher (sem conhecer ainda qual o propósito do objeto, para que serve); depois, mediada por outros, aprende a comer com o objeto colher (aprende o sentido cultural e social dos objetos). Na concepção de Glozman (2014, p. 42), “Ao comunicar-se com a criança, o adulto lhe ensina como usar as coisas, o significado social das ações com objetos, e este é um estímulo poderoso para a formação e para o desenvolvimento das funções mentais da criança.”

No caso da aprendizagem escolar, a mediação está na relação professor e aluno, e também na relação aluno e aluno, cada qual com seus saberes e particularidades, enfim nas situações em que ocorrem a interação, porque ela é fundamental na atividade de ensino e de aprendizagem. Posto isso, afirmamos que a aquisição dos conteúdos de diferentes componentes curriculares pelo aluno precisa ser entendida numa relação dialética e dialógica. O aluno, como sujeito ativo do conhecimento, tem muito a aprender, mas também tem saberes e práticas a serem socializados e significados com seus aos pares.

Na interação aluno-professor, a mediação e o modo como ela ocorre tem um sentido pessoal que varia de uma pessoa para outra. Podemos tomar a família como exemplo: uma mãe pode “educar” todos os filhos da mesma maneira, mas o sentido/significado pessoal varia de criança para criança ou de pessoa para pessoa. Outra questão importante: não é só a mãe/família que “educa” a criança; porque a criança está em contato mediado com várias pessoas que interferem, promovem, alteram sua aprendizagem e desenvolvimento. Igualmente, também não podemos negar o biológico: cada criança tem um limiar sensitivo, biológico.

Assim, um dos grandes desafios do sistema educativo é afetar a criança pelas atividades escolares. Antes de realizar as ações da atividade de estudo, a criança precisará construí-la internamente, com a ajuda do professor; depois, passará à atividade prática; e, finalmente, após sua realização, deverá voltar a refletir sobre ela. Nesse sentido, a necessidade da atividade de estudo para ela deve estar atrelada diretamente à aprendizagem.

Nesse cenário, a tarefa que cabe ao professor é ensinar a pensar; fazer com que a criança tenha motivos positivos para a realização de sua atividade e se dedique à atividade, ou seja, que perceba o sentido da ação. A aprendizagem acontece graças a esse processo de apropriação teórica do objeto, e isso provocará mudanças de comportamento. Portanto, o motivo para a realização da tarefa – que consiste na atividade de estudo – deve estar claro para a criança.

Pensando assim,

Vygotski defende uma abordagem teórica e, conseqüentemente, uma metodologia que privilegia a mudança. O seu esforço de mapear as mudanças ao longo do desenvolvimento se deve, em parte, à tentativa de mostrar as implicações psicológicas do fato de os homens serem participantes ativos e vigorosos de sua própria existência e de mostrar que, a cada estágio de seu desenvolvimento, a criança adquire meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. Portanto, um aspecto crucial da condição humana, e que começa na infância, é a criação e o uso de estímulos auxiliares [...] (JOHN-STEINNER; SOUBERMAN, 2007, p. 151-152).

Desse modo, “[...] a função essencial da escola é a socialização do saber historicamente produzido, tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos” (MARTINS, 2009, p. 66). Essa função, continua a autora, “não se exerce na centralização das esferas do cotidiano, do imediatamente visível e acessível”. Podemos, então, afirmar que o meio ambiente exerce influência mediada na aprendizagem e no desenvolvimento cerebral da criança, fato relativamente novo nos estudos sobre o desenvolvimento humano.

Glozman (2014, p. 9-10) cita Manelis (1990a) ao escrever sobre o desenvolvimento mental de criança. Destaca que o estado do cérebro, no momento do nascimento, é caracterizado por “[...] imaturidade do córtex, com desenvolvimento significativo das estruturas subcorticais; fraca expressão do sistema de comunicação vertical e horizontal nos hemisférios; imaturidade do corpo caloso (a comissura principal que liga os hemisférios do cérebro em humanos adultos)”. Essa afirmação reforça a ideia de que o indivíduo não nasce com todas as capacidades cognitivas e intelectuais formadas ou pré-determinadas para usar ao longo de sua vida. As capacidades cognitivas e intelectuais estão em fase de maturação. O modo de viver, especialmente a infância, contribuirá para a qualidade de seu desenvolvimento. A forma de expressão também é aprendida com seus colegas humanos. Uma criança que, ao nascer, seja privada do convívio com os humanos, não adquire seus traços tipicamente humanos.

Este foi o caso de Amala e Kamala, as meninas lobo da Índia, que, “por terem sido privadas do contato com outras pessoas [viviam com lobos], não conseguiram se humanizar: não aprenderam a se comunicar através da fala, não foram ensinadas a usar determinados utensílios sociais, não desenvolveram processos de pensamento lógico” e “Kamala viveu oito anos na instituição que a acolheu, humanizando-se lentamente. Ela necessitou de seis anos para aprender a andar [...]”. (DAVIS; OLIVEIRA, 1991, p. 16-17).

As aquisições humanas de Kamala ilustram a plasticidade cerebral, conforme esclarece Salla (2012, s/p)¹¹: “A interferência do ambiente no sistema nervoso causa mudanças anatômicas e funcionais no cérebro. Assim, a quantidade de neurônios e as conexões entre eles (sinapses) mudam dependendo das experiências pelas quais se passa.”

Em concordância com a ideia da mudança cerebral causada por estímulos experimentados, entendemos que a imaturidade ou o não desenvolvimento do corpo caloso, terceiro ponto destacado por Manelis e citado por Glozman (2014), que é o responsável pela troca de informações entre o hemisfério esquerdo e o direito, traz consequências para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Tais consequências não são totalmente insuperáveis ao longo da vida, dependendo, em grande grau, dos estímulos que vier a receber ou, eventualmente, da extensão da lesão.

É importante considerar que:

O aprendizado depende ao menos de três fatores: repetição, base das mudanças sinápticas que implementam a nova maneira de agir, pensar ou sentir; retorno negativo, que informa quando se erra e é preciso tentar de novo de outra maneira; e retorno positivo, que sinaliza quando se fez a coisa certa que deve ser repetida no futuro. (HERCULANO-HOUZEL, 2009, p.23)

O estímulo e a vivência, por sua vez, estão intimamente ligados ao processo de formação da consciência. Convém lembrar que:

Para se inserir na vida em sociedade, o indivíduo deve criar em sua consciência, enquanto se dá conta desse aprendizado e dessa apropriação, uma articulação fonêmica relativamente estável, cuja estrutura corresponda à articulação e à estrutura dadas, totalmente independentes do indivíduo, na linguagem, como expressão da consciência social.¹² (MARKUS, 1974, p. 39, tradução nossa).

O desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos é reflexo do desenvolvimento da realidade social. Assim, a ideia “não é representação imediata da realidade, mas sua representação” como plano ideal das vivências sociais no pensamento. Portanto, a aquisição

¹¹O artigo, cujo título original era “Toda atenção para a Neurociência”, foi publicado na *Revista Nova Escola*, de grande circulação entre professores. Concordamos que os estudos na área de Neurociências são relevantes aos que trabalham com crianças e jovens, pois, muitas vezes, “a falta de conhecimento teórico sobre desenvolvimento e aprendizagem dificulta e, por vezes, imobiliza a tarefa docente”. (GLOZMAN, 2014, p. 6).

¹²Para insertarse en la vida de la sociedad, el individuo tiene que constituir en su conciencia, en el curso de ese “aprendizaje”, de esa apropiación, una articulación fenoménica relativamente estable de la realidad, cuya estructura corresponda a la articulación y a la estructura dadas, con completa independencia de él, en el lenguaje como objetivación de la conciencia social (MARKUS, 1974, p.39, tradução nossa).

do conhecimento teórico é um processo complexo que exige a internalização, ou seja, a compreensão do objeto conteúdo. Na percepção de Leontiev (1978b, p. 198):

A aprendizagem escolar se caracteriza justamente porque por sua própria essência exige inevitavelmente da criança que está aprendendo a capacidade de atuar internamente, teoricamente, nas condições da atividade da aprendizagem, que, por seu tipo geral, é cognitiva. Esta é uma exigência nova para a criança. Nas crianças que estão aprendendo a estudar, os processos internos teóricos, no sistema da relação cognitiva de motivação completa, são algo que todavia deviam dominar ou que mal tenham dominado. Por isso, esses processos são menos estáveis. E isto é que se expressa na dificuldade de manter por longo tempo a atenção dos estudantes mais novinhos sobre o objeto de uma ação teórica interna¹³

Do ponto de vista metodológico, a aparência não é a essência; porém, muitas vezes, as crianças são rotuladas pela aparência. Por isso, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, devemos pensar na transformação do ser humano cujo comportamento biológico é natural – tal como nasceu – para um ser humano social. Cabe, então, ao processo educativo promover isso. Em relação à atividade de estudo, componente da educação escolar, Davidov (1999, p. 1) destaca a pesquisa realizada por “[...] Leontiev e seus alunos, [que] ao investigarem a construção concreta da atividade humana, determinaram seus componentes, que são as necessidades e os motivos, as condições e meios para seu alcance, as ações e operações”. Tais componentes devem ser considerados nos espaços escolares.

Em decorrência disso, o simples fato de o professor explicar o conteúdo não é garantia de aprendizagem. O desafio está em ensinar a pensar, em fazer com que a criança tenha motivos positivos para aprender os conteúdos escolares, ou seja, perceber o sentido da ação. Essa percepção também se dá com os parceiros que não sejam o professor; entretanto, no contexto escolar, nas atividades em sala de aula, a tarefa de ensinar a pensar é do professor.

A criança não nasce sabendo pensar e teorizar; por isso ela tem que “[...] aprender a ver, a ouvir, a pensar, etc., e o resultado desse aprendizado existe já previamente como tarefa objetivada, a saber, em forma de linguagem humana, isto é, em forma de consciência social

¹³El aprendizaje escolar se caracteriza justamente porque por su propia esencia exige inevitavelmente AL niño que está aprendiendo la capacidad de actuar internamente, teoricamente, en las condiciones de la actividad de la prendizaje, que por su tipo general es cognoscitiva. Esta es una exigência nueva para el niño. En los niños que están empezando a estudiar, los procesos internos teóricos, en el sistema de la relación cognoscitiva de motivación compleja, son algo que todavia deben dominar o que apenas han dominado. Por eso, en ellos estos procesos sonlos menos estables. Eses to lo que se expresa en la dificultad de mantener prolongadamente la atención de los escolares más pequeños sobre el objeto de la acción teórica interna. (LEONTIEV, 1978b, p.198, tradução nossa).

geral cujos traços/marcos estruturais estão fixados nessa linguagem”. (MARKUS, 1974, p. 39)¹⁴. Freire também reforça o caráter de historicidade dos homens, ao afirmar que são seres inacabados. Por isso, o homem está permanentemente aprendendo e apropriando-se dos bens culturais. Essa apropriação se dá por meio da linguagem e da cultura, dois fatores que lhe facultam criar suportes – instrumentos – com os quais possa interferir no mundo, modificando-o para sua melhor adequação e sobrevivência (FREIRE, 2013a) A aprendizagem, por isso, não pode ser separada da relação com outros homens e da atividade social:

A unidade de educação e aprendizagem é uma unidade psicologicamente concreta de formação do sentido e dos significados. As nebulosas relações internas que ligam a educação e a aprendizagem aparecem, deste ângulo do processo de formação da consciência, como as relações de sentido e de significado. Ao analisar essas relações, elas se revelam como relações reais da própria atividade do homem. É graças a ele que suas análises podem representar para nós o método de investigação psicológica da consciencia.¹⁵ (LEONTIEV, 1978b, p. 221, grifo nosso).

Nesse viés, enfatiza-se o papel do professor ou dos colegas mais experientes como mediadores no processo de aprendizagem. Entretanto:

Para que a criança atinja todo o seu potencial de desenvolvimento, é necessário estar atento à sua evolução normal e aos **fatores que possam intervir nessa evolução**. Portanto, é necessário seu acompanhamento não só pelos familiares, já que a criança, em seus primeiros anos de vida, tem deixado de ser criada exclusivamente no núcleo familiar, em que os adultos são as figuras mais constantes e representativas, para ser cuidada e educada em locais onde os parceiros mais comuns de interação são outras crianças (creches e escolas). Nesse sentido, faz-se extremamente importante observar a criança e suas experiências precoces de socialização, nos diversos espaços pelos quais ela circula, indicando a importância do olhar sobre crescimento e desenvolvimento infantil em uma perspectiva contextual e sociocultural. (NOGUEIRA, 2008, p. 18).

¹⁴El hombre tiene que *aprender* a ver, oír, pensar, etc., y el resultado de esse aprendizaje existe ya previamente como tarea objetivada, a saber, en forma de *lenguaje* humano, esto es, en forma de conciencia social general cuyos trasgos *estructurales* están fijados em esse lenguaje. (MARKUS, 1974, p.39).

¹⁵El sentido no se enseña, se educa. La unidad de educación y aprendizaje es una unidad psicológicamente concreta de formación del sentido y los significados. Las medulosas relaciones internas que ligan la educación y el aprendizaje aparecen, desde el ángulo del proceso de formación de la conciencia, como las relaciones del sentido y el significado. Al analizar estas relaciones, ellas se nos revelan como relaciones reales de la propia actividad del hombre. Es gracias a ello que su análisis puede ser para nosotros el método para la investigación psicológica de la conciencia (LEONTIEV, 1978, p.221).

Pensando por esse viés, o desenvolvimento está, portanto, atrelado às múltiplas determinações da atividade social: às relações dos homens entre si, aos objetos e suas funções sociais, à inclusão e participação da criança como sujeito e personalidade. A compreensão mais adequada do que isso significa está relacionada ao conceito de “unidade complexa”, que só existe na inter-relação mediada socialmente nos processos de desenvolvimento humano.

Pensando dessa maneira, a aprendizagem e o desenvolvimento, embora sejam processos distintos, interagem mutuamente. O homem, diferente do animal, tem suas ações realizadas de forma intencional, reflexiva. Não obstante:

Estas ações devem ser sempre construídas ativamente pelo meio circundante da criança, pois esta última, sozinha, é incapaz de as elaborar. [...] Posteriormente, à força de se repetir, elas se elaboram na criança e adquirem a propriedade de se adaptar às modificações mesmo profundas das condições concretas. Este processo de adaptação das ações realiza-se já segundo mecanismos gerais de formação da experiência individual, mas agora estes mecanismos asseguram a adaptação à *variação das condições concretas de ações historicamente elaboradas, assimiladas pela criança*, e não às variações das condições concretas do comportamento hereditário específico, como é o caso no animal (LEONTIEV, 1978a, p. 187, grifos nossos).

A aprendizagem e o desenvolvimento, embora sejam processos distintos, interagem mutuamente. Nas relações com seus pares a criança vai internalizando as ações que ocorrem à sua volta (essas ações têm função na atividade prática dos homens) e delas se apropria, entretanto cada ser humano é único, particular. A criança aprende em contato com os pares, mas a aprendizagem se dá em saltos qualitativos, num processo contínuo, intimamente relacionado com a aprendizagem e o desenvolvimento, a que Vigotski denominou, como já mencionamos, zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

Em todos os meninos e meninas se forma ou produz uma determinada ZPD, a qual está relacionada com o desenvolvimento anterior, com a ampliação da zona e com o grau de estimulação recebido anteriormente a um determinado momento. [...] A ampliação da zona também aumenta ou diminui em função da estimulação recebida e de sua qualidade; portanto, um novo desenvolvimento real também influenciará a formação da ampliação da zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKI, 1996, p. 233, tradução nossa).

A zona de desenvolvimento proximal é um conceito vigotskiano; é fator considerado indispensável à aprendizagem, especialmente para as crianças, mas não só para elas. Tal conceito nos faz pensar no processo de humanização, de tornar-se humano socializado. O homem se torna humano social em contato com outros homens, com seres da mesma espécie, em comunidade. Ele aprende e se orienta pelos e com os pares. Quanto mais ele se apropria da

cultura humana, mais se torna humanizado, ou seja, quanto maior a ampliação da zona – meios e instrumentos fornecidos e compartilhados por pares mais experientes –, mais profundas e extensas serão sua humanização, sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Dada a importância da ZDP, Vigostki (2007, p. 99) destaca que ela “[...] pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos de diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais”.

Assim, importa aos profissionais da área de educação entender como se processa a formação dos órgãos funcionais, especificamente do cérebro e seus mecanismos. Para isso, é preciso primeiramente entender que “[...] a maturidade anatômica das estruturas do cérebro ainda não é suficiente para a execução de seus papéis” (GLOZMAN, 2014, p. 23). Portanto, “uma função mental superior não é o aprimoramento das funções elementares, mas uma nova formação específica”; e “a relação entre as funções mentais e seus correlatos cerebrais é muito complexa e oculta” (GLOZMAN, 2014, p. 23).

Estariam nessa complexidade as raízes de muitas das dificuldades de aprendizagem?

CAPÍTULO II. DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: de reflexões teóricas a um recorte do estado da arte

Meu pai logo entendeu que eu era torto.
 E sempre me amparou.
 Ele falava para minha mãe:
 “Deixa o Nequinho, Alice, ele tem um negócio importante,
 Que ele não sabe explicar para nós e nem para ele mesmo,
 Mas deve ser um negócio importante.”

Meu pai e minha mãe morreram
 Sem saber que negócio importante era aquele,
 Eu também até hoje não sei.

Eu caminho cego e torto ainda
 Até hoje não entendo nada com nitidez.
 Eu tenho medo da nitidez.

Manoel de Barros (1991).

2.1 ARTICULANDO PRINCÍPIOS TEÓRICOS

No capítulo anterior, verificamos como a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem na vida da criança e salientamos a importância do meio físico e social para que esse processo, dinâmico e complexo, ocorra de forma harmônica e humanizadora. Agora, neste capítulo, propomo-nos refletir (e em certos casos problematizar) sobre as dificuldades e distúrbios de aprendizagem, seja à luz das teorias, seja com base em observações empíricas advindas da nossa atuação escolar.

Ressaltamos que, para a compreensão do tema deste capítulo, baseamo-nos no conceito de vulnerabilidade proposto por Ayres et al. (1999), que se refere à chance de exposição das pessoas ao adoecimento [ou, no caso, a dificuldades ou distúrbios de aprendizagem], como resultante de um conjunto de aspectos que se referem ao indivíduo e sua relação com o coletivo.

Esse conceito de vulnerabilidade está baseado em três eixos de determinação interdependentes entre si, que podem ser definidos¹⁶ da seguinte forma:

¹⁶As definições apresentadas correspondem a paráfrases do trabalho do autor mencionado.

- Vulnerabilidade pessoal: associa-se a comportamentos que criam a oportunidade de infectar-se e/ou adoecer e depende do grau e da qualidade da informação de que as pessoas dispõem sobre o problema, bem como do seu potencial para elaborar essas informações e incorporá-las ao seu repertório, estando, pois, condicionada às possibilidades de esse indivíduo transformar suas práticas. Acrescentamos como vulnerabilidade biológica as características anátomo-fisiológicas das pessoas.
- Vulnerabilidade institucional ou programática: relaciona-se às políticas e ações organizadas existentes, podendo ser avaliada a partir do compromisso das autoridades em face dos problemas, das ações propostas e efetivamente implantadas, da intersectorialidade dos programas e ações desenvolvidos e da sintonia existente entre a sociedade e os programas existentes. Neste caso, a avaliação da vulnerabilidade depende de sabermos quais os setores públicos que estabelecem parceria com a educação para contribuir e se responsabilizar conjuntamente pela superação ou minimização das dificuldades ou distúrbios de aprendizagem apresentados pelos alunos.
- Vulnerabilidade social: relacionada concomitantemente aos aspectos políticos, sociais e culturais, pode ser considerada um espelho das condições de bem-estar social. A avaliação desta é feita por meio da legislação vigente, bem como sua aplicação, da situação de acesso aos serviços de saúde [e de educação] pelos indivíduos dos diversos estratos sociais e da qualidade dos serviços oferecidos (cf. BRASIL, 2006, p. 34-35).

Corroborado por Barbosa e Parker (2003), o conceito de vulnerabilidade aqui adotado é abrangente, agregando, além das dimensões biológica e individual, as culturais, sociais e políticas, cuja interação pode tanto ampliar quanto reduzir o risco ou a proteção de uma pessoa ou população em face de determinada doença, condição ou dano (que, no caso desta tese, são as dificuldades ou distúrbios de aprendizagem).

Ao adotarmos a filosofia e a crítica de Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*¹⁷, queremos reinterpretar sua expressão “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1987, p. 23), que, aqui, representa a vulnerabilidade programática e social. Assim ele via, em seu momento histórico, na relação professor e aluno, ou no contexto social de forma ampla, e na atuação dos homens a presença dos “esfarrapados do mundo”. O contexto vivido por Freire foi marcado por mecanismo de opressão. Por isso, o termo esfarrapados foi utilizado para

¹⁷ A citação consta como epígrafe do livro *Pedagogia do Oprimido*, 17. ed., 23ª reimpressão, no texto “Primeiras Palavras”, escrito por Paulo Freire durante o exílio no ano de 1968, em Santiago.

descrever o processo de afastamento e exclusão dos homens de uma participação humana, crítica e coerente na sociedade. A não participação e a exclusão social e econômica era caracterizada pelo fracasso. Por isso a posição do autor de forma contundente na luta pelas minorias, caracterizada nas suas ações como ser humano social e como educador. Naquele contexto, em termos de escolarização, o índice de analfabetismo era muito alto, ou, em números, 15 milhões sobre 25 milhões de habitantes do Nordeste em 1962. (WEFFORT, 2011a, p. 17). Hoje os números são outros, mas excluídos sociais ainda existem e são muitos.

Após 54 anos da denúncia feita por Freire, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo demográfico 1991-2010, mostra que o Nordeste ainda tem “meio milhão de jovens analfabetos em 2010.” O número está considerando jovens de 15 anos ou mais entre o interstício de 2000-2010. É nítida a situação de precariedade da referida região, em relação às demais, como se observa na tabela a seguir, em que articulamos dados apresentados pela Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais:

Tabela 1. Números do analfabetismo no Brasil: 2000-2010.

Brasil e Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade		
	Total	Homens	Mulheres
Brasil (1)	13,3	13,3	13,3
Norte (2)	11,6	11,7	11,5
Nordeste	26,6	28,7	24,6
Sudeste	7,8	6,8	8,7
Sul	7,8	7,1	8,4
Centro-Oeste	10,8	10,5	11,0

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

Em sua análise, Freire referia-se, para além das dificuldades de aprendizagem, aos sentimentos de exclusão, impotência e opressão que vivia a classe trabalhadora, ou seja, na condição de oprimidos. Percebe-se que ele via, nos homens na situação de oprimidos e seu contexto sociocultural, a condição de “esfarrapados” e buscou agir para que eles não vivessem/sobrevivessem conformados com a situação em que se encontrava, sem perspectivas para modificar a situação presente. Para isso, buscou por meio da alfabetização de jovens e adultos um processo de conscientização política.

Ao deslocarmos o dizer de Freire para os alunos que são reprovados, pensamos naqueles que sofrem à margem da escola. Evidentemente, pensamos em seu direito de lutar e de não aceitar a instauração do fracasso em suas vidas. Na escola, o fracasso está relacionado à repetência.

A repetência, por sua vez, nos leva a refletir sobre a situação das crianças que repetem um ou mais anos e são obrigadas a rever os mesmos conteúdos, programas, metodologias e até professores. Tal fato nos faz a pensar numa frase que é atribuída a Einstein: “Insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes.”¹⁸ Não podemos esquecer que até pouco tempo, era comum a responsabilização do aluno pela reprovação, insucesso e consequente fracasso.

Nesse contexto, percebe-se que o fato de reprovações, organização curricular dentre outros, está marcado nas raízes da história da educação brasileira, um exemplo disso é a falsa democratização do ensino, a sua universalização. Colocar todos os alunos na escola, a formação de classes com alunos diferentes, porém vistos como sendo iguais e a organização curricular rígida não são garantia de êxito, nem no que se refere a aspectos qualitativos, nem a aspectos quantitativos. Infelizmente, resquícios dessa tendência, a da homogeneização e padronização, ainda se fazem presente em muitos espaços educativos, em projetos educativos em esfera micro ou macro. Esta é uma das razões desta pesquisa, conforme anunciamos na Introdução.

Para reforçar nossa linha de raciocínio, há que se fazerem algumas anotações quantitativas. Recorremos ao Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), que apresenta os dados a seguir (organizados por nós em tabela) sobre a evolução em proporções do índice de escolaridade no período de 1991 a 2010:

Tabela 2. Índices de escolaridade no Brasil: 1991-2010.

População adulta com ensino fundamental concluído	Passou de 30,1% para 54,9%
Crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola	Passou de 37,3% para 91,1%
Jovens de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental	Passou de 36,8% para 84,9%
Jovens de 15 a 17 anos com fundamental completo	Passou de 20% para 57,2%
Jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo	Passou de 13 para 41%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Atlas do Desenvolvimento Humano (BRASIL, 2013)

No documento, há algumas ênfases importantes: 40% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos não têm o ensino fundamental completo. A situação agrava-se ainda mais se considerarmos que quase 60% dos jovens de 18 a 20 anos não têm o ensino médio completo. (BRASIL, 2013).

Continuando na esteira dos dados que são representativos do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), as regiões “Norte e Nordeste têm mais de 90% dos municípios ainda nas faixas de Baixo e Muito Baixo Desenvolvimento Humano no subíndice

¹⁸ pensador.uol.com.br > autores > Albert Einstein, Acesso em: 18 jan. 2016.

de Educação” (BRASIL, 2013), seguidas pela região Centro-Oeste, que “tem 90% dos municípios com IDHM Educação nas faixas Médio e Baixo” e, em uma situação mais favorável, destacam-se a região Sul e a Sudeste, que “têm mais de 50% dos municípios com IDHM Educação nas faixas Médio e Alto” (BRASIL, 2013).

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014), “no Brasil, as taxas de reprovação ainda são muito elevadas, atingindo 9,1% dos alunos de Ensino Fundamental e 12,2% do Ensino Médio” (ANUÁRIO, 2014, p.65). Poderíamos traduzir tais percentuais em exclusão ou perda do direito à educação? Cremos que sim. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) realiza avaliação a cada triênio, com estudantes de 15 anos. A avaliação testa as habilidades em leitura, matemática e ciências e aponta que “o Brasil figura em 58º lugar na proficiência dos estudantes em matemática, dentre os 65 países que participaram do Pisa 2012” (PISA, 2014, p.72). A ênfase na avaliação do Pisa ocorre alternadamente: leitura, matemática e ciências.

No mesmo documento citado consta que “O Brasil tem 13,2 milhões de analfabetos adultos, segundo levantamento feito pela Unesco, no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. Em termos percentuais, isso significa que 8,7% da população com 15 anos ou mais é considerada analfabeta pelos parâmetros oficiais. (PISA, 2014, p. 80) Isto sem contar os “analfabetos funcionais”. Os dados ainda estão aquém do que é esperado e citado no Plano Nacional de Educação¹⁹.

Apesar de alardeada ano após ano, a universalização do Ensino Fundamental não está concretizada. Cerca de 500 mil crianças de 6 a 14 anos permanecem fora da escola (dados de 2013). Predominam, entre elas, as de famílias mais pobres, com renda per capita de até ¼ de salário mínimo, negras, indígenas e com deficiência. Portanto, trata-se de um grupo que pede políticas públicas específicas e diferenciadas. (<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/2-ensino-fundamental>).

A afirmação confirma o que foi anunciado anteriormente, especialmente no que se refere à preocupação de Freire com a camada popular:

[...] com a-minha posição democrática estou convencido de que a discussão em torno do sonho ou do projeto de sociedade por que lutamos não é privilégio das elites dominantes nem tampouco das lideranças dos partidos progressistas. Pelo contrário, participar dos debates em torno do projeto diferente de mundo é um direito das classes populares que não podem ser puramente ‘guiadas’ ou empurradas até o sonho por suas lideranças. (FREIRE, 2014, p. 48).

¹⁹O Plano Nacional de Educação (PNE) é um Lei prevista constitucionalmente e tem vigência de 10 anos. Nele estão presentes as metas educacionais para cumprimento num período de 10 anos e que devem ser observadas pelos municípios e estados da União. O PNE atual teve início em 26 de junho de 2014.

Isso inclui não só as formas de acesso à escola, mas também a qualidade do ensino e êxito nos estudos, o que, evidentemente, difere entre as camadas sociais. Com base em Freire e outros teóricos que balizam nossa escrita, podemos afirmar que, como sujeito histórico e cultural, cada criança é particular. Sua aprendizagem e seu desenvolvimento são mediados pelo meio ambiente social, cultural e também pelas relações com as pessoas que fazem parte de seu contexto de vida.

Abraçamos o ideal de Paulo Freire, que, a nosso ver, é uma referência que precisa ser alimentada historicamente, revivida. Somos de parecer que, se há uma peleja, ela não pode ser uma reação solitária dos alunos. Eles carecem de pessoas humanizadas socialmente – comprometidas com a educação democrática, libertadora e de qualidade – que os possam ajudar, e é nessa luta que esses alunos poderão descobrir-se como seres humanos que podem “ser mais”.

Começamos por refazer a pergunta: A dificuldade de aprendizagem não poderia provir de problemas ou de dificuldades de ensinagem e afins? A única certeza é que deparamos, diariamente, com perguntas relacionadas ao não aprender. Pesquisas, como as que apresentaremos no próximo capítulo, têm sido realizadas com o objetivo de entender ou desvendar as causas dos problemas de aprendizagem escolar. Muitas delas asseveram que tal problema tem origem no sistema nervoso central; contudo muitos exames sofisticados – como ressonância magnética, tomografia e outros – não detectam o problema na área cerebral de muitas das crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem. Entretanto, há de se ressaltar que o problema pode estar relacionado diretamente a ensinagem. Ou seja, o professor despreparado, que por isso não tem condições didático-pedagógicas para ensinar o aluno. Como o aluno vai aprender sem ter um ensino coerente, de qualidade? Não é foco da pesquisa aprofundar tais questões, mas também não as ignoramos e por isso a mencionamos.

Reiteramos que o foco do estudo se assenta nas dificuldades de aprendizagem, que são passíveis de ser resolvidas pelo professor por meio de inovação ou adaptação das estratégias de ensino, formação adequada e por vezes sem ajuda de outro profissional da área médica ou da saúde. Apresentamos, entretanto, uma discussão teórica a respeito dos distúrbios para subsidiar nossas análises e para deixar claro o que significa o fenômeno, de modo que os professores possam identificá-los e decidir como intervir neles.

No que se refere aos distúrbios de aprendizagem, diagnósticos realizados por um profissional de única especialidade em uma consulta, geralmente em postos de saúde – uma vez que estamos nos referindo à escola pública –, tendem a generalizar os diagnósticos, pois

nao raras vezes atribuem o problema relacionado à “não aprendizagem satisfatória” como sendo exclusivamente do aluno, desconsiderando portanto, os fatores sociais e culturais. Dificilmente se encontra a composição de uma equipe multidisciplinar, embora sua necessidade seja citada nos documentos oficiais.

Fruto da prática errônea, acima citada é que os pais da criança, geralmente, saem da consulta com dois documentos que podem definir ou marcar, para sempre, a vida do aluno como sendo “deficiente”, “portadora de distúrbio” ou, no mínimo, “diferente”: um laudo contendo um código com a Classificação Internacional de Doenças (CID) e uma receita médica. Ora, esse tipo de conduta pode parecer, aos leitores, um tanto exagerado e fora dos padrões éticos, mas é o que ocorre na maioria dos casos nas escolas, especialmente as públicas, quando os professores encaminham os alunos com problemas para serem avaliados por especialistas, ou seja, quando buscam respostas para a não aprendizagem escolar. Por isso, embora não seja o foco de análise, problematizamos na tese sobre a forma como muitas vezes os alunos são avaliados, consequentemente medicalizados.

Vale ressaltar que não é nosso objetivo fomentar um debate pró e contra a medicalização; reconhecemos haver casos reais, o que não justifica generalizar. Entretanto, não podemos perder de vista que a medicação proporciona efeitos colaterais; assim, avaliar os riscos e benefícios deveria ser uma tarefa rotineira de responsabilidade de uma equipe multidisciplinar, que deveria ser constituída e ouvida antes de se emitir o laudo a respeito de uma criança ou adolescente.

Para entender melhor o problema em questão é que interessam os estudos da neuropsicologia do desenvolvimento, pois ela:

[...] estuda, por um lado, a interação entre o funcionamento social da criança (comportamento e educação) e o desenvolvimento de suas funções mentais e de personalidade e, por outro lado, o desenvolvimento ontogenético do cérebro (desenvolvimento individual desde o nascimento), em condições normais e patológicas, bem como as possibilidades de usar esses conhecimentos para a educação e habilitação da criança. (GLOZMAN, 2014, p. 5).

Portanto, interessam muito à comunidade docente os conhecimentos nas áreas de psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da saúde, que têm implicação direta na tarefa educativa.

Tal afirmação não é coerente com o temos assistido, especialmente nas duas últimas décadas, ao depararmos com o aumento significativo de casos de alunos diagnosticados ou com indicações de distúrbios ou transtornos de, como são os casos de hiperatividade, por

exemplo. Várias pesquisas têm contribuído para mostrar a importância da influência do meio social no desenvolvimento da criança. Nesse quesito, Glozman (2014, p. 49) destaca:

[...] mais uma vez é necessário citar Vygotski (1935), segundo o qual o estudo de uma criança deve ser dinâmico; por exemplo, deve explorar as funções mentais da criança nos diferentes estágios *[sic]* de seu desenvolvimento funcional e social. O estudo das funções mentais (tanto normais como anormais) deve distinguir os aspectos neurológicos, psicológicos, emocionais, cognitivos, psicolinguísticos, genéticos e culturais no desenvolvimento de cada função mental.

No que refere aos problemas relacionados à aprendizagem, destacamos, neste capítulo, que não é nosso objetivo “caçar” os culpados pelo fenômeno do não aprender, mesmo porque essa seria uma tarefa insensata. No entanto, reafirmamos a necessidade de que todo professor adquira, em sua formação acadêmica, conhecimentos sobre como ocorre a aprendizagem, bem como conhecimentos teórico-práticos a respeito dos fatores que dificultam a aprendizagem. Propomo-nos, por isso, conceituar aprendizagem, dificuldade e distúrbios/transtornos de aprendizagem, buscando verificar como esses fenômenos se manifestam no processo escolar.

Ao refletirmos sobre a forma de entrada na criança no universo da escola, ou mesmo sobre a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental, há que pensarmos na quebra de uma rotina, ou no mínimo da travessia de um ambiente onde há uma rotina, presume-se, mais flexível e prazerosa, para um ambiente estranho aos hábitos familiares ou, no caso da passagem da educação infantil para o ensino fundamental, em que o primeiro ambiente é marcado por ludicidade e brincadeiras. Entretanto, independente do contexto, percebe-se que não há uma junção entre os ambientes, pois cada qual tem suas especificidades, entretanto, a criança precisa ser entendida e atendida em sua singularidade.

Dessa maneira, os primeiros momentos da passagem de um ambiente para outro, e o modo como a criança o percebe, por meio dos sentidos, assumem importância no desempenho da criança, constituindo, como dirá Skvortsov (1995 apud GLOZMAN, 2014), um dos muitos aspectos da morfogênese do sistema nervoso.

Para Glozman (2014, p. 8-9), é relativamente recente o estudo da “morfogênese cerebral”, ou seja: “desenvolvimento anatômico do cérebro de crianças psiconeurologicamente saudáveis, sem perturbações maiores de inteligência”.

Pelo grau de importância, repetimos aqui que, em virtude do ritmo de desenvolvimento acelerado, a atenção e os estímulos são importantes para os bebês e

impactam seu desenvolvimento futuro. Cuidados com a alimentação dos bebês, facultar-lhes estímulos visuais, olfativos, táteis, psicomotores e afetivos são necessários e se configuram como base à aprendizagem e ao desenvolvimento. Estamos vivendo numa sociedade em que as mães são trabalhadoras, notadamente em atividades que provocam desgaste físico e emocionais e se utilizam do direito legal²⁰ de, como cidadãs, disporem de Centros de Educação Infantil. Por um lado, ocorre que muitas vezes o cansaço e uma terceira jornada de trabalho em casa dificultam que as mães estimulem o desenvolvimento dos filhos; por outro, por falta de capacitação dos professores em educar (estimular) e cuidar das crianças menores de quatro anos, ocorre o mesmo no Centro de Educação Infantil. Felizmente, com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, observa-se que os bebês e as crianças menores ganharam maior visibilidade, bem como uma busca maior de conhecimentos acerca deles pelos profissionais que atendem essa especificidade etária no espaço educativo.

O conhecimento em Educação Infantil mostra que, nos espaços educativos de educação formal, ou seja, nos Centros de Educação Infantil e escolas, o cuidado com a criança deve ser planejado para atender plenamente às suas necessidades, porque o processo de aprendizagem não é exclusivamente biológico nem genético, ou seja, não depende apenas das predisposições internas, nem somente de maturações naturais. Para que a criança aprenda e se desenvolva, ela precisa brincar, receber cuidados e educação adequados.

É conveniente, porém, observar que:

O pleno desenvolvimento do gênero humano demanda a superação da genericidade-em-si pela genericidade-para-si, que pressupõe o homem como ser universal e livre; [por isso] o desenvolvimento humano implica a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma natureza biológica (“corpo orgânico”) que garante uma organização hominizada, em direção a um sistema de vida aberto, criador de uma natureza construída socialmente (“corpo inorgânico”) do qual passa a depender sua existência. (MARTINS, 2004, p. 56).

De acordo com a autora, a criança, ao se apropriar paulatinamente dos bens materiais, culturais e sociais que fazem parte de seu universo humano, vai superando o ser biológico para dar vazão ao ser humanizado socialmente. A humanização, por outro lado, é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, assim como a aprendizagem, que não estagna ao chegar à idade adulta.

²⁰Leis que asseguram o direito das crianças menores de 6 anos a frequentarem a Educação Infantil: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, reconhecia Educação Infantil como um direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora; entretanto a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 garante a obrigatoriedade da matrícula de crianças com 4 anos na pré-escola.

2.1.1 Dificuldades de aprendizagem

Como afirmar que a criança não aprende por ter dificuldade de aprendizagem se os “órgãos funcionais são altamente estáveis e permitem o ajustamento por meio da substituição de alguns componentes por outros que proporcionem a habilidade de compensar os processos mentais prejudicados”? (GLOZMAN, 2014, 24).

A aprendizagem faz parte do binômio ensino-aprendizagem, responsabilidade da escola e materializado na figura do professor. Portanto, é do professor, principal agente responsável pela mediação, a responsabilidade maior. Por isso, é fundamental, na prática docente, que o professor conheça bem o seu aluno para facilitar seu relacionamento com ele, que tenha domínio de conteúdo e também de métodos e técnicas de ensino a serem utilizadas em situações de aprendizagem. Além disso, a concepção de criança, escola, educação, ensino dentre outros, são importantes para a operacionalização da prática, porque nenhuma prática é neutra. Aliados a tais conhecimentos teóricos e práticos, é preciso também além de conhecer o aluno, considerar seus saberes e trabalhar numa perspectiva de horizontalidade, garantido por meio do diálogo. Assim, é possível exercer a autoridade docente sem autoritarismo para que haja afeto e motive o aluno na atividade de estudo/aprendizagem. Faz-se necessário lembrar que, quando conhece o seu aluno, este já passou pela gestação e primeiros meses (ou anos), já que a convivência professores-criança na educação infantil ocorre a partir do quarto mês de vida. O profissional que atua nessa faixa de atendimento escolar deveria conhecer a história pregressa das crianças com quem trabalha, que é muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento futuros, pois

[...] a formação de pré-condições para sistemas funcionais começa durante o desenvolvimento intrauterino da criança. Um embrião de dois meses de vida é capaz de reagir ao toque; até o fim do terceiro mês, o embrião mostra atividade muscular para a postura ideal; e até o final do quarto mês, movimentos ativos começam a aparecer. (GLOZMAN, 2014, p.25).

O desenvolvimento dos sistemas funcionais se dá, no entender da autora, “de maneira fásica e distribuídos desigualmente, de acordo com formas crescentemente complexas de interação entre organismo e ambiente” (GLOZMAN, 2014, p. 26). A autora ressalta ainda que, nesse processo, há períodos de relativa harmonia e outros críticos ou sensíveis. A aprendizagem, como já foi dito em outro momento, vai ocorrendo em saltos

qualitativos; cada salto funcional inclui um “retrocesso” temporário, que, a rigor, uma pausa para uma aprendizagem maior e melhor.

Skvortsov (1995apud GLOZMAN, 2014, p. 29) referindo-se à criticidade do desenvolvimento funcional da criança, diz que se estende desde o nascimento à idade escolar e, “A cada passo, o programa de gênese morfológica e funcional será completado somente em condições ambientais adequadas, na ausência de influências patológicas sobre a criança e, ainda, se os passos anteriores tiverem sido percorridos corretamente no devido tempo”. Essa observação é confirmada por Glozman (2014, p. 164):

No início da escolarização, o estresse causado pela adaptação ao processo de aprendizagem pode causar regressão de algumas funções mentais insuficientemente estabelecidas na experiência individual e podem levar a dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental I. Desse modo, a maturidade das funções mentais afeta o sucesso das atividades de aprendizagem no ensino fundamental I.

Convém comentar o termo “estresse” empregado pela autora, responsável pelo Instituto de de Psicologia Aplicada e Formação (Ipaf)²¹. Concordamos que o controle da reação seja, dentre outros, proporcional à maturidade da pessoa. O estresse e sua forma de manifestação mostra isso. No trabalho com crianças em espaços educativos é possível observar nas mesmas, a regressão a hábitos primários no caso da chegada de um novo irmão. Isso também é perceptível no ambiente familiar. Em outro contexto, já na educação formal, os comportamentos manifestados pela criança na escolarização devem ser devidamente cuidados pelos docentes. Alguns podem carecer de encaminhamentos. Ao pensarmos nos programas governamentais, que são materializados por meio de políticas de formação de professores, material didático e outros, há que se ter igual preocupação com a criança, com sua fase de desenvolvimento e necessidades porque a criança tem as características, modos de agir e pensar próprios que são condizentes com sua idade ou fase de desenvolvimento.

Em meio a tanta transformação, a própria organização familiar passa por mudanças significativas. As crianças de uma sociedade “midiática” aprendem, desde muito pequenas, a usar o computador, programam filmes, participam de jogos eletrônicos e outras atividades. O

²¹Janna Glozman concede ao IPAF Lev Vygotsky a autorização para adaptação da BINI e BINE no Brasil. Dra. Janna Glozman concedeu ao IPAF – Lev Vygotsky a autorização para a adaptação da Bateria de Investigação Neuropsicológica Infantil e Escolar (3 a 6 anos e de 7 a 14 anos) no Brasil, instrumento que ela criou de acordo com os pressupostos teóricos de avaliação de Alexandre R. Luria. A BINI e a BINE estão sendo confeccionadas pelo Grupo de Pesquisa do IPAF-Lev Vygotsky e terão sido implantadas no Curso de Especialização em Neuropsicologia Clínica a partir de agosto de 2012. Disponível em: www.ipaf.com.br/index.php?pg=noticias...dra...glozman. Acesso em: 21 jan. 2016.

celular, por exemplo, antes restrito a adultos, está presente no universo infantil. Com tanto atrativo, as crianças aprendem a executar comandos e tarefas, tidas por muitos adultos como difíceis. Pois bem, nas escolas, essas mesmas crianças são rotuladas como incapazes de aprender.

A rotulação do aluno, pelo professor, como portador de dificuldade de aprender advém do desempenho nulo ou lento daquele para cumprir o que determina o currículo. Assim,

[...] as concepções dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem baseiam-se mais na articulação dos conteúdos escolares com o rendimento do aluno, que passam a ser referência para a interpretação e diagnóstico da dificuldade de aprendizagem, mediante a não aprendizagem e o resultado não alcançado, dados esses extraídos do desempenho do aluno em comparação com os demais alunos da classe, pois se um alcança o que é esperado, por quê o outro não? Se ele não atingiu o esperado, não chegou na[*sic*] etapa prevista é porque possui uma característica de dificuldade, ou seja, não é um referencial de aluno sem problemas. (OSTI, 2004, p.129)

Ainda em relação à variável competência acadêmica como indicador de dificuldades de aprendizagem, verificamos que estas são “[...] definidas como um grupo heterogêneo de problemas que interferem na aquisição de competências acadêmicas e, em países em desenvolvimento como o Brasil, podem ocorrer em até 40% das crianças nas séries escolares iniciais (CIASCA, 2004; ROTTA, 2006 apud CARREIRO et al., 2014, p. 125). Lopera (1983 apud OSTI, 2004, p.52 apresenta uma perspectiva contemporânea: “[...] centra-se na relação entre o desenvolvimento das capacidades linguísticas e perceptuais da criança, sua idade e os sucessos de aprendizagem correspondentes, sendo as dificuldades de aprendizagem um produto da defasagem nessas habilidades”.

Complementando a definição, Paiva e Azevedo (2009, p. 6) entendem por dificuldades de aprendizagem “todos os entraves no processo de aprendizagem provocados não só por problemas cognitivos e/ou emocionais, mas também por situações geradas pela variável escola e pelos ambientes educacionais”.

Posto isso, temos noção da abrangência e complexidade que envolve o tema deste capítulo e da grande variedade de vertentes de que dispomos para abordá-lo, não havendo nos estudos um denominador comum e sim uma complementariedade. Ou seja, as numerosas peculiaridades das dificuldades de aprendizagem são compatíveis com a sua etiologia:

As dificuldades são pluricausais, e um diagnóstico pouco criterioso pode ter sérias consequências para o indivíduo, como rotular, gerar preconceitos, e um longo período de tratamento, às vezes inquestionável. Isso sem

considerar os problemas de natureza afetivo-emocional. (PAIVA; AZEVEDO, 2009, p.7)

Ao longo do século passado e da década inicial deste século, avanços nos estudos sobre inteligência contribuíram para compreendê-la como uma função dinâmica, capaz de ser relacionada com o desempenho em funções essenciais (FE), e não como uma herança não variável e sem relação com estímulos do ambiente e fatores do desenvolvimento. O estudo das FE e da relação de seus componentes com a inteligência vem mostrando que esse grupo de funções é essencial para o aprendizado, os relacionamentos sociais e o desempenho cognitivo geral, geralmente acadêmico e laboral. (ABREU et al., 2014, p.70)

Segundo Glozman (2014, p. 157), citando Mikadze (1998) e Korsakova et al. (2001), “as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas com a imaturidade”, ou seja, “menos de 50% das crianças alcançam nível de prontidão para a escola aos seis anos de idade”. Acrescenta a autora que a imaturidade de determinadas funções pode “manifestar-se isoladamente ou, com maior frequência, associadamente, o que reduz a possibilidade de aprendizagem”. (GLOZMAN, 2014, p. 158).

A inadequação de um programa pedagógico ao nível de maturidade ou conhecimento ao aluno pode comprometer todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, pode acarretar possível fracasso e, com ele, a perda do direito à educação. Fato comum em muitos municípios é a adoção de material didático-pedagógico que deve ser seguido por todos os alunos, como as apostilas, que geram controvérsias no meio educacional. O que os profissionais observam, no estado atual da questão, é que se “exclui” o aluno, prevalecendo a inércia, ou então se apela a um profissional da saúde. Em relação à maturidade, não podemos esquecer que:

As funções executivas desenvolvem-se ao longo da infância até a adolescência ou mesmo início da vida adulta. Evidências apontam que o córtex pré-frontal, região encefálica responsável por essas habilidades, amadurece progressivamente durante o desenvolvimento, alcançando funcionalidade plena usualmente não antes da idade adulta jovem (GARCIA-MOLINA et al., 2009 apud SEABRA et al, 2014, p. 46).

Portanto, é função da instituição escolar, por meio dos programas governamentais determinar medidas e providenciar os meios que permitam promover os pré-requisitos à criança. Caso contrário, o aluno tende a ser reprovado duas ou três vezes até evadir-se da escola. Nesse caso, é explícito o fracasso da escola na realização de sua tarefa: oferecer ensino de qualidade, direito assegurado constitucionalmente.

No que confere ao docente, pressupõe-se que este domine

[...] uma série de mediações teóricas mais diretamente relacionadas ao ensino, mas também a compreensão de aspectos psicológicos que lhe permitam entender como os alunos aprendem. É nesse espaço que podemos compreender as contribuições da Psicologia da Educação, quer dizer trabalhar junto com os educadores numa compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais. (MEIRA, 2012, p. 74-75).

Assim, os licenciados, independente de qual seja a formação inicial – Letras, Matemática, Pedagogia ou outra graduação –, precisam entender quais fatores afetam negativamente a aprendizagem. Nesta pesquisa, todos os sujeitos são formados em curso superior, e, para articular condições de produção de seus discursos (nosso objeto de análise no quarto capítulo), encetamos, no terceiro capítulo desta tese, algumas reflexões sobre a formação docente.

Nossa posição atual é situar “dificuldades de aprendizagem” como problema que afeta momentaneamente o processo de assimilação do aluno. Trata-se, assim o interpretamos, de dificuldades relacionadas a fatores externos que, uma vez superadas, permitem uma aprendizagem bem-sucedida, ou, conforme o DSM-V faz pressupor, “[...] podem ser vencidas pela inteligência inata ou por estratégias compensatórias”. (DSM-V, 2014, p. 32).

Parece-nos oportuno transcrever aqui o que entende por “distúrbio de aprendizagem” o DSM-V, lançado no ano de 2013 e que traz alterações significativas em relação ao manual anterior DSM-IV. Esse conceito constitui a base, usada em âmbito mundial, para grande parte dos diagnósticos relacionados ao psiquismo humano:

[...] como o nome implica, é diagnosticado diante de déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. O desempenho individual nas habilidades acadêmicas está abaixo da média para a idade, ou níveis de desempenho aceitáveis são atingidos somente com esforço extraordinário. O transtorno específico da aprendizagem pode ocorrer em pessoas identificadas como apresentando altas habilidades intelectuais e manifestar-se apenas quando as demandas de aprendizagem ou procedimentos de avaliação (p. ex., testes padronizados) impõem barreiras que não podem ser vencidas pela inteligência inata ou por estratégias compensatórias. Para todas as pessoas, o transtorno específico da aprendizagem pode acarretar prejuízos duradouros em atividades que dependem das habilidades, inclusive no desempenho profissional. (MANUAL, 2014, p. 32).

No que concerne ao conjunto das dificuldades de aprendizagem, entendemos que nele se incluem as produzidas por problemas familiares (como, por exemplo, separação de pais), lares desestruturados com brigas constantes e outros aspectos dessa natureza que podem interferir na atenção da criança, provocar carência afetivo-emocional, entre outras consequências. Existem também outros fatores que externos e que podem provocar dificuldades de aprendizagem e desestimular o interesse da criança em fase escolar, quais sejam: currículo rígido ou segmentado (como se o cérebro tivesse janelas de aprendizagem para cada componente curricular ou conteúdo); mudança de escola (com espaço, pessoas e professores diferentes); eventuais problemas de saúde (gripes, resfriados, febres, viroses); quebra de expectativa em relação à escola, dificuldade de captação do objetivo da atividade de estudo, com consequente desmotivação, e outros de natureza semelhante.

Afora esses aspectos, parece-nos oportuno tocar num ponto já levantado por Davidov (1999): a escola, de uma forma ou de outra, ou em algum momento, eventualmente superado o de encantamento, pode começar a ser sentida como “obrigação”. Por experiência, pessoal e de colegas, sentimos tratar-se de aspecto a se levar em conta, no sentido de prevenção de uma possível dificuldade de aprendizagem. Declara o autor que não se pode “[...] obrigar uma criança de idade pré-escolar a brincar; ela deve sentir a necessidade de brincar”: sem brincar, a criança pode aprender e até aprender bem, “mas ela não poderá realizar a transformação criativa do material de estudo [...]”. (DAVIDOV, 1999, p. 2).

A incapacidade de separar o que é dificuldades de aprendizagem e distúrbio de aprendizagem tende a levar a escola (seus dirigentes) a procurar por quem possa elaborar um diagnóstico. Para isso, fazem relatórios de encaminhamentos relatando o “problema” do aluno, para que esses “problemas” sejam identificados, classificados e que haja meios/técnicas/metodologias para sua superação. Advém, dessa expectativa, a prática de responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem não satisfatória. Uma outra forma encontrada também, é atribuir à família ou ao responsável direto pelo aluno.

O modo como são realizadas à caça aos culpados depende em grande medida, da forma ou o modo como a dificuldade é manifestada pelo aluno na escola. Se o aluno é desatento, hiperativo ou algo similar, então julga-se que a culpa seja dele, está nele. (ASBHAR, 2012). Isso revela a falta de formação técnico-pedagógica e teórica da escola para lidar com os problemas de comportamento e também de aprendizagem. Por isso, poderá, como cautela e medida prévia, segundo a autora citada, ser motivo para encaminhamento do aluno a um profissional da saúde (da área da psicologia e afins) para que este possa

[...] justificar cientificamente a exclusão do aluno *da e na* escola. Professores, coordenadores e demais profissionais da educação anseiam por um ‘lugar’ a que possam encaminhar seus alunos para que os mesmos sejam avaliados ‘psicologicamente’. Anseiam por um laudo revelador do porquê tal aluno não aprende (ASBHAR, 2012, p. 94).

Portanto, a observação e o acompanhamento sistemático do professor na fase inicial da escolarização são importantes. O ambiente educacional deve ser estimulador, agradável, constituindo, para a criança, um local onde ela queira estar e no qual as atividades desenvolvidas também devem ter sentido para ela. As atividades devem ser planejadas, pensando na aprendizagem e desenvolvimento da criança; portanto, não podem ser tão fáceis de realizar – senão perdem o sentido – nem tão difíceis que as crianças não sejam capazes de realizar com a necessária ajuda. Duarte (1996, p. 38), citando Vigotski (1993), destaca que, “[...] na idade infantil, somente é boa a instrução que vá adiante do desenvolvimento e arraste este último. Porém, à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. [...] O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil”.

2.1.2 Distúrbios de aprendizagem

Abordamos o termo, inicialmente, do ponto de vista etimológico.²² Segundo o *Dicionário Houaiss*, o verbete tem como datação o ano de 1555; pelo *Dizionario Etimologico online*, o termo provém do latim medieval – *dis-turbium* –, que significa ‘perturbação da ordem’. O radical latino *turbare*, acrescido da partícula prefixal *dis*, com sentido negativo, tem como sentido ‘desfazer uma ordem’, ‘descompor’, ‘ocupar sem planejar e sem respeitar um determinado estado de coisas’.

Pelo *Dicionário Escolar Latino Português* (FAE/MEC, 1992), significa ‘colocar em desordem’, ‘agitar’, ‘turvar’, ‘fazer tolices’. Segundo essas mesmas fontes, por analogia, aplica-se à perturbação de qualquer ordem preexistente, seja física, moral, emocional, mental. Desse termo derivam “turvo”, “turpe” ou “torpe”. Aplicado à questão escolar, tanto pode se referir a problemas ou dificuldades que atentem contra a disciplina, que envolvam o descumprimento de compromissos, o não acompanhamento da ordem do conjunto, o não atingimento de expectativas ou metas, quanto pode implicar a exclusão ou marginalização do aluno, impedindo-o de se manter em determinado meio ou nele penetrar. Já o prefixo “dis”,

²²Dic. Houaiss eletrôn. da Língua Portuguesa 3.0; DIZIONARIO ETIMOLOGICO ONLINE – italiano <http://www.etimo.it>; Dic. Esc. Lat. Port., FAE/MEC, RJ 1992.

por sua vez originário da partícula grega “*dus*”, donde “dispneia”, “dissimetria” e outras, é utilizado especialmente em palavras do âmbito da medicina (sobretudo em terminologia médica, com efeito de sentido de doença ou patologia).

É possível que, assim como muitos autores, o DSM V tenha optado por “transtornos” para, na esteira do politicamente correto, deslocar o efeito de patologização produzido pelo prefixo “dis”. Nesta tese, apresentamos a diferença entre as “dificuldades” (provocadas por fatores externos, não da ordem da saúde “intelectual”) e “distúrbios” ou “transtornos” (que reconhecemos como internos, do âmbito da saúde ou das neurociências), optamos por empregar, aqui, “distúrbios”, termo que nos parece mais coerente a tal diferenciação.

Importa mencionar que a neuropsicologia, por exemplo, é um ramo da ciência muito requisitada atualmente, ela tem como foco de estudo a relação existente entre o conhecimento, o modo como o indivíduo se comporta e se porta socialmente e a ação do sistema nervoso central. (HERCULANO-HOUZEL). Estuda também a presença de lesões cerebrais e, se elas existirem, verifica-se o impacto delas para a aprendizagem. Também pode, por meio de uma avaliação neuropsicológica, verificar o grau de comprometimento das funções executivas.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V – consta:

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início do período do desenvolvimento. [...] Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na **aprendizagem** ou no controle de **funções executivas** até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também transtorno específico de aprendizagem (MANUAL, 2014, p. 31, destaque no original).

E o que é funcionamento executivo? O que tem a ver com a aprendizagem? “Funções executivas são descritas como um conjunto de habilidades integradas que direcionam o comportamento, fazem avaliação ou atualização dos estímulos e comportamentos, e também são envolvidas com a solução de problemas” (MALLOY-FINIZ et al., 2014 apud ABREU et al., 2014, p. 55). Portanto, as funções executivas têm tarefa importante para a realização de atividades, interferindo no modo como as pessoas se comportam e, em geral, “essas funções são recrutadas sempre que é necessário realizar alguma atividade com planejamento e revisão ou acompanhamento da execução da tarefa” (ABREU et al, 2014, p.55).

Segundo Waber et al. (2006 apud CARREIRO et al, 2014, p. 124), “o funcionamento executivo explicaria 30% a 40% da variância dos resultados de alunos em provas de Língua

Portuguesa e de Matemática”, a que Carreiro et al. (2014, p. 124-125) acrescentam: “Portanto, dificuldades escolares derivam, pelo menos em parte, de uma imaturidade no desenvolvimento de funções executivas e sua inter-relação com os processos cognitivos associados à memória operacional e à atenção.”

Os distúrbios de aprendizagem são detectados, geralmente, no início do processo de escolarização, quando se exigem novas habilidades e competências da criança. Geralmente, o docente nota algumas características ou comportamentos que passaram despercebidos pela família. Isso se deve ao fato de ele, além de formação específica, ter vários alunos na sala de aula, o que lhe permite perceber e contrastar as diferenças manifestas entre os alunos. O professor costuma acompanhar sistematicamente atividades variadas com as quais melhor poderá avaliar o desempenho grupal e individual.

É possível também, quando o diagnóstico e a intervenção demoram a acontecer, verificar distúrbios de aprendizagem pela própria discrepância entre idade e série/ano escolar. Alunos tidos como inteligentes em algumas áreas podem ter sérios problemas em outras áreas. “As funções executivas são bastante desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies. Trata-se de habilidades de alta complexidade cognitiva e que, quando prejudicadas, podem comprometer importantes processos de adaptação do sujeito ao ambiente.” (CARREIRO et al., 2014, p.115).

Glozman (2014, p. 51), em relação às terminologias usadas pela neuropsicologia do desenvolvimento, destaca o fato de variarem conforme o autor. Observa, porém, ao descrever o desenvolvimento mental da criança, que é preciso tomar cuidado com o uso dos termos “sintoma” e “desordem”, pois somente uma função ou processo mental já formado podem tornar-se comprometedores. Por exemplo, a avaliação neuropsicológica de Luria (apud GLOZMAN, 2014, p. 5) “[...] permite a diferenciação entre os problemas de aprendizagem e os de comportamento devidos a características individuais do funcionamento cerebral, decorrentes da má adaptação causada por métodos educacionais errôneos ou aspectos negativos da personalidade da criança”.

Para a autora (op. cit.), uma das causas dos distúrbios de aprendizagem é o desenvolvimento anormal dos neurônios, ou sua degeneração, quando maduros, em decorrência de contatos sinápticos não realizados a tempo. “Um atraso no desenvolvimento de certa área cerebral tem o efeito de atrapalhar o desenvolvimento de outras áreas e não poderá, portanto, prover conexões completas com elas” (GLOZMAN, 2014, p. 31). Por isso, quanto mais cedo for detectado o problema que compromete o desenvolvimento normal, melhor, pois o trabalho de estimulação das áreas próximas àquelas que apresentam problemas tende a ter

melhor resultado. Ainda em relação à origem, Pennington (2009 apud CARREIRO et al., 2014, p.125) destaca que “[...] a origem dos transtornos específicos de aprendizagem estaria associado a um mau funcionamento de circuitos neurais bem delimitados do cérebro [...]”.

Glozman (2014, p. 51) define os principais tipos de disontogênese – desenvolvimento anormal – como “desenvolvimento divergente, desenvolvimento anormal e desenvolvimento atípico”. Para a autora, o “diagnóstico” de desenvolvimento divergente aplica-se a crianças que estão no limiar entre a normalidade e a patologia. São crianças que nasceram aparentemente saudáveis e que, ao ingressarem na escola, apresentam problemas em relação ao cotidiano escolar e às peculiaridades próprias de um centro de educação infantil ou escola. Nesse grupo se encaixa a maioria das crianças citadas como “problema” pela comunidade escolar. Essas crianças, ainda de acordo com a autora, podem apresentar um desenvolvimento atípico, um desenvolvimento mental irregular, que faz que sejam consideradas crianças problemáticas.

Seguindo com Glozman (2014, p. 53), embasada na etiologia, a disontogênese pode ser de natureza biológica ou social:

No primeiro grupo, enquadram-se: as aberrações cromossômicas, o comprometimento cerebral hereditário; o comprometimento pré-natal; os problemas perinatais; o desenvolvimento comprometido e a privação sensório-motora. A autora destaca que a “lesão cerebral em uma criança não apenas prejudica o funcionamento de alguns sistemas específicos, mas também provoca subdesenvolvimento de outros sistemas, funcionalmente conectados com o sistema diretamente prejudicado.

Do segundo grupo, de natureza social, fazem parte: negligência educacional; aberrações educacionais; privação cultural ou emocional; problemas de comunicação na família; bilinguismo. (GLOZMAN, 2014). Nesse grupo, a família, o centro de educação infantil e a escola têm relação direta com o desenvolvimento normal ou atípico da criança.

Em face da dificuldade de análise e identificação do distúrbio de aprendizagem, “a lógica do progresso na neuropsicologia do desenvolvimento contemporânea” é

[...] substituir a **abordagem monocausal** na interpretação de um fenômeno observado pela análise multicausal, de modo a determinar como diferentes causas biológicas e sociais da disontogênese interagem e determinam o tipo de desenvolvimento anormal da criança. (GLOZMAN, 2014, p. 54, grifo nosso).

Isso é um fato importante, porque diagnósticos realizados em gabinetes são insuficientes. É preciso reconhecer que “as manifestações da disontogênese são diferentes e dependem da etiologia, da severidade, da duração e do período de aparecimento do efeito prejudicial”. (GLOZMAN, 2014, 54).

Portanto, é importante ter um embasamento teórico consistente para entender os problemas da aprendizagem. “Estimativas indicam que transtornos de aprendizagem estejam presentes em 2% a 10% das crianças em idade escolar” (OHLWEILER, 2006; FLETCHER, 2009 apud CARREIRO et al., 2014, p.125).

Assim, confirmamos que o ideal freiriano apresenta uma abordagem humanista que considera o potencial da criança e não suas limitações, mesmo porque essas limitações podem ser superadas. No que se refere à intervenção neuropsicológica, ela é indicada nos casos de:

- alunos malsucedidos na escola em função de subdesenvolvimento de algumas funções mentais (e, às vezes, são bem-sucedidas em outras);
- crianças com baixa capacidade neurológica dinâmica no funcionamento mental;
- crianças com funcionamento executivo pobre;
- crianças com problemas de comportamento e de comunicação social;
- e alunos cujo desempenho na escola interfere em seu estado geral de saúde (GLOZMAN, 2014, p. 6).

Assim sendo, para fazer uma intervenção neuropsicológica, é preciso avaliar a criança dentro de um contexto e não focar na criança como ser único e isolado. Alguns processos de avaliação recebem críticas e são considerados rígidos e bastante inflexíveis. Asbhar destaca que as avaliações, geralmente baseadas em testes de inteligência e personalidade,

acabam por constatar a presença de deficiência ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, ou seja, são eles os portadores de alguma anormalidade, o teste dirá qual. Assim, nossas crianças são avaliadas como desajustadas, desequilibradas, deficientes mentais, portadoras de distúrbios emocionais ou neurológicas, agressivas, hiperativas, apáticas, traumatizadas, com disfunção cerebral mínima, complexada e outros tantos rótulos. (ASBHAR, 2012, p. 94-95).

A autora considera grave o fato de os testes e avaliações transformarem problemas sociais em individuais. A autora também destaca que é forte, entre os professores, a crença segundo a qual a dificuldade de aprendizagem é proveniente de déficit econômico e outras teorias explicitadas por Patto (1990).

Contribuindo com a discussão, Moysés e Collares (1997) dizem que o desenvolvimento da criança deve ser pensado de acordo com o espaço geográfico, social e intelectual em que ela está inserida e que isso não significa negar o substrato biológico da inteligência. Nesse pensar, as autoras ressaltam a necessidade de assumir os limites da avaliação, alertando para o risco de nela colocar julgamentos negativos com carga de juízo, procedimento que em nada contribui para o tratamento de que a criança precisa. Assim, não assumir os limites da avaliação significa também primar por uma visão organicista, naturalizada ou determinista de homem e sociedade.

Tuleski e Eidth (2007), no estudo “Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural”, reforçam o que já foi postulado neste tese: a universalização do ensino não garante a escolaridade e isso é apontado nos mecanismos de avaliação nacional e internacional. E mais, no que se refere às causas do não aprender, as crianças são apontadas como as responsáveis por não terem adquirido as competências e habilidades preconizadas pela escola. Isso não é aceitável porque “[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá na interação social e por intermédio do uso de signos.” (TULESKI; EIDTH, 2007, p. 532).

Na esteira desse pensamento, argumentam que centrar a culpa pela não aprendizagem ou aprendizagem insatisfatória na criança significa desconsiderar o professor, o currículo e o ambiente físico, social e cultural a que a criança está exposta; elementos que devem estar em relativa harmonia para que a criança tenha condições físicas, psicológicas e cognitivas para aprender.

Sabemos, entretanto, que as dificuldades de aprendizagem e os distúrbios existem, não podemos e nem é nossa intenção negá-los. Entretanto, os termos muitas vezes são empregados como sinônimos caracterizando a falta de clareza conceitual entre os estudiosos. De acordo com Rocha (2004 apud TULESKI; EIDTH, 2007), a disfunção neurológica é o divisor entre um e outro. Então, poderíamos dizer que:

Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e **presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central**. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências (Hammill, citado por Ciasca, 1994, p. 36 apud TULESKI; EIDTH, 2007, p.534, grifos dos autores).

As desordens que podem acompanhar os distúrbios de aprendizagem recebem o nome de “comorbidades”. Tuleski e Eidth extraem do trabalho de Rocha (2004) uma informação relevante acerca da inadmissibilidade de correlação entre os dois termos (“dificuldade de aprendizagem” *versus* “distúrbio de aprendizagem”): 40% da população em idade escolar é “diagnosticada” como tendo “dificuldade de aprendizagem”, enquanto somente 3% a 5% apresentariam “distúrbio de aprendizagem” (ROCHA, 2004 apud TULESKI; EIDTH, 2007, p.531). Para o último percentual citado é que, de fato, é recomendável atendimento extra ao aluno com profissionais especializados: psicólogo, neuropediatra e outros. Ou melhor: atendimento integral com uma equipe multidisciplinar.

A conclusão da pesquisa de Tuleski e Eidth (2007, p. 533) confirma-se na posição do DSM-V (2014, p. 32), segundo a qual “dificuldades de aprendizagem” se situam na área do ensino e, portanto, podem ser transpostas. Em nossa longa incursão, via revisão bibliográfica, nas publicações acerca do tema disponíveis na base de dados do Scielo, pudemos perceber o quanto a questão é controversa. As opiniões polarizam-se, porém em torno ou de dificuldade de aprendizagem ou de distúrbio de aprendizagem.

No artigo “Naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural” (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015), verificamos que caminham no sentido de uma desnaturalização do tema e de explicações relacionadas à ele. Os autores do artigo citam duas autoras, ambas confirmando o conceito de acultramento e o fato de escola ensinar com base em modelo ideal de aluno: M. H. Souza Patto e M. G. D. Facci.

Maria Helena Souza Patto (1990, p.340 apud LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015)²³ muito se tem dedicado ao tema fracasso escolar. A respeito da relação escola-aluno, escreve que a escola “[...] ensina segundo modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal” ao que concluem Leonardo, Leal e Rossato (2015, p.164):

[...] e, quando se depara com alunos que não aprendem segundo esses modelos, atribui os problemas de aprendizagem a disfunções psiconeurológicas. Grande parte da produção científica atual acerca dos problemas de escolarização tem centrado suas análises, unicamente, nas características individuais - tomadas como naturalmente patológicas

²³Ver: PATTO, M. H. S.. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, 3 (1-2), 1992, p. 107-121; PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

Facci (2007)²⁴ é de opinião semelhante: desconsiderar determinado período histórico em fatos que afetam o indivíduo, isolando-o das relações que o envolvem, seria simplista ou ideológico:

[...] culpar pela não aprendizagem escolar um dos envolvidos no processo de ensino, como o aluno, sua família ou o professor escolar resulta em uma explicação simplista e ideológica em que estão imbricados os pressupostos neoliberais, que retiram os fatores sociais envolvidos no contexto da produção do fracasso escolar. Naturalizando essas questões, pois as localizam no próprio indivíduo. (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015, p. 165).

À vista do exposto, e a propósito de diagnóstico/prognóstico, somos propensas a desvincular as duas questões. Pelo que pudemos explorar, foge totalmente à nossa competência nos imiscuirmos em problemas que de fato representem “distúrbios”, reduto da área médica. Entendemos, entretanto, que a não compreensão do fenômeno favorece o fracasso. Portanto, para que o fracasso (nem o distúrbio) se fixe na vida dos alunos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem escolar, sentimos a necessidade de provocar uma reflexão, a que vem um tópico do próximo capítulo.

Acreditamos ser de nossa alçada analisar, mesmo que brevemente, o contexto social, econômico, histórico e cultural e verificar como o conhecimento pode ser um instrumento de transformação da realidade, de inclusão, com o acesso à educação e, pela análise do discurso dos professores que por dois anos seguiram o curso de formação continuada, propor soluções o mais próximas possível de nossos recursos profissionais e dos meios disponíveis. Não podemos, todavia, descartar a esperança, como propunha Freire, de formar consciências, intervindo no *status* atual das coisas. Percebemos, nesse sentido, que a formação continuada – crítica, reflexiva, libertadora e humanizadora – represente a possibilidade da não reprodução do sistema.

Voltando à discussão a respeito do conceito de distúrbio de aprendizagem no DSM-V, convém mencionar que o psiquiatra brasileiro Luis Rodhe participou das discussões e de todo o processo de elaboração do manual, juntamente com outros especialistas e pesquisadores internacionais. Em entrevista concedida à Revista Veja²⁵, destaca que os transtornos mentais não precisam ter um único foco de atenção, pois “são raríssimas as vezes em que um transtorno se manifesta de forma isolada. Cerca de metade dos doentes

²⁴Ver também: FACCI, M. G. D.. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa tão fácil?”- Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural*: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, pp.135-156.

²⁵Luis Rodhe. [entrevista] **Revista Veja**, edição 2332, 31 de julho de 2013, p. 11-15.

psiquiátricos é portadora de pelo menos dois transtornos.” É o que denomina de “comorbidade” a que já nos referimos, quando se verifica simultaneamente a ocorrência de outros problemas/patologias. No DSM V, o TDAH e o transtorno de espectro autista são diagnosticados como transtornos comórbidos.

O DSM-V trouxe algumas alterações em relação ao DSM IV e, no que se refere a distúrbios de aprendizagem, recebeu críticas por isso. O autismo e as síndromes de Asperger e Rett, por exemplo, fazem parte, no último manual, de um único grupo, o de Transtorno de Espectro Autista.

Outro distúrbio, tão conhecido no meio educacional e que representa uma das principais queixas dos professores, é o Transtorno de Déficit de Atenção de Hiperatividade (TDAH). Ele também sofreu mudanças, das quais a principal foi o aumento da idade, de 7 para 12 anos, para seu diagnóstico. Rodhe, na mesma entrevista, foi questionado sobre isso e respondeu que esse aumento é fundamental em alguns países, citando o exemplo dos Estados Unidos, que seguem as orientações do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), porque nesse país:

Se o início dos sintomas ocorresse em pessoas com mais de 7 anos, os médicos não dariam a devida atenção ao caso ou o tratamento não teria reembolso dos planos de saúde. Dados de grupos internacionais e do nosso grupo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no entanto, conseguiram provar que 96% dos casos de déficit de atenção são diagnosticados até os 12 anos. Agora, nesse caso, eu pergunto: é melhor passar a infância sendo chamado de criança incompetente, malcriada, preguiçosa, que são julgamentos morais, ou ser vista como portadora de déficit de atenção? Afirmo que para os primeiros predicados não há tratamento. Para o último, sim. (RODHE, 2013, p.13)

O remédio do primeiro são a educação bem-sucedida e a conscientização dos adultos e da sociedade, melhores e preferíveis, neste caso, à medicação, como esclarece. Algumas pesquisas são realizadas no Brasil; uma delas, pelo próprio Rodhe. Segundo o especialista, por uma questão que envolve, entre outros fatores, o financeiro (reembolso de tratamento dos planos e saúde), fez-se uma adaptação do manual para atendimento de países que representem uma potência no cenário econômico e político mundial. Não é nosso objetivo aprofundar tal discussão, mas consideramos importante apresentá-la pelas consequências que poderá acarretar para o diagnóstico e a intervenção precoce, no caso de a criança realmente ser afetada pelo TDAH.

Convém mencionar que, desde a pré-escola, há queixas de parte dos professores sobre as dificuldades das crianças de se adaptarem ao currículo por serem inquietas, andarem

o tempo todo e não pararem sentadas para fazer as atividades. Muitas dessas crianças são erroneamente rotuladas, ainda em idade precoce, como portadoras de dificuldades de aprendizagem, quando não de “distúrbios”. Por outro lado, os déficits resultantes da deficiência intelectual ou do transtorno do desenvolvimento intelectual, quando realmente existem:

[...] resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos de vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. [...] O atraso do desenvolvimento, como o nome implica, é diagnosticado quando um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual. Esse diagnóstico é utilizado para indivíduos que estão incapacitados de participar de avaliações sistemáticas do funcionamento intelectual, incluindo crianças jovens demais para participar de testes padronizados. A deficiência intelectual pode ser consequência de uma lesão adquirida no período do desenvolvimento, decorrente, por exemplo, de traumatismo craniano grave, situação na qual um transtorno neurocognitivo também pode ser diagnosticado. (DSM V, 2014, p. 32).

Notamos que, para o diagnóstico de distúrbios de aprendizagem, fatores biológicos e patológicos constam, mesmo que implicitamente, no manual (DSM V), que faz referência direta aos marcos de desenvolvimento. É importante lembrar que estes podem ser explicados pelo contato com colegas e por influência de ações que os levam a atingir esses marcos. O psiquiatra entrevistado, em relação a tais marcos de desenvolvimento, destaca:

A grande meta inicial do DSM-V era mudar o paradigma da psiquiatria, justamente com a adoção de marcadores biológicos que facilitassem o diagnóstico. Mas, infelizmente, isso ainda não foi possível. O que conseguimos fazer foi agrupar algumas doenças conforme um marcador. [...] Temos de refinar os marcadores. Acredito que, em dez anos, já teremos marcadores eficazes para algumas doenças psiquiátricas. Mas isso será assunto para o próximo DSM (RODHE, 2013, p. 14).

Rodhe faz referência a uma tendência à adoção de critérios biologicistas para o diagnóstico de problemas relacionados à aprendizagem. No DSM-V (2014, p. 66), constam os critérios de diagnóstico para **transtorno** específico da aprendizagem. Além dos critérios abaixo listados, há exemplos da manifestação de pontos que ainda não citamos:

Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de pelo menos um dos sintomas a seguir,

que tenham persistido por pelo 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades:

Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço [...].

Dificuldade para compreender o sentido do que é lido [...].

Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) [...].

Dificuldades com a expressão escrita [...].

Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo [...].

Dificuldades no raciocínio [...].

As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas, administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. [...]

As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo. [...].

As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada. (DSM-5, 2014, 66-67).

Fazem parte dessa relação fatores que dizem respeito a inúmeros distúrbios como dislexia, disgrafia, discalculia, além de outros, entretanto somente uma avaliação multidisciplinar poderá especificar o tipo de distúrbio e os domínios e habilidades prejudicados; por exemplo, prejuízo na leitura, na expressão escrita, na matemática. Além desses, só o diagnóstico poderá especificar se o grau “atual” do problema é leve, moderado ou grave.

Tecendo uma crítica ao engessamento dos testes de avaliação, Moysés e Collares (1997) dizem que tanto eles como as avaliações aplicadas habitualmente nas escolas se revelam, muitas vezes, cerceadores, pois, em geral, desconsideram ou ignoram pontos importantes, a saber: a criança e suas particularidades; a maneira como os conteúdos foram trabalhados; a interação com os pares; as habilidades e competências que a criança manifesta fora do espaço educativo.

Na concepção de Sampaio e Sampaio (2009, p. 63), ancorados na teoria vigotskiana,

a avaliação dessas crianças não pode limitar-se a determinar o nível de gravidade de sua insuficiência, devendo incluir obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios no desenvolvimento e na conduta da criança. O autor tece uma crítica à postura dos psicólogos do desenvolvimento e dos educadores preocupados em avaliar o que a criança **deficiente não consegue fazer, propondo que se deve considerar o que**

ela pode fazer sob condições pedagógicas adequadas. (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 63, grifos nossos)

Embora escape ao escopo e aos limites desta tese uma discussão aprofundada dessas “posturas”, julgamos relevante asseverar que o modo como se faz a avaliação é decisivo para propor uma intervenção apropriada. Assim, se o olhar do avaliador continuar focado nas limitações, pouco se poderá esperar da aprendizagem e desenvolvimento da criança; ao contrário, se o teste tiver como objetivo o potencial da criança, promoverá meios para que ela alcance o desenvolvimento potencial e siga aprendendo sempre em graus de complexidade.

Apresentamos a seguir, sucintamente, alguns **distúrbios** de aprendizagem oficialmente reconhecidos como tais.

- **Transtorno de Déficit de atenção de hiperatividade (TDAH):** é conhecido como o vilão que atrapalha, não só a aprendizagem de uma criança, como também a atenção dos colegas de sala. Assim, muitas vezes, para tentar solucionar o problema (“defeito”, no dizer de alguns), indica-se o uso de medicamentos. De acordo com Glozman (2014, p. 120), o TDAH não decorre de lesões orgânicas severas:

Essa síndrome ocorre em crianças e adolescentes e se manifesta principalmente em características modificadas dos processos cognitivos e da atenção. Acredita-se que a compensação ocorre com o avanço da idade, de modo que é mais rara na população adulta. [...] Adolescentes e adultos hiperativos também mostram diversas formas de comportamento antissocial e desviante, incluindo agressão e abuso de álcool e drogas. Frequentemente crianças com TDAH se tornam infratores na adolescência. Um dos mecanismos disso é a **sensibilidade reduzida a estímulo fraco**, incluindo sinais de perigo. Deve se lembrar que o cérebro humano não é apenas um sistema reativo, mas também um sistema que antecipa e controla o comportamento seguinte do indivíduo. Crianças com TDAH têm dificuldade em distinguir e reproduzir intervalos de tempo.

Consideradas as características do distúrbio, não se vê nitidamente o “defeito”, mas uma manifestação que pode ser associada a este, o que pode representar um ponto nevralgico para profissionais da área da saúde e da educação. Buscamos confirmação a respeito dessa afirmativa nos escritos de Carreiro et al. (2014, p. 114):

Até o momento não existem marcadores biológicos definitivos para os transtornos do desenvolvimento. O diagnóstico se baseia nas características clínicas e comportamentais do sujeito. Na tentativa de minimizar a subjetividade, diversas escalas ou inventários comportamentais foram

idealizados com base nos critérios diagnósticos do DSM. A procura por marcadores cognitivos acontece paralelamente às pesquisas sobre a etiologia e/ou bases genéticas dos transtornos do desenvolvimento. Esses marcadores mapeariam a cognição das pessoas avaliadas, trazendo informações quantitativas, endofenotípicas e diagnósticas. Até o momento, entretanto, esse mapeamento se encontra em sua fase inicial, e nenhum teste neuropsicológico ou bateria de testes atingiu a sensibilidade e a especificidade suficientes para o diagnóstico. Entretanto, a necessidade de sua utilização tem sido ressaltada, em muitos estudos, como informação imprescindível nesse processo.

- **Disgrafia e dislexia:** São problemas relacionados à leitura e à escrita. Espera-se, no decurso do ano escolar, que a criança aprenda e se desenvolva cada vez mais, que se torne alfabetizada e letrada e faça uso da escrita em suas diversas formas nesse período e pelo resto da vida. Crianças com disgrafia cometem, entretanto, erros em atividades de cópia, ditado, escrita espontânea e outras escritas, mesmo que conheçam as regras gramaticais e ortográficas. (GLOZMAN, 2014).

A disgrafia tem início muito cedo; daí a importância, segundo a autora, de que a correção oportuna de déficits em desenho em idade pré-escolar possa preparar a criança para a escolarização e prevenir o aparecimento do distúrbio (GLOZMAN, 2014, p. 142). Infelizmente, ainda são raras as iniciativas, por parte dos professores, de conferir atenção especial aos desenhos infantis, embora estes digam muito a respeito do desenvolvimento infantil. Além disso, os professores precisam prestar atenção aos seguintes fatos:

Funções regulatórias subdesenvolvidas, dificuldades em atividade de orientação generalizada, e dificuldades em seleção e concentração da atenção significam que a criança não consegue distribuir a atenção entre a parte técnica da escrita e a necessidade de expressar as próprias ideias, o que resulta em um dos erros mais comuns dessas crianças: um déficit no uso de marcadores da sentença, tal como pontos finais e letra maiúscula (GLOZMAN, 2014, p.142-143).

“Dislexia”, por sua vez, é “[...] termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem, caracterizado por problemas de reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia”. (DSM-V, 2014, p. 67). Crianças com dislexia têm problemas na fluência leitora em voz alta e dificuldades na interpretação de textos, entre outras limitações. Esses problemas manifestam-se ainda na infância. Destacamos que a dislexia não significa que a criança seja menos capaz ou menos inteligente; ao contrário, muitas se mostram extremamente inteligentes.

- **Discalculia:** refere-se às dificuldades na realização de atividades que envolvem o raciocínio lógico. Glozman (2014, p. 155) explica:

O desenvolvimento intelectual da criança passa da ação com objetos à operação com suas imagens e, depois, para o raciocínio verbal e lógico. O intelecto humano é primariamente determinado não pela quantidade de conhecimentos acumulados, mas pelo nível de raciocínio lógico; ou seja, uma habilidade para analisar, comparar e sintetizar a informação recebida pela interação com objetos e fenômenos reais e abstratos. [Portanto] a habilidade de chegar a conclusões próprias e de usar a própria experiência intelectual é muito importante.

A criança com discalculia apresenta dificuldade para realizar operações mentais, e uma tendência é ter aversão pela matemática. No DSM-V, “discalculia” é “um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes” (DSM-V, 2014, p. 67). As habilidades que envolvem a área da matemática ficam prejudicadas; entretanto há metodologias e intervenções adequadas que ajudam a criança a resolver as atividades propostas.

A propósito da temática em discussão e com o objetivo de articular o estado atual da questão, reunimos, no item a seguir, resultados de pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem.

2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O QUE MOSTRAM PUBLICAÇÕES NA BASE DE DADOS DO SCIELO

O objetivo do tópico é apresentar aos leitores o que foi publicado na base de dados do Scielo (<http://www.scielo.br>) a partir dos indexadores “dificuldade de aprendizagem” e “dificuldades de aprendizagem”. Justificamos a não busca por meio do indexador “distúrbios de aprendizagem”: na delimitação do escopo deste estudo, optamos por ter como foco os problemas de aprendizagem caracterizados como dificuldades de aprendizagem, ou seja, aqueles que não têm como origem alguma alteração de ordem neurológica.

Ao realizarmos as buscas na plataforma com base no indexador/assunto “dificuldade de aprendizagem”, apareceram 21 artigos; ao buscarmos “dificuldades de aprendizagem”, apareceram 24 artigos. O que mudou na busca? O termo “dificuldade”, no singular, e, depois, no plural. A dúvida pairava sobre em que rol de publicações deteríamos nosso olhar. Após uma leitura de todos eles, optamos por apresentar os dois grupos, porém elegemos alguns critérios de seleção:

- que tivessem relação com a pesquisa em desenvolvimento, com preferência aos que dessem voz aos professores na busca de melhor entendimento das dificuldades de aprendizagem;
- pesquisas realizadas no Brasil;
- publicações em língua portuguesa;
- tivessem como foco crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Nosso objetivo foi conferir o tratamento dado pelos pesquisadores, em suas diferentes áreas, para as “dificuldades de aprendizagem”. Inicialmente, pensamos em circunscrever as publicações às áreas de Educação e Letras, hipótese que não se concretizou, porque as publicações acerca do tema estavam, em grande parte, na área da Psicologia, seguida da Educação Especial.

Antes de passarmos à apresentação das pesquisas e estudos, consideramos importante retomar o tema “fracasso escolar”, expressão usada de forma generalizada no cenário educacional. Por tudo quanto até aqui apresentamos, polarizamos em duas áreas as causas do fracasso escolar: na das “dificuldades de aprendizagem”, que possuem como causas questões de cunho psicossocial, englobando as que, segundo o DSM V, “podem ser vencidas pela inteligência inata ou por estratégias compensatórias”, e na área de “distúrbios de aprendizagem” e/ou transtornos do neurodesenvolvimento, relacionados a fatores biológicos, resultantes de disfunções do sistema nervoso central (SNC) e que, para serem vencidos, necessitam de um aparato diferencial, com a intervenção de profissionais especializados (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas e outros) para dar suporte ao trabalho docente.

Apesar de haver argumentado sobre a conceituação das duas expressões, consideramos útil fornecer um panorama de ambas as perspectivas dos estudos, até porque há, entre as pesquisas, uma tendência a englobar, nas dificuldades de aprendizagem, e tratar como iguais, os distúrbios de aprendizagem.

Para melhor visualização, organizamos os dados resultantes das buscas em quadros e respectivos gráficos.

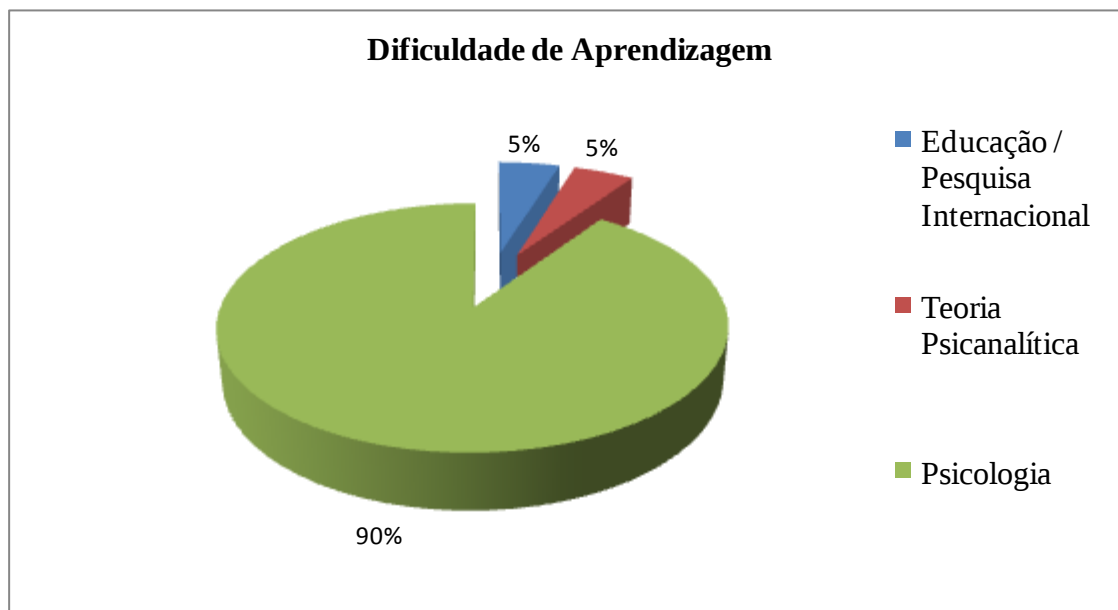
Quadro 1. Artigos localizados a partir da busca do indexador “dificuldade de aprendizagem” (21)

ANO	ÁREA DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)
1999	Psicol.	Aspectos afetivos e o desempenho acadêmico de escolares	JACOB, Adriana Vilela et al.
1999	Psicol.	Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem	SANTA MARIA, Margaret Rose; LINHARES, Maria Beatriz Martins

		escolar e deficiência mental leve	
1999	Psicol.	Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento	SANTOS, Luciana Carla dos; MARTURANO, Edna Maria
2000	Psicol.	Autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem.	MEDEIROS, Paula Cristina et al.
2001	Psicol.	Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições	SOUZA, Adriana Regina Marques de and SISTO, Fermino Fernandes
2001	Psicol.	Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida.	FERRIORI, Silvia Helena Tortul et al
2003	Psicol.	Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente	ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de.
2003	Psicol.	Alfabetização, operatoriedade e nível de maturidade em crianças do ensino fundamental.	CUNHA, Claudia Araújo da, BRITO, Marcionila Rodrigues da Silva; SILVA, Scheila Maria Ferreira
2003	Psicol.	Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento	STEVANATO, Indira Siqueira et al.
2003	Psicol.	O senso de autoeficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem	MEDEIROS, Paula Cristina et al.
2004	Psicol.	Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito.	OKANO, Cynthia Barroso et al
2004	Psicol.	Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem	DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; AZEVEDO Junior, Romildo Rocha
2005	Psicol.	Escrita, maturidade emocional, operatoriedade e criatividade num grupo de crianças de Uberlândia	CUNHA, Claudia Araújo da.
2005	Psicol.	Desempenho escolar e autocenteito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos	SILVA, Suze Sabino da; FLEITH, Denise de Souza
2006	Psicol.	Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco	ENUMO, Sônia Regina Fiorim; FERRÃO, Erika da Silva; RIBEIRO, Mylena Pinto Lima
2006	Psicol.	Criatividade e dificuldade de aprendizagem: avaliação com procedimentos tradicional e assistido	DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sônia Regina Fiorim.
2007	Psicol.	Autocuidado dentário em alunos com e sem dificuldade de aprendizagem.	LOZER, Andréa Carlesso; ENUMO, Sônia Regina Fiorim
2007	Educ. espec	Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas.	CORREIA, Luís de Miranda.
2008	Psicol.	Suporte psicopedagógico na escola: estudo de seguimento com escolares	OKANO, Cynthia Barroso; LOUREIRO, Sonia Regina
2015	Psicol.	Dificuldade de aprendizagem e saber idealizado no outro	CORRÊA, Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes
2015	Estudos em Teoria Psicanalítica	Os porquês da criança na psicologia genética de Piaget e na psicanálise e a dificuldade de aprendizagem	CORREA, Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes

Elaborado pela autora com base nos dados da Fonte: Interface de pesquisa - Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/1/3> – Acesso em: 16 nov. 2015. Base de dados: article Pesquisa: DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM [Todos os índices] Total de referências: 21

Do total de 21 artigos, as publicações se concentraram, predominantemente, na área de Psicologia, como se pode observar no gráfico:

Gráfico 1. Publicações sobre dificuldade de aprendizagem por área

Fonte: Dados da pesquisa (BISPO, 2016)

Foram encontrados 19 artigos na área de Psicologia, 1 (um) na área de educação especial (uma pesquisa internacional) e 1 (um) em Estudos em teoria psicanalítica.

Como se pode ver, não localizamos nenhuma publicação nas áreas de Pedagogia ou Letras e nem pesquisas que se inserissem nos critérios por nós listados e já apresentados, entretanto consideramos importante apresentar – no próximo item – o estudo de Andrada(2003), pela relação que a psicóloga e pesquisadora estabelece entre família, professores e alunos com queixa de dificuldade de aprendizagem.

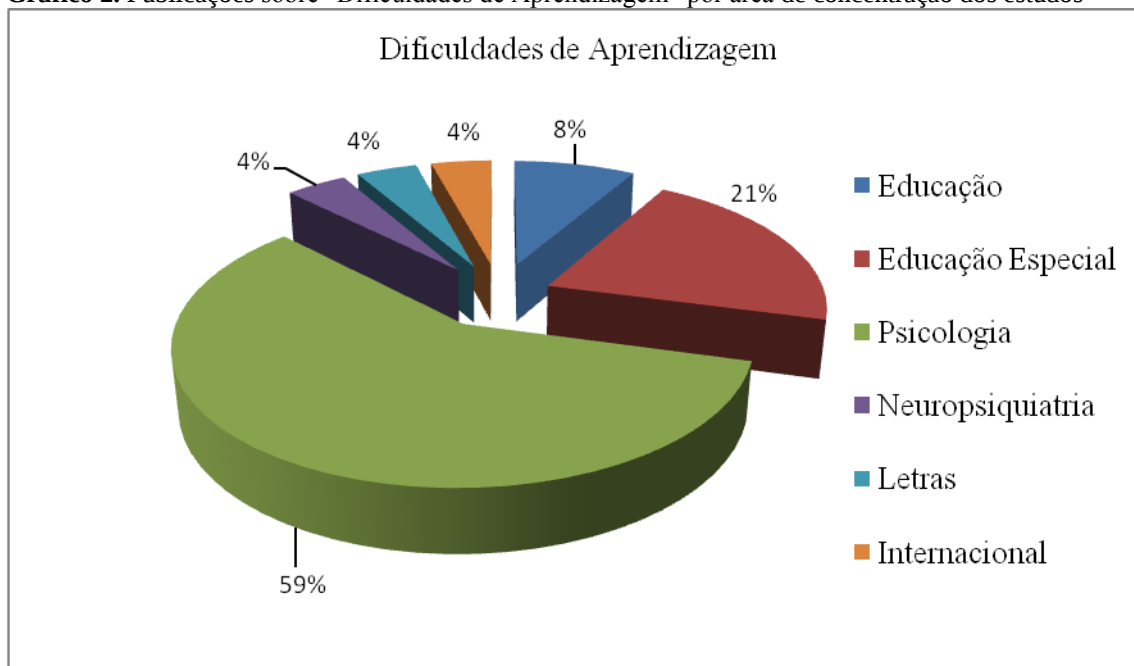
Quadro 2. Artigos localizados a partir da busca do indexador “dificuldades de aprendizagem” (24)

ANO	ÁREA DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)
2003	Psicol.	Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita.	CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes
2004	Neurologia e áreas afins	Alterações cognitivas em escolares de classe socioeconômica desfavorecida: resultados de intervenção psicopedagógica.	MACEDO, Célia Sperandéo; ANDREUCCI, Lívia Christina; MONTELLI, Terezinha de Cresci Braga
2005	Psicol.	Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico.	SANTOS, Patricia Leila dos; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano
2005	Psicol.	Memoria de trabajo, retraso mental y dificultades de aprendizaje.	FLORESMENDOZA, Carmen; COLOM, Roberto
2005	Letras	As relações entre saber e poder em testes psicodiagnósticos a partir de M. Foucault.	CARON, Monica.
2006	Educ. Especial	A aprendizagem simbólica em crianças com déficit atencional	DUARTE, Gladys Mabel; DE ROSE, Júlio Cesar Coelho
2006	Psicol.	Avaliação cognitiva assistida: estratégias de	GERA, Adriana Aparecida Silvestre

		perguntas de busca de informação na resolução de problemas.	and LINHARES, Maria Beatriz Martins
2006	Psicol.	Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças.	BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino Fernandes; MARIN RUEDA, Fabián Javier
2006	Psico.	Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem	MOLINA, Renata Cristina Moreno; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira
2006	Psicol.	Procurando “botões” de desenvolvimento: avaliação de crianças com deficiência e acentuadas dificuldades de aprendizagem.	BATISTA, Cecilia Guarnieri; CARDOSO, Lucila Moraes; SANTOS, Mara Rúbia de Almeida
2006	Psicol.	Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.	BANDEIRA, Marina et al.
2007	Psicol.	Mudança no status sociométrico negativo de alunos com dificuldades de aprendizagem.	MOLINA, Renata Cristina Moreno; DEL PRETTE, Almir
2007	Psicol.	Comportamento matemático: relações ordinais e inferência transitiva em pré-escolares.	RIBEIRO, Mylena Pinto Lima; ASSIS, Grauben de; ENUMO, Sônia Regina Fiorim
2007	Psicol.	Emergência conjunta dos comportamentos de ler e escrever palavras e identificar números após o ensino em separado desses repertórios.	MEDEIROS, José Gonçalves et al.
2008	Psicol.	Avaliação de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem pela bateria WoodcockJohnson III.	MÓL, Dalva Alice Rocha; WECHSLER, Solange Muglia
2009	Educação	Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas.	PAULI, Sueli Cristina De; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde
2011	Educ. Especial	Intervenções em linguagem escrita: uma revisão da literatura com vistas à redução dos transtornos funcionais de aprendizagem.	OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; BRAGA, Tania Moron Saes
2011	Educ. Especial	Perspectivas dos pais sobre dificuldades de aprendizagem específicas: um inquérito por questionário realizado no norte de Portugal	BORLIDO, Catherine Ruivo; MARTINS, Ana Paula Loução
2012	Educ. Especial	Contagem numérica em estudantes com síndromes de XFrágil e PraderWilli.	ROSSO, Telma Regina França; DORNELES, Beatriz Vargas
2012	Educ. Especial	Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem.	OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de et al.
2012	Educação	Qual o papel que a memória de trabalho exerce na aprendizagem da matemática?.	CORSO, Luciana Vellinho; DORNELES, Beatriz Vargas
2013	Psicol.	Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem.	TEIXEIRA, Andrea Regina; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu
2015	Psicol.	A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia HistóricoCultural.	LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; ROSSATO, Solange Pereira Marques
2015	Psicol.	As Significações de Profissionais que Atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) – Acerca das Dificuldades de Aprendizagem: Patologização e Medicalização do Fracasso Escolar.	CORD, Denise et al.

Fonte: Elaborado pela autora com base na com as informações da Interface de pesquisa Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/1/3> – Acesso em: 16 nov. 2015. BIREME/OPAS/OMS Biblioteca Virtual em Saúde Base de dados: article. Pesquisa: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM [Todos os índices] Total de referências: 24

Na leitura do rol de 24 artigos, impõem-se, logo ao primeiro olhar, as duas grandes áreas, da *Psicologia* e da *Educação Especial*, como pode ser visualizado no gráfico 2:

Gráfico 2. Publicações sobre “Dificuldades de Aprendizagem” por área de concentração dos estudos

Fonte: Dados da pesquisa (BISPO, 2016).

Pela leitura do gráfico, os trabalhos estão assim distribuídos: 02 em Educação, sendo um deles voltado à educação matemática; 04 em Educação especial; 14 em Psicologia; 01 em Neuropsiquiatria; 01 em Letras, com ênfase em linguística (análise do discurso); 02 são publicações internacionais.

A leitura de ambas as listagens permite-nos afirmar que, de uma maneira geral, a questão dos problemas relacionados à aprendizagem, ou, poderíamos dizer, do “fracasso escolar”, é mais abordada sob a ótica da psicologia/saúde, razão que explica a adoção do termo “distúrbio”, como se pode ver no quadro 1, no qual citamos, em ordem de publicação, a relação dos artigos e respectivos autores. Em outras palavras, foram pesquisados diversos aspectos de alguma forma patológicos, porém sob títulos que evitam essa designação: dificuldade de aprendizagem, alterações cognitivas, rendimento acadêmico e outros.

Esses dados conduzem-nos a inferir que pouco se questiona na área educacional – área específica da formação docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental – e na área de Letras acerca de causas, fatores, identificação, entre outros assuntos relacionados às dificuldades de aprendizagem. Também constatamos a escassez de pesquisas focadas em alunos e professores como sujeitos.

Mesmo que nos pareça um tanto estranho o pedagogo e o profissional de Letras ficarem alheios a uma discussão tão importante, não podemos desconsiderar

a presença de distorções inerentes ao próprio sistema educacional e às influências ambientais que funcionam como contexto para as manifestações comportamentais e as peculiaridades do indivíduo que pode apresentar, no sistema escolar, o sintoma de não aprender. (LINHARES, 1998; MARTURANO; LINHARES; PARREIRA, 1993 apud MEDEIROS; LINHARES; MARTURANO, 2000, p. 149).

Esta observação nos leva, entretanto, a insistir em nosso foco: independente de o aluno ter dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, depende do professor a leitura objetiva do que se passa no processo ensino e aprendizagem. É claro que, para os casos em que se comprovem distúrbios, dever-se-á assegurar apoio técnico especializado, como o do psicólogo, por exemplo. A propósito, constatamos uma significativa relação de proximidade entre o que nos propusemos pesquisar e o que já foi produzido na área da Psicologia, razão por que decidimos descrever alguns desses trabalhos (listados no quadro 3), além de outras duas pesquisas: a de Pauli, Orssetti-Ferreira (2009) e a de Corso e Dorneles (2012), também listadas no quadro, por se inserirem no campo da educação. Justificamos a decisão, basicamente, por serem as únicas que encontramos na base de dados do Scielo a partir do indexador “dificuldades de aprendizagem” e por mostrarem o que a área educacional tem publicado/pesquisado sobre a temática.

De um total de 35 artigos, elegemos, para comentários, 7 (sete).

Quadro 3. Artigos selecionados para discussão

ÁREA	TÍTULO	AUTOR
Educ. espec	Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem.	OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de et al..
Psicol.	Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças.	BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermio Fernandes; MARIN Rueda, JAVIER, Fabián.
Psicol.	A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico Cultural.	LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, REZENDE Zaira Fátima de; ROSSATO, Solange Pereira Marques
Psicol.	Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente.	ANDRADA, ANDRADA, Edla Grisard
Educação	Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas.	PAULI, Sueli Cristina De; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde.
Educação	Qual o papel que a memória de trabalho exerce na aprendizagem da matemática?	CORSO, Luciana Vellinho; DORNELES, Beatriz Vargas
Psicol.	As significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar	CORD, Denise et al

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis de publicação, via indexador “dificuldade de aprendizagem”, no site *Scielo*

A pesquisa realizada por Oliveira et al. (2012) – “Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem” – é a mais que se aproxima dos objetivos desta tese. Com o objetivo de “identificar as concepções de professores atuantes em anos e séries iniciais do ensino fundamental sobre a temática “dificuldades de aprendizagem”, os pesquisadores realizaram entrevista semiestruturada e gravada com dezesseis professores. As questões giravam em torno de funcionamento das turmas das instituições, da identificação de alunos e das causas de dificuldades de aprendizagem, além de procurar saber como poderiam auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem. (OLIVEIRA et al., 2012). Tendo como referencial os pressupostos da Educação Inclusiva, que prevê o oferecimento de uma educação de qualidade para todos os alunos, ou seja, com deficiência ou não, afirmam: “[...] faz-se necessário promover a desconstrução do ‘mito da homogeneidade/homogeneização de um grupo de alunos.’ (CRUZ, 2010, p. 38 apud ALMEIDA et al., 2012, p. 8). Destacam ainda que “[...] grande parte, senão todas as dificuldades no processo de aprendizagem, possuem caráter provisório, geralmente relacionado às inadequações no processo de aprendizagem, diferentes das dificuldades provenientes de um quadro com alteração orgânica”. (OLIVEIRA; NATAL; 2011; MARCHIORI, 1997 apud OLIVEIRA et al., 2012, p. 6), ou seja, distúrbios de aprendizagem.

Após categorizar e analisar os dados, os pesquisadores concluíram que os professores possuem uma proposta de atuação contrária à dos pressupostos da educação inclusiva. Aspectos orgânicos e familiares têm sido tomados como pano de fundo para explicar as causas de dificuldades de aprendizagem. Perceberam, igualmente, que, em alguns momentos, a interpretação das dificuldades de aprendizagem sugeriam dificuldades de ensino. Tal cenário exige, nestes casos, em sua opinião, a necessidade de intervenção:

[...] apresentando aos profissionais da Educação outras possibilidades de interpretar as situações de dificuldades de aprendizagem [...]. Essa mudança, por sua vez, pode gerar práticas mais inclusivas e, conseqüentemente, favorecer a efetivação do processo ensino-aprendizagem. É necessário, portanto, que a escola volte-se para si mesma, a fim de que possa perceber, dentre as mudanças necessárias, em suas práticas pedagógicas cotidianas, aquelas que estão ao seu alcance. Isso significa incluir o ensino superior, de modo mais efetivo e entusiasmado, nessa discussão (OLIVEIRA, et al., 2012, p. 14-15).

O segundo estudo, de Bartolomeu et al. (2006) –“Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças”–, analisou as “[...] relações entre os problemas emocionais e os erros na escrita de oitenta e oito alunos de segunda série do ensino fundamental de uma escola pública, por intermédio do desenho da figura humana e do instrumento Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita”. O estudo centra o olhar na dificuldade de aprendizagem na escrita, nos desvios, indicando que “problemas emocionais mostraram-se associados com os erros na escrita” (autores citados, informação do resumo). A pesquisa situa o processo de alfabetização e a aquisição da leitura e escrita como necessidade social e, como tal, conduz a que as crianças sejam cobradas por diferentes atores sociais: família, professores, colegas e outros pela aquisição dessa habilidade. Bem relevante e significativa é a conclusão dos pesquisadores:

As crianças com problemas de aprendizagem apresentaram-se ansiosas e com pobre autoconceito, denotando sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos mal-elaborados, com preocupação pelos impulsos sexuais, dificuldades de comunicação e timidez. (BARTHOLOMEU; SISTO; MARIN; RUEDA, 2016, p.1)

O terceiro artigo –“A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural” –, de autoria de Leonardo, Leal, Rossato (2015), traz resultados de uma pesquisa realizada por meio da busca de periódicos científicos que “tratasse da queixa/fracasso escolar (dificuldade de aprendizagem)” em indexadores nacionais e internacionais, com o objetivo “verificar as perspectivas teóricas e as concepções de queixa/fracasso escolar presentes nos artigos). Os pesquisadores chegaram, no marco temporal de 1996 e 2009, a um total de 77 artigos, que foram estudados e categorizados, à luz da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural.

A pesquisa mostra o que já vínhamos também sinalizando no decorrer da nossa reflexão teórica: a tendência a centrar a queixa/fracasso no indivíduo, com 67%, seguidamente outras não centradas no indivíduo (19%), das relacionadas à questão institucional (9%) e à formação profissional (5%). (LEONARDO, LEAL, ROSSATO, 2015).

Quanto às perspectivas teóricas, destaca-se uma perspectiva não crítica (65%), a que as autoras argumentam: “há um número expressivo de pesquisadores no meio acadêmico desenvolvendo estudos que compreendem a queixa/fracasso escolar em uma perspectiva individualizante” (LEONARDO, LEAL, ROSSATO, 2015, p.9). Com abordagem crítica, foram encontrados 31,1% dos artigos, o que, segundo as pesquisadoras, “demonstra um

avanço no campo da Psicologia e da Educação, se considerarmos que até a década de 1980 os problemas de escolarização eram compreendidos apenas pelo viés de culpabilização do indivíduo, ou seja, do ponto de vista do aluno ou do seu meio familiar”. (LEONARDO, LEAL, ROSSATO, 2015, p.10). Estudos de abordagem eclética somaram 3,9%.

Julgamos pertinente transcrever o comentário das autoras em relação ao primeiro percentual identificado:

[...] estes artigos apresentam uma perspectiva reducionista e naturalizada do problema, pois não consideram a complexidade social em sua totalidade nem analisam a conjuntura socioeconômico-política, pressupondo que, se forem promovidas condições para superar um determinado aspecto (por exemplo, desenvolver habilidades sociais nos alunos), todos os outros aspectos envolvidos no processo educacional estarão resolvidos, alcançando-se o sucesso na aprendizagem. É como se essa sociedade de classes, desigual e regida por valores neoliberais, estivesse alheia às questões educacionais e não participasse na sua constituição. (LEONARDO, LEAL, ROSSATO, 2015, p.169)

O estudo “Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente”, de Andrada²⁶ (2003), relata o trabalho realizado pela pesquisadora na função de psicóloga em uma das escolas de Santa Catarina. O trabalho foi desenvolvido junto à equipe de professores e famílias de alunos considerados “problema” e que apresentavam, segundo a queixa de professores, “dificuldades de aprendizagem”. A pesquisa teve como objetivo “ressignificar o comportamento “desviante” do aluno na escola, ressaltando suas potencialidades e possibilidades de ampliar a visão de “indivíduo dotado de problemas”. Como resultado, propiciou, ao conjunto de professores, alunos e famílias, um novo significado ao termo “dificuldade de aprendizagem”. Na ocasião em que a pesquisa foi realizada, a escola, de ótima infraestrutura, estava passando por mudanças estruturais, desde a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, até o quadro de professores. Este quadro estava se firmando, contrariamente aos anos anteriores, quando era composto, em sua maioria, por contratados. O estudo ancora-se na psicologia histórico-cultural e no paradigma sistêmico. A autora argumenta:

[...] o paradigma sistêmico ultrapassa o paradigma linear de causa e efeito onde “um aluno não aprende porque é deficiente”, o significado e o entendimento que o sistema escolar dá à dificuldade de aprendizagem podem ser transformados quando professores e pedagogos se colocam como sujeitos que também constroem e mantêm o problema. Consideram-se, portanto, o contexto e as relações estabelecidas com esse educando, assim como a

²⁶ Pertence ao rol dos 21 artigos.

significação acerca do que se mostra ser o “problema de aprendizagem”. (ANDRADA, 2003, p.173).

Ancorada em Vygotsky, para quem “[...] os outros têm fundamental papel no desenvolvimento de qualquer pessoa, uma vez que nós só nos desenvolvemos através das interações estabelecidas com os outros, e que estas interações estão carregadas de significados socialmente construídos” (ANDRADA, 2003, p. 174), a pesquisadora pondera:

[...] aquilo que a professora significa como problema de aprendizagem ou de comportamento é fruto das suas experiências prévias e apropriações geradas nas suas interações nos sistemas em que vive e viveu ao longo de sua história. [Portanto] [...] uma significação construída pode ser reestruturada ou reenquadrada (ANDRADA, 2003, p. 175).

Após o processo de intervenção, que incluía conversas com alunos, famílias e professores, a psicóloga conclui, em relação às dificuldades e problemas de aprendizagens:

São várias as possíveis respostas, várias as possíveis construções de significado acerca dos termos, sem que uma seja mais verdadeira que outra. Assim, não podemos previamente acreditar que alunos são problemas ou que famílias são desajustadas, ou que professores são autoritários. Precisamos ver um “quebra cabeças”, as partes e o todo! [...] Cabe aqui uma metáfora sobre como perceber um fenômeno: o vale! Se cada um de nós se coloca em determinado ponto no alto de um vale, terá uma perspectiva limitada pela própria posição. Uns poderão ver um rio, outros apenas árvores, etc. Podemos nos locomover e até trocar de perspectiva, mas é necessário um exercício de reflexão para entendermos aquela outra perspectiva a partir das suas próprias bases filosóficas e epistemológicas e fazer uso desta quando necessário. Quanto mais lentes diferentes nós tivermos para o olhar, a leitura e o entendimento de um mesmo fenômeno, mais rica será nossa compreensão do mundo (ANDRADA, 2003, p.177).

A pesquisa realizada por Cord et al. (2015), sob o título “As significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar”, chamou-nos a atenção por mostrar a concepção dos profissionais da saúde sobre as dificuldades de aprendizagem, denotando preocupação com o uso, cada vez mais crescente, de medicação e com o fato de que as dificuldades de aprendizagem contribuem para o fracasso escolar. A pesquisa envolveu, diretamente, 10 sujeitos, sendo cinco da área da educação e cinco da área da saúde. O instrumento para coleta de dados foi a entrevista, gravada com o consentimento dos participantes, e os dados foram submetidos a análise de conteúdo.

Cord et al. (2015) sustentam que a busca da interface psicologia e educação ocorre há décadas, encampada pela hoje reconhecida como Psicologia Escolar e Educacional, com foco no fracasso escolar. A isso acrescentam:

A análise do fracasso escolar no campo da psicologia foi fortemente marcada por um viés unidirecional, focado ora na dimensão da aprendizagem, ora na do ensino. Em estudo clássico, Patto (2000) afirma que já no fim da década de 1970 houve uma fratura nesse discurso, quando alguns projetos de pesquisa desenvolvidos por profissionais de Psicologia do estado de São Paulo propuseram investigar a participação do sistema escolar no resultado do baixo rendimento dos estudantes de escolas públicas. Na maior parte do território brasileiro, entretanto, somente a partir da década de 1990 é que a natureza dialética da relação entre ensino e aprendizagem e suas implicações na produção do fracasso escolar foi acolhida como objeto de estudos e de intervenção nesse campo (Feijó, 2000). Um estudo de revisão de literatura sobre fracasso escolar realizado por Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) identificou que, apesar de coexistirem perspectivas distintas entre os vários trabalhos analisados pelos autores, há o predomínio de perspectivas psicologizantes e tecnicistas que remetem a uma individualização dos processos, o que facilitaria a medicalização por tornar o fracasso escolar responsabilidade única do aluno. (CORD et al., 2015, p. 43).

Como se pode constatar na breve descrição, a tendência à individualização e patologização do problema é um fato que está arraigado historicamente (embora não cristalizado); daí a preocupação com a forma como são assumidos os encaminhamentos pelos profissionais das Unidades Básicas de Saúde (UBS), associadas à PSF. A pesquisa mostra, “em síntese, [...] que os trabalhadores da Educação, embora isso não esteja previsto ou indicado no PSE, entendiam ser necessário incluir no conjunto de ações previstas pelo PSE o *modus operandi* e os saberes próprios da Psicologia.” (CORD et al., 2015, p. 45). Assim, os encaminhamentos chegam aos PSF, são analisados e, mediante solicitação, há o repasse de medicação. As autoras mencionam pesquisa realizada por Cabral e Sawaya (2001), que também manifestam preocupação com a intensificação da queixa de dificuldades de aprendizagem via PSE e com o uso de medicalização, e argumentam:

[...] autores pertencentes a um coletivo de pensamento reconhecido na produção da pesquisa acadêmica e da prática social vêm apontando há décadas para a ineficácia da abordagem individual e medicamentosa das dificuldades de aprendizagem (PATTO, 2000). No que se refere à questão ideológica, porque representa um contrassenso às próprias políticas públicas governamentais, que vêm buscando implementar os princípios da territorialidade (pertencimento), intersetorialidade (corresponsabilidade), educação integral (o sujeito na sua totalidade) e saúde integral (a busca de

autonomia e do autocuidado), além do controle social dessas políticas. (CORD et al., 2015, p. 45-46).

Uma vez que a pesquisa apontou que a os PSFs contribuem para a “manutenção do discurso de medicalização”, Cord et al. (2015, p.50) apontam que educadores e profissionais da Saúde devam ser “instrumentalizados para a compreensão das dificuldades de aprendizagem a partir de uma perspectiva ética e política” e que “a compreensão desse fenômeno deve resultar de uma observação cuidadosa do cotidiano escolar, das práticas de sala de aula e das políticas educacionais”.

Nossa experiência nos leva a pensar que a articulação de equipes multidisciplinares seria uma alternativa viável para adoção de práticas mais humanizadoras.

No artigo de revisão bibliográfica “Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas”, publicado em 2009, na área de Educação, Pauli e Rosseti-Ferreira (2009, p.881) têm como mote a “usual concepção de que crianças adotivas comumente possuem dificuldades de aprendizagem escolar” e afirmam que “Investigações sobre o processo de construção de dificuldades de aprendizagem em crianças adotivas são praticamente inexistentes na produção científica brasileira e internacional”. Nesta tese, também já afirmamos que algumas crianças estão mais vulneráveis a terem dificuldades de aprendizagem, uma vez que a dificuldade de aprendizagem é considerada a partir de fatores externos.

As autoras argumentam que

[...] a maioria dos estudos deixa claro que um passado com privações e maltratos não é gratuito para o desenvolvimento, equivale a uma sina: fatalmente se concretizará em um destino de desequilíbrios e anormalidades, um histórico de comprometimentos generalizados, dentre os quais estão aqueles relacionados ao fracasso na aprendizagem escolar. (PAULI; ROSSETI-FERREIRA, 2009, p.884)

No primeiro capítulo desta tese, utilizamos uma metáfora para perguntar se a aprendizagem e desenvolvimento são faces da mesma moeda. Pois bem, como já comprovado cientificamente, os primeiros anos de vida de uma criança são importantíssimos para uma boa aprendizagem, lembrando que o cérebro continua a se desenvolver até a idade adulta. E mais: a aprendizagem se dá ao longo da vida. Há, entretanto, que se ter cuidado para que a visão determinista não sele para sempre a vida de crianças adotadas que, porventura, apresentarem dificuldades de aprendizagem, haja vista que

A privação materna e a institucionalização têm sido consideradas, por ampla literatura científica, o cerne e a gênese de todos os problemas que se desencadeiam posteriormente no desenvolvimento de crianças com essas experiências. Corroborando essa visão, vários estudos realizados com crianças que viveram em orfanatos estatais da Romênia, onde a qualidade do atendimento era precária, observaram relações entre ocorrências de apego inseguro, apego atípico e privação institucional, com o estabelecimento de sintomas como rebaixamento intelectual, problemas de comportamento, comportamento "pré-autístico", desatenção, hiperatividade, comportamentos estereotipados em proporção direta com a idade da adoção: quanto mais velhas, maior a incidência de problemas (Chisholm, 1998). Já as pesquisas de Rutter, Kreppner e O'Connor (2001) e de Rutter e Thomas (2004) mostram que os problemas constatados obtêm intensa melhora após a inserção da criança na família adotiva, sendo que tanto a quantidade e intensidade dos problemas observados quanto sua recuperação depende da idade da adoção e das condições iniciais da criança. Tais resultados indicam que as sequelas podem ser "praticamente" superadas se o novo ambiente for de qualidade. (PAULI; ROSSETI-FERREIRA, 2009, p.884)

Na escola, o professor, ao favorecer uma mediação objetivada no processo de ensino e aprendizagem, tem grandes chances de proporcionar uma aprendizagem com qualidade. Para isso, o contexto e o programa curricular também precisam ser adequados para que o aluno avance no aspecto cognitivo.

Além dos seis trabalhos, localizamos, na área de Educação matemática, um artigo de revisão bibliográfica de Corso e Dorneles (2012), sob o título “Qual o papel que a memória de trabalho exerce na aprendizagem da matemática?”. Embora o estudo não se encaixe nos critérios por nós listados, entendemos ser pertinente uma apresentação breve da pesquisa para situar os leitores a respeito de publicações na área educacional envolvendo a temática dificuldade de aprendizagem.

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica em que se analisam diversas pesquisas relacionadas com o tema, para discutir, segundo “o modelo de Baddeley e Hicht”, “se as dificuldades na matemática estão associadas a defasagens em componentes específicos da memória de trabalho, ou estão relacionadas a um déficit geral deste sistema”. (CORSO; DORNELES, 2012, p.627). Percebe-se que não há uma conformidade teórica em relação ao fato, entretanto, de acordo com as autoras, as crianças com dificuldade na matemática apresentam algum tipo de memória de trabalho, sendo necessárias novas pesquisas com aprofundamento nesse campo de estudo.

2.2.1 Das dificuldades de aprendizagem ao fracasso escolar: mais uma busca no Scielo

Diante do baixíssimo número de artigos/publicações a partir dos indexadores “dificuldade” e “dificuldades” de aprendizagem, aguçou-se nossa curiosidade para uma questão amplamente debatida no âmbito da educação humanizadora, qual seja, a do fracasso escolar: Quais áreas mais se motivam a estudar/pesquisar o fracasso escolar? Quais pesquisas envolvem professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? E alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Sabedores de que a dificuldade de aprendizagem pode, caso seja negligenciada, gerar o fracasso escolar, aventuramo-nos, então, em outra busca na base de dados do Scielo, a partir do indexador “fracasso escolar”. Traçamos, como no item anterior, filtros para proceder à seleção:

- trabalhos que tivessem relação com a pesquisa em desenvolvimento, ou seja, que envolvessem professores e tivessem como foco crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental;
- pesquisas em que a dificuldade de aprendizagem estivesse explicitada de forma clara e que discutissem o fracasso escolar relacionado a problemas de ensino;
- pesquisas realizadas no Brasil;
- publicações em língua portuguesa.

A pesquisa na base dados resultou em um total de 51 artigos, distribuídos em diferentes áreas, com amplo predomínio da área da Psicologia, porém com razoável ocorrência de trabalhos em Educação (embora nenhum em Letras):

30 - Psicologia

15 - Educação

2 - Internacional

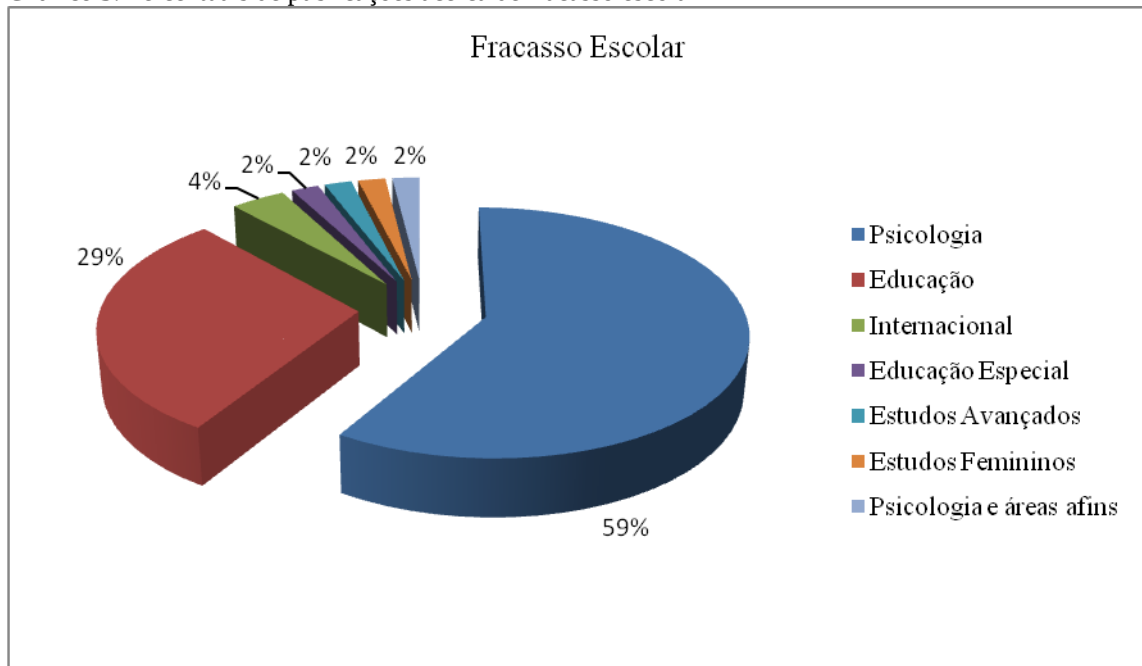
1 - Educação Especial

1 - Estudos avançados

1 - Estudos femininos

1 - Psicologia e áreas afins (Paidéia)

O gráfico que segue permite-nos visualizar os percentuais:

Gráfico 3. Percentuais de publicações acerca de fracasso escolar

Fonte: Dados da pesquisa (BISPO, 2016)

No quadro a seguir, o leitor tem a identificação e descrição dos 51 artigos que constam na base dados do Scielo.

Quadro 4. Publicações sobre fracasso escolar na base de dados Scielo

ANO	ÁREA DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)
2006	Educação	Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos	BRITO, Rosemeire dos Santos.
2009	Educação	Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar	BAHIA, Norinês Panicacci.
2005	Educação	O conselho de classe e a construção do fracasso escolar	MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de.
2004	Educação	O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório	ANGELUCCI, Carla Bianchaet al.
2000	Est. avançados	Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista	SAWAYA, Sandra Maria.
2001	Educação	Função social da escola e organização do trabalho pedagógico	BUENO, José Geraldo Silveira.
2002	Educação	Direito à educação escolar: o discurso da inclusão x a prática da exclusão.	GLÓRIA, Dília Maria Andrade.
1994	Educação	A epistemologia genética em pesquisas sobre o fracasso escolar realizadas na década de 80	YAEGASHI, Solange Franci R.
2012	Educação <i>Educ. ver</i>	Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares	MATTOS, Sandra Maria Nascimento de.
2008	Educação	Formação docente e educação inclusiva	SENNA, Luiz Antonio Gomes.
2006	Educação	É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?	CRAHAY, Marcel.
2002	Psicol.	A coerção e suas implicações na relação professor-aluno	VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves
1994	Psicol.	O fracasso escolar: a quem atribuir?	SILVA, Rosalina Carvalho da.
2000	Psicol. e afins	Quando os dados contrariam as previsões	ZAGO, Nadir.

		estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas	
2009	Psicol.	Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais	MARTINELLI, Selma de Cássia; GENARI, Carla Helena Manzini
2008	Psicol.	Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista	TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa
2000	Psicol.	Ensino de leitura e escrita através do pareamento com o modelo e seus efeitos sobre medidas de inteligência	MEDEIROS, José Gonçalves; TEIXEIRA, Sonia Aparecida
2013	Psicol.	Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita.	SAWAYA, Sandra Maria
2006	Psicol.	Discurso pedagógico e fracasso escolar	DAMIANI, Magda Floriana.
2014	Psicol.	Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar	OLIVEIRA, Joyce Lúcia Abreu Pereira; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; SOUZA, Simone Vieira de.
2014	Psicol.	Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional	DAZZANI, Maria Virgínia Machado et al.
2014	Psicol.	Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses	NUNES, Tatiene Germano Reis et al.
2015	Psicol.	A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; ROSSATO, Solange Pereira Marques
2015	Psicol.	Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário	VIÉGAS, Lygia de Sousa.
1998	Psicol.	Análisis Multirreferencial del fenómeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos.	MALDONADO, Maria de la Luz Martínez et al.
2007	Psicol.	Diferença: condição básica para a constituição do sujeito	CUPOLILLO, Mercedes Villa; FREITAS, Ana Beatriz Machado de
2009	Psicol.	O mito da autoestima na aprendizagem escolar	FRANCO, Adriana de Fátima.
2013	Psicol.	Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem	OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo
2006	Psicol.	Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social	SOUZA, Beatriz de Paula.
2011	Psicol.	Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos.	ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva
2001	Psicol.	Orientação à queixa escolar	FRELLER, Cíntia Copit et al.
2011	Psicol.	A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico.	CARVALHO, José Sérgio F. de.
2001	Psicol.	Notas sobre a contribuição da obra de Maria Helena Souza Patto em um Programa de Pós-Graduação em Educação	BASSANI, Elizabete; PINEL, Hiran.
2006	Psicol.	"A culpa é sua"	ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva
2001	Psicol.	A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças	SAWAYA, Sandra Maria.
1997	Psicol.	Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência	MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima
2001	Estudos feministas	Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas.	CARVALHO, Marília Pinto de.
2012	Psicol.	Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização	JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino; BARRERA, Sylvia Domingos
1999	Psicol.	Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem	FRELLER, Cíntia Copit.
2004	Educação	Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um	GOMES, Candido Alberto.

		balanço das pesquisas sobre sua implantação.	
2002	Psicol.	Efeitos de testes de leitura sobre a generalização em crianças em processo de alfabetização.	MEDEIROS, José Gonçalves; SILVA, Rosária Maria Fernandes da
2002	Psicol.	. O psicólogo e sua prática na escola pública: apontamentos para uma reflexão sobre a criticidade, a ousadia e a angústia.	SANTOS, Leandro Alves Rodrigues dos
2003	Psicol.	Psicologia e educação no contexto das secretarias municipais: algumas contribuições para novas práticas	CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando; BETINI, Gilmara
2002	Educação	Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil.	ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.
2006	Ed. Especial	Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica.	BERNARDINO JÚNIOR, José Antonio et al.
2014	Saúde Internacional	Social Determinants of Health among children aged between 5 and 9 years within the urban area	SUCUPIRA, Ana Cecília Silveira Lins et al.
2013	Educação	Ensino médio para todos: oportunidades e desafios	LIMA, Leonardo Claver Amorim; GOMES, Candido Alberto
1997	Psicol.	Representação de Escola e Trajetória Escolar	CRUZ, Silvia Helena Vieira.
2014	Psicol.	TDA/H – Análise documental sobre a produção do conceito.	BENEDETTI, Ieda Maria Munhós; ANACHE, Alexandra Ayach
2001	Psicol.	Utilização da discriminação condicional no ensino da literatura e escrita a crianças com paralisia cerebral	Rodrigues, Valéria; Medeiros, José Gonçalves
1998	Psicol.	Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar.	CHAVES, Antonio Marcos; BARBOSA, Márcio Ferreira

Fonte: elaborada pela autora a partir da base de dados Scielo: BIREME/OPAS/OMS - Biblioteca Virtual em Saúde

Desse conjunto, selecionamos, pelo critério da proximidade ou aproximação com a temática aqui em foco, 11 trabalhos para reflexões. Um deles, o de Bueno (2001), não enfoca explicitamente o fracasso escolar, mas optamos por apresentá-lo porque é uma das poucas publicações na área educacional, considerando o indexador pesquisado.

“Função social da escola e organização do trabalho pedagógico”, de autoria de Bueno (2001), é um artigo que faz uma reflexão sobre a função social da escola, que, levando em conta as políticas de ampliação de vagas para o ensino fundamental, amplamente disseminadas nas últimas décadas do século XX, desconsiderou o quesito qualidade de ensino. O artigo não enfoca explicitamente o fracasso escolar, mas deixa transparecer que ele é fruto da expansão do ensino em que não se privilegia(ram os saberes e peculiaridades de parcela da sociedade.

Dessa forma, o acesso à escola não caracterizou significativa melhoria no processo de formação básica de crianças e adolescentes, sobretudo os oriundos das camadas mais pobres. Nesse âmbito, a escola passa a ser um meio de convívio social, que promove relações entre diferentes sujeitos. Para Bueno (2001, p. 105):

Como espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania, a escola possui formas de organização, normas e procedimentos que não são meramente aspectos formais de sua estrutura, mas se constituem nos mecanismos pelos quais podemos permitir e incentivar ou, ao contrário, inibir e restringir as formas de participação de todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, uma escola que pretende atingir, de forma gradativa e consistente, crescente índice de democratização de suas relações institucionais não pode deixar de considerar, como parte integrante de seu

projeto, o compromisso de participação. Com relação ao alunado, a escola como espaço de convivência social, se torna um centro de referência pessoal que marca os sujeitos que por ali passam, pelo simples fato de estar nessa e não em qualquer outra, fruto de traços que a identificam, a tornam única: as oportunidades de convívio, as atividades das quais participam, as formas pelas quais “vivem” o cotidiano escolar.

As considerações do autor partem do pressuposto de que a baixa qualidade do ensino no Brasil é resultado de políticas educacionais hipócritas: embora aparentemente ser democratizadoras, não consideram a escola como instituição social ímpar, composta por agentes historicamente constituídos. E, no intuito de amenizar ou sanar os problemas que se referem à qualidade educacional, considerando aspectos da universalidade, o autor aponta alguns possíveis pontos de partida: “1. Configurar um projeto pedagógico real [...]; 2. Privilegiar o cotidiano escolar [...]; 3. Estabelecimento de metas precisas e gradativas [...]: 3.1 Metas para acesso ao conhecimento [...]: organização, distribuição e acompanhamento [...]; 3.2 Metas para a formação do cidadão [...]; 3.3 Metas para o convívio social [...]”. (BUENO, 2001, p.107-108).

Outro artigo eleito foi "O conselho de classe e a construção do fracasso escolar", de Mattos (2005), que analisa, por meio de uma pesquisa etnográfica, os fundamentos e as implicações dos conselhos de classe, compreendidos pela pesquisadora como uma das únicas instâncias de avaliação coletiva na maioria das instituições de educação pública. Nessas reuniões, os docentes sentem-se livres para opinar a respeito dos alunos.

Por meio de observações, a autora percebeu que os professores frequentemente atribuem a culpa pelo baixo desempenho de determinados alunos a deficiências e distúrbios de aprendizagem. Isso implica uma solução externa à escola e proporciona ao docente a sensação de que não é culpado pelo fracasso escolar desse aluno, de modo que o Conselho de Classe torna-se o lócus de validação coletiva de opiniões preconceituosas ou estigmatizantes acerca dos alunos, sem, contudo, colocar em questão o professor e suas práticas pedagógicas.

O artigo revela a necessidade que a escola tem de se eximir da culpa pelo fracasso no complexo processo educativo. Professores, orientadores pedagógicos e diretores buscam explicações e soluções para o fraco desempenho de seus alunos fora da escola e é por meio do Conselho de Classe que validam coletivamente seus diagnósticos discriminatórios e sem fundamentos teóricos.

O artigo "Formação docente e educação inclusiva", de Senna, publicado em 2008, faz uma análise da formação de pessoal para o magistério e como ela contribui para a perpetuação da exclusão do fracasso escolar. Para tanto, define fracasso escolar como “produto, ao mesmo tempo, de uma vocação social para a exclusão e de um sem-número de mecanismos de

banimento que reforçam a condição alienada dos sujeitos marginais, interditando-lhes a possibilidade de serem sujeitos na esfera pública” (SENNA, 2008, p.199).

Na avaliação do autor, com o intuito de explicar o motivo pelo qual os alunos se encontram em situação de fracasso escolar, são incorporadas à cultura da educação diversos distúrbios de aprendizagem. Como esses distúrbios são classificados segundo parâmetros advindos de outras áreas do conhecimento, incorporá-los na educação pode ser, portanto, um equívoco. Isso porque a constatação de um distúrbio de aprendizagem mediante os instrumentos de avaliação escolar apresenta grande relatividade.

Dessa forma, os esforços por uma educação inclusiva têm sido encarados de forma ambígua: por um lado, leva-se em conta a importância de inserção de deficientes na escola regular; por outro, há a perpetuação do banimento dos sujeitos historicamente marginalizados. A (in)tolerabilidade com as diferenças intelectuais e sociais continua a mesma.

Nesse sentido, são considerados os aspectos de natureza social dos indivíduos. A escola tem o costume de idealizar um padrão de aluno, tal como asseveramos desde a introdução da tese. Os que não se formatam a esse padrão ficam à margem do processo.

Por meio de uma reflexão sobre a trajetória histórica da formação de professores, o pesquisador identifica uma defasagem nesse processo: historicamente, o professor não recebe uma formação adequada para ser agente de uma educação, de fato, inclusiva. O autor finaliza o artigo dizendo estar

[...] consciente de que o tema é muito polêmico no mundo acadêmico, pois há correntes que, direta ou indiretamente, negam a primazia de algum saber específico na formação docente. É preciso, contudo, trazê-lo à tona e começar a discernir entre o preconceito contra o saber meramente técnico e aquilo que é específico, necessário e imperativo para que a educação formal possa, de fato, cumprir-se numa perspectiva inclusiva. Caso contrário, estaremos tão-somente contribuindo para a perpetuação da história social do fracasso escolar e deliberadamente contribuindo para a manutenção da condição de tutelados e interditados, desde sempre imputada aos sujeitos marginais em nossa sociedade (SENNA, 2008, p.216-217)..

No artigo "O fracasso escolar: a quem atribuir?", escrito por Silva e publicado em 1994, é feita uma análise da psicologização do fracasso escolar. Essa análise baseia-se em um demonstrativo levantado junto à rede pública de saúde da cidade de Ribeirão Preto, acerca de requerimentos para atendimento psicológico de crianças e adolescentes. Citando pesquisa anterior, Silva (1994, p.40) chega a uma conclusão significativa: estaria ocorrendo uma **“psicologização do fracasso escolar**, ou seja, o sistema educacional de primeiro grau tendendo a atribuir a problemas intrapsíquicos e/ou orgânicos da criança e do adolescente as dificuldades para alcançar um desempenho escolar esperado”.

A autora não desconsidera a existência dos distúrbios que atrapalham a aprendizagem, porém entende imprescindível que se levante a questão de a escola atribuir a outras esferas da sociedade a causa do fracasso escolar, levando questões ligadas aos processos educacionais a outras áreas do conhecimento e eximindo a escola da responsabilidade:

[...] não será por meio do estudo do erro, da doença, de um teoricamente possível, porém, raro distúrbio de aprendizagem, que se entenderá o processo ensino-aprendizagem. O problema da escola brasileira não se resolverá, com certeza, pela transformação do espaço pedagógico, do sadio, do prazer, em espaço clínico, da doença, da rotulação. Cabe à educação a tarefa, o desafio de retomar seu próprio campo de conhecimento, seja em nível teórico, seja na atuação, no cotidiano da sala de aula. (MOYSÉS, 1990 apud SILVA, 1994, p.40).

O artigo “Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista” (TACCA; BRANCO, 2008) traz considerações sobre o fracasso escolar, entendendo que esse é um fenômeno que requer análise em seus aspectos empíricos e teóricos, porque a escola:

Ao tentar ser democrática, ou seja, dar a todos o mesmo tratamento, [...] acaba por cometer inadequações severas, pois não se abre para a perspectiva dos sujeitos concretos, com suas diferentes formas de ser e pensar, sejam alunos ou professores. Continua, pois, atual e urgente, uma permanente reflexão das relações de ensino-aprendizagem que ocorrem no âmbito dos processos interativos da sala de aula, envolvendo alunos e professores (TACCA; BRANCO, 2008, p.42).

As autoras, ancoradas na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e em contribuições de Piaget, enfatizam o papel da escola como uma instituição de aprendizado e convívio cultural e social – espaço em que “as funções psíquicas superiores são inauguradas” –, em que cada sujeito envolvido, professor ou aluno, é historicamente constituído e possui uma identidade própria, que advém da sua trajetória. Acrescentam as pesquisadoras que:

A participação do *outro social* é crucial na apropriação do conhecimento que possibilita o desencadear dessas funções. Na aprendizagem escolar, inserem-se, de forma deliberada e sistemática, as ferramentas simbólicas e culturais que criam as condições para apropriações e reelaborações do conhecimento pelo sujeito. Este aprende interativamente, e com isto surgem novas possibilidades em seu desenvolvimento. Não há dúvida, portanto, sobre o caráter fundamental das relações estabelecidas entre professores e alunos (VYGOTSKY, 1987 apud TACCA; BRANCO, 2008, p.42-43).

Partindo desse pressuposto, as autoras indicam que o trabalho pedagógico deve levar em conta as especificidades dos alunos:

Para atingir os aspectos motivacionais do aluno, torna-se imprescindível considerar, na seleção de objetivos, conteúdos, atividades e métodos de ensino, o quanto isso tudo constitui aspectos mobilizadores para eles. Isso inclui observar os alunos em suas características pessoais, o seu grupo sociocultural, buscando integrar os seus valores, crenças e ideais com aqueles pressupostos nos currículos escolares (TACCA; BRANCO, 2008, p.46).

Bastante relevante, no artigo, é o relato de uma pesquisa realizada pelas autoras com duas turmas de segundo ano do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, com o objetivo de perceber como se dá a dinâmica de significação da relação professor-aluno e como isso se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem.

As crianças que participaram da pesquisa foram indicadas pelas respectivas professoras como tendo dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem escolar. Assim, as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras foi alvo de investigação. As duas professoras demonstraram práticas contrapostas. Uma delas, Vilma, impõe o conhecimento aos alunos e não leva em conta as necessidades e curiosidades das crianças. Suas práticas não são interativas e o aluno não tem voz ativa em sua aula. Em contrapartida, a outra professora, Yolanda, demonstrou-se aberta à opinião dos alunos. Em suas práticas, a criança é levada a refletir sobre o conhecimento. Ficou evidente, nesse caso, que a professora se entende como mediadora no desenvolvimento da aprendizagem e não como a única detentora do saber.

Consideramos pertinente transcrever aqui alguns resultados da pesquisa:

Vilma emitia mensagens explícitas e implícitas (verbais e não verbais) sobre sua desconfiança em relação à capacidade de atenção e aprendizagem das crianças. Os processos de comunicação eram caracterizados, segundo ela, pela falta de interesse ou pré-requisitos por parte dos alunos (conhecimentos prévios, condições familiares, capacidades intelectuais). Por parte dos alunos, observou-se retraimento, medo, insegurança, e submissão diante da autoridade. Alunos e professora se posicionavam em campos opostos, estando continuamente atentos para evitar maiores desentendimentos [...]. De outro lado, Yolanda apresentava-se bastante construtiva em seus processos comunicativos com os alunos, construindo com eles uma relação de confiança. Cuidadosa nas mensagens implícitas e explícitas, falava com as crianças, mesmo quando corrigia seus erros, considerando que estavam em processo de construção da aprendizagem. A lógica da unidade ensinar-aprender pareceu orientá-la a incentivar os alunos a acreditarem em si, e vencerem os obstáculos em uma busca ativa de novos caminhos e soluções. Os processos comunicativos aconteciam em um clima de valorização da

criança e do seu trabalho. Os alunos participavam com gosto, sendo freqüentes situações provocadoras de risos. Ao questionar as crianças, Yolanda mostrava-se transparente em seus objetivos e intenções, evidenciando respeito ao grupo. Nas perguntas desafiadoras, não havia indicadores de acusação implícita (TACCA; BRANCO, 2008, p.47).

A pesquisa aponta para a necessidade de que o professor reflita acerca de suas práticas, levando em consideração que seus alunos são sujeitos historicamente constituídos, e que não imponha o desenvolvimento de uma aprendizagem não significativa. O processo de significação no desenvolvimento da aprendizagem pressupõe a relação professor-aluno.

Em “Discurso pedagógico e fracasso escolar”, Damiani (2006) traz contribuições acerca do fracasso escolar, entendendo esse conceito como pelo menos um caso de reprovação e/ou evasão na vida do aluno. A investigação foi organizada da seguinte maneira:

A pesquisa foi realizada com base em dados coletados entre estudantes do Ensino Fundamental da cidade de Pelotas (Rio Grande do Sul) e constou de duas etapas: um estudo de correlação entre fracasso escolar e variáveis pessoais e familiares dos integrantes de uma coorte composta por todas as crianças nascidas nos hospitais da cidade, em 1982; e estudos de caso de duas escolas, da mesma cidade, que apresentavam índices de fracasso escolar contrastantes (alto e baixo), apesar de atenderem populações semelhantes em termos dos fatores de risco para fracasso apresentados. (DAMIANI, 2006, p.453).

De acordo com a pesquisa, “[...] a correlação do fracasso escolar com as variações cognitivas, afetivas e valorativas do indivíduo” (op. cit., p.454) pressupõe uma perspectiva individualista, sendo o intuito da segunda parte do trabalho desmistificá-la:

As escolas selecionadas para os estudos de caso estavam localizadas em um mesmo bairro da periferia da cidade de Pelotas e eram administradas pelo mesmo órgão público. Estas escolas eram frequentadas por crianças da classe trabalhadora - o grupo mais afetado pelo fracasso escolar - e foram escolhidas por apresentarem semelhanças em termos da prevalência dos fatores de risco identificados no estudo de correlação [...] As escolas diferiam em termos das taxas de fracasso escolar entre seus estudantes: 43% dos que frequentavam as primeiras cinco séries do Ensino Fundamental na escola com alto índice de fracasso (AF) já haviam repetido uma série ou evadido da escola (pelo menos uma vez), até o ano de 1995. Na escola com baixo índice de fracasso (BF), 10% dos estudantes apresentavam esse tipo de desempenho escolar. (DAMIANI, 2006, p.455).

Para conclusão, a autora traz que:

[...] a importância de estudar o fracasso escolar através de procedimentos metodológicos amplos. Os achados indicam a extrema relevância da

abordagem qualitativa, capaz de jogar luz sobre processos intraescolares que podem, inclusive, modificar, no nível local, o efeito dos fatores de risco calculados no nível populacional. Os estudos de caso desvelaram relações entre os motivos da atividade de escolarização, a estruturação do discurso pedagógico da escola e o desempenho acadêmico de seus estudantes. Os resultados mostraram que uma cultura que enfatiza os aspectos instrucionais da escolarização é mais eficaz na produção do sucesso acadêmico. Este é um dado importante, na medida em que o fracasso escolar implica enorme desperdício humano e econômico em nossa sociedade, como já referido anteriormente. (DAMIANI, 2006, p.476-477).

No artigo “Diferença: condição básica para a construção do sujeito”, de autoria de Cupolillo e Freitas (2007), é apresentado um estudo de caso (crianças em processo de alfabetização de uma escola pública), com a pretensão de compreender os processos subjetivos da aprendizagem.

As situações evidenciadas na pesquisa demonstraram que a estigmatização cria insegurança. Entretanto, os autores destacam que o “processo de desenvolvimento da aprendizagem é afetado, não pela condição cognitiva, intelectual ou psíquica da criança”, mas por seu medo de ser criticado ou ridicularizado, como se pode observar na continuidade da expressão dos mesmos:

Estrangeiro, lento, fora das normas, letra feia, faxineira, hiperativo, incapaz, desatento, doente, burro, maluco etc. Desde o início do texto pretendemos destacar as diferentes formas de exclusão que se dão nos bastidores dos contextos de educação. O discurso explícito da inclusão esconde as formas sutis de diferenças: os caminhos da subjetividade de cada um que aparecem em suas histórias, construções e condições socioeconômicas (CUPOLILLO; FREITAS, 2007, p. 381).

As diferenças devem ser entendidas como imprescindíveis na relação social entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem. Não há aprendizagem sem a troca de vivências entre os sujeitos. Entretanto, percebeu-se que a escola busca mecanismos que justifiquem e perpetuem a exclusão das diferenças. O corpo docente, a equipe pedagógica e os alunos não lidam harmoniosamente com as diferenças. Nesse sentido, a inclusão não alcança os fins desejados.

Em “Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das percepções de alunos com dificuldades de aprendizagem”, Osti e Brenelli (2013) trazem apontamentos de uma pesquisa realizada com estudantes com dificuldades de aprendizagem. O foco da investigação são percepções que esses estudantes têm sobre si e percepções que têm sobre a opinião que seus professores têm deles.

Os resultados da pesquisa estão associados às representações sociais construídas na sala de aula: quando o aluno alcança o sucesso escolar, cria uma visão positiva de si; por outro lado, uma experiência de fracasso escolar cria uma visão negativa:

A maior parte dos alunos, ao falar sobre sua relação com seu professor, afirma ser ignorado e se sentir excluído. Entende-se esse dado como um distanciamento desse grupo com o aprender, pois esses estudantes não conseguem se vincular aos conteúdos – porque apresentam dificuldades –, nem com seu professor, em razão da sua própria conduta (OSTI; BRENELLI, 2013, p.416).

Concluem, portanto, que a postura assumida pelo professor influenciará o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos:

[...] a maior parte dos alunos tem uma representação de si negativa, pois se percebem como um mau aluno e justificam o fato de terem dificuldades pelos conteúdos serem difíceis e porque acreditam ter uma doença ou problema orgânico. Verificou-se que o aprender, para esse grupo, é uma experiência tensa. Esses alunos percebem ser menos elogiados e receber maiores críticas e comentários negativos de seu professor, se comparados aos colegas que não apresentam dificuldades. Demonstraram ter consciência de que não conseguem realizar os exercícios propostos e que suas notas não são satisfatórias. No entanto não solicitam ajuda ao professor por sentir medo de sua reação e atitude (OSTI; BRENELLI, 2013, p.423).

O artigo “A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico”, de autoria de Carvalho (2011), pretendeu explicar a longevidade da obra de Maria Helena Souza Patto, *A produção do fracasso escolar*, publicada há mais de duas décadas.

O autor sugere duas hipóteses centrais para essa explicação. A primeira refere-se ao relato minucioso do cotidiano de agentes do complexo processo educacional; a segunda mostra que o cotidiano é correlacionado com fatores históricos e sociais que estão postos e são legitimados pelas práticas educacionais, ou a que elas se submetem.

Na concepção de Carvalho (2011, p. 473):

O caráter marcante e inovador da obra não reside na enunciação genérica desses condicionantes e dos vínculos entre uma estrutura social excludente e preconceituosa e a “produção do fracasso escolar”. Ao contrário, a autora se distancia dessa modalidade recorrente de estudo acadêmico que se limita a “aplicar” à realidade brasileira teses prontas, transpondo conceitos e hipóteses cuja aceitação *in toto* parece dispensar o pesquisador do laborioso contato com a realidade empírica e de sua paciente reconstrução numa rede conceitual capaz de desvelá-la em sua concretude histórica.

Carvalho (2011) acrescenta que Patto quebra o paradigma ao relatar o caso de Ângela (“que, afinal, não está constitutivamente destinada ao ‘fracasso escolar’”) e seu convívio cotidiano com ela:

Ao contrário do cientificismo simplista e degenerado do laudo, que só pretende descrever *o que* Ângela é, enquadrando-a em rótulos e categorias abstratas, o que encontramos nas páginas de *A Produção do Fracasso Escolar* é um esforço no sentido de captar *quem é* Ângela em sua singularidade irreduzível. E, ao assim fazer, a concretude do cotidiano de uma escola, a saga de quatro famílias e a trajetória de quatro crianças nos fornecem elementos capazes de iluminar um conjunto de problemas. (CARVALHO, 2011, p.475).

O autor conclui o artigo apontando para a atualidade da obra de Patto, por tratar questões construídas historicamente no processo educacional brasileiro:

A democratização de seu acesso, que poderia ter significado a ampliação de uma experiência simbólica potencialmente rica, resultou na manutenção de um "meio" para o qual já não mais se vislumbra claramente um "fim". Se já não sabemos "para que" (a finalidade) do aprendizado escolar, tampouco temos sido capazes de atribuir um "sentido" para a experiência escolar; de nela vislumbrar um significado político, cultural e formativo. É essa escola, alienada de seu papel político, divorciada de sua vocação cultural e inacessível aos pais e alunos que dela mais necessitam que encontramos nas páginas do livro de Souza Patto. Mas, ao mesmo tempo, nele encontramos os esforços de Ângela, Neide, Nailton, Humberto ou Glória para não serem tragados pela massificação, docilizados pelos processos disciplinares, assujeitados por uma máquina estatal desvinculada dos compromissos públicos que justificariam sua existência. Daí a triste, lúcida e desafiante atualidade dessa obra. (CARVALHO, 2011, p.577).

O artigo de revisão de Angelucci et al. (2004) sobre fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental analisou teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 em uma instituição paulistana. De 71 trabalhos, 13 foram analisados em profundidade, buscando-se o modo como o tema era abordado, as concepções teórico-metodológicas que ancoravam a pesquisa e a compatibilidade entre elas, as concepções de escola e de fracasso escolar que fundamentavam o trabalho, além de relações com o conhecimento já produzido e possíveis contribuições inovadoras.

Por meio de um viés histórico, que começa por projetar o olhar das autoras para a pesquisa educacional dos anos 1970 e 1980, as pesquisadoras constataram, em geral, além de superficialidade teórica e inconsistência entre teoria e métodos, diferentes “vertentes” acerca da compreensão do fracasso escolar: concepções psicologizantes e tecnicistas (o fracasso “como problema essencialmente psíquico” ou “como problema meramente técnico”);

concepções de pendor marxista e crítico (o fracasso situado ou inscrito “nas relações de poder existentes numa sociedade de classes”); concepções que poderíamos chamar de ingênuas (ou apriorísticas): o fracasso “como questão institucional; como questão fundamentalmente política” (ANGELUCCI et al, 2004, p. 1). Na avaliação das pesquisadoras, o toque que se proporia como “inovador” nos trabalhos analisados (e que elas não consideram assim) seria o deslocamento de um falar sobre “os sujeitos da pesquisa do fracasso escolar para incluir a fala *dos* participantes da vida escolar, analisadas por meio de procedimentos não quantitativos de análise de discurso” (ANGELUCCI et al., 2004, p. 17). Em relação à essa tese, percebemos que, mesmo sem termos anteriormente conhecimento da pesquisa realizada, o que propomos se circunscreve na intenção das autoras, pois analisamos o discurso dos professores e, além disso, constatamos o quanto a educação humanizadora pode contribuir com práticas mais eficazes e que considere o aluno como sujeito que pode ser mais.

Dessa maneira, como as autoras mesmo afirmam no artigo, “diante desse ‘estado da arte’ da pesquisa educacional” dos anos 1990, sugerem que os programas de pós-graduação (e orientadores) participem efetivamente “na definição dos objetos de estudo de teses de mestrado e doutorado, de modo que contemplem questões relevantes levantadas, mas não respondidas, por pesquisas anteriores”. (ANGELUCCI et al., 2004, p. 17).

Em “Notas sobre a contribuição da obra de Maria Helena Souza Patto em um Programa de Pós-Graduação em Educação”, Bassani e Pinel (2011) descrevem a trajetória da implantação de uma disciplina oferecida desde 2009 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e relatam as contribuições da obra de Maria Helena Souza Patto para pesquisadores do fracasso escolar.

A partir de um projeto de pesquisa/extensão desenvolvido em uma escola da rede pública de Vitória (ES), percebeu-se a necessidade de um estudo específico acerca do fracasso escolar. A obra de Patto foi tida como referência e, a disciplina foi ofertada no Programa de Pós-Graduação mencionado. A disciplina, intitulada “A produção do fracasso escolar na obra de Maria Helena Souza Patto”, faz parte da linha de pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas” que tem a seguinte ementa:

O objeto de estudo fracasso escolar na produção científica de Maria Helena Souza Patto. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar. O modo capitalista de pensar a escola no contexto mundial e brasileiro. A pesquisa no contexto do fracasso escolar: a crítica do conhecimento que faz do sujeito um objeto. As práticas diagnósticas realizadas por psicólogos no contexto escolar. (BASSINI; PINEL, 2011, p.566).

O tema discutido por Patto e abordado na disciplina, o fracasso escolar, é extremamente amplo e requer cada vez mais atenção. O assunto desdobra-se em diversos fatores a serem investigados. Finalizam as pesquisadoras destacando que, “[...] mediante uma reflexão comprometida em denunciar a desumanização encontrada nas escolas públicas brasileiras”, a disciplina, como componente curricular, facultou “inúmeras contribuições para a psicologia e áreas afins”, entre as quais citam: “quanto mais buscarmos compreender a subjetividade no contexto escolar, mais nos aproximamos das questões sociais e políticas”, ou seja:

[...] não há mais espaço para teorias que buscam a culpabilização dos alunos pela via da patologização dos problemas escolares, que vêm se configurando ao longo de nossa história em uma insistente desconsideração das múltiplas determinações do contexto da aprendizagem. Ou, ainda, para discursos que apontam para uma culpabilização das relações familiares, explicações que acabam apontando que os determinantes dos problemas de aprendizagem da criança estão relacionados a conflitos familiares. Explicações que tendem para uma medicalização do problema, transformando questões complexas, muitas vezes sociais, em problemas médicos, relacionando- os exclusivamente ao indivíduo em particular. (BASSINI; PINEL, 2011, p.564).

Importa destacar que as conclusões das autoras vêm sendo, ao longo do que expusemos até aqui, em grande parte por nós corroboradas, sobretudo por trazerem princípios da educação humanizadora, nosso objeto de reflexão no capítulo que segue.

CAPÍTULO III. REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE HUMANIZADORA

A educação não existe sem uma epistemologia, seria uma imensa ingenuidade pensar ao contrário. A epistemologia corta tudo. Por isso mesmo é que para mim, por exemplo, quando eu afirmo que a educação é uma certa teoria do conhecimento, posta em prática, está aí já a advertência para a natureza epistemológica da educação [que é] a dialética, é concreta, mas está sempre condicionada por uma perspectiva política, histórica.

(FREIRE, 2012, p.146)

Este capítulo apresenta reflexões acerca da prática docente humanizadora. Para tanto, inicialmente esclarecemos o que entendemos por humanização; na sequência, dialogamos com Freire (2011a; 2012b; 2013a; 2013b; 2014), Leontiev (1978a; 1978b) e outros acerca da prática educativa humanizadora e, logo após, discutimos sobre a educação de qualidade, um direito de todos.

3.1 O QUE ENTENDEMOS POR HUMANIZAÇÃO?

São recorrentes, no âmbito da educação escolar, tanto o discurso de educação humanizadora, do atendimento humanizado e da prática educativa humanizadora quanto outros que remetem ao caráter humano de uma ação. Muitas vezes, esses discursos se dão no plano do pensar cotidiano, sem nenhuma busca epistemológica que conduza a uma reflexão sobre os sentidos do nome (substantivo) “humanização” e outras a ela correlatas (de outras classes gramaticais, como verbos e adjetivos, em especial, e outros substantivos).

Para entender essa problemática, temos como ponto de partida que a herança genética que o “homem possui, ao nascer, não lhe basta para viver” (LEONTIEV, 1978a). Em outras palavras, o homem não nasce humano socializado, mas torna-se humano durante sua vida, sua existência na relação com outros seres da mesma espécie. Em decorrência disso, ele precisa, ao se “humanizar”, incorporar bens culturais, materiais e afetivos presentes na sociedade.

Dessa maneira

A humanização da natureza e a naturalização do homem se apresentam como dois lados, duas determinações de um só processo (ainda que no curso da evolução histórica ambos os aspectos se possam separar relativa e temporalmente e, até, entrar em contradição um com o outro), e sua unidade

se expressa no “sive” [disjunção “ou”] o que, como Marx tanto aprecia utilizar nos *Manuscritos econômico-filosóficos*: “o ser humano da natureza ou o ser natural do homem; [...]” (MARKUS, 1974, p.20, grifos do autor; tradução nossa²⁷).

O processo de superação da hominização para um estado de homem mais evoluído se deu, grosso modo, quando as forças da natureza agiram sobre o homem, transformando-o. O homem, por sua vez, tornou-se capaz de transformar a natureza; tornou-se capaz, por exemplo, de, tendo um motivo ou objetivo, projetar um objeto e pensar nesse objeto antes mesmo de materializá-lo. Essa condição é específica da natureza humana. Leontiev (1978b, p. 66, tradução nossa²⁸) diz que a vida humana é

um conjunto, mais precisamente, um sistema de atividades que se sustentam uma nas outras. É uma atividade em que se produz a transição do objeto à sua forma subjetiva, a uma imagem; por sua vez, a atividade se opera também na transição de uma atividade e seus resultados objetivos, os seus productos. Tomada desse ângulo, a atividade aparece como um processo no qual se concretizam as transições recíprocas entre os polos “sujeito-objeto”.

A partir do momento em que o homem produz objetos mediante uma atividade, ele não só satisfaz uma necessidade material, mas também cumpre uma atividade espiritual, ou seja, a consciência coletivamente formada, específica do gênero humano.

Para Duarte (2001, p. 23), “[...] a humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornam possível uma existência humana cada vez mais livre e universal”. É próprio do gênero humano o domínio da natureza; mas isso não o configura como ser livre, porque muitos se encontram “impedidos de atuar, de refletir, [estes] os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidades com estes, com a história”. (FREIRE, 2011b, p.9).

O pressuposto acima citado nos leva a inferir que nem todos os homens têm as mesmas oportunidades de atuação social, política e econômica. Este é o ponto nevrálgico tão

²⁷ La humanización de la naturaleza y la naturalización del hombre se presentan como dos lados, dos determinaciones de un solo proceso (aunque en el curso de la evolución histórica ambos aspectos se pueden separar relativa y temporalmente, y hasta entrar en contraposición el uno con el otro), y su unidad se expresa en el “sive” [La disyunción “o”] que tan gustosamente utiliza Marx en los *Manuscritos económico-filosóficos*: “el ser humano de la naturaleza o ser natural del hombre” [...].

²⁸ Ese conjunto, más precisamente, el sistema, de actividades que se sustituyen unas a otras. Es en la actividad donde se produce la transición del objeto a su forma subjetiva, a la imagen; a la vez, en la actividad se opera también la transición de la actividad a sus resultados objetivos, a sus productos. Tomada desde este ángulo la actividad aparece como un proceso en el cual se concretan las transiciones recíprocas entre los polos “sujeto-objeto”.

bem explicitado por Freire em seus escritos, que sobrevive mesmo após sua morte: o objetivo da humanização de todos os homens. A educação, por ser uma especificidade humana, foi o mote por ele escolhido para desencadear o processo de reflexão sobre a humanização dos homens. Para Freire (2011b), a educação é uma forma de intervenção no mundo, na sociedade, “no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde [...]”. Ao intervir no mundo e alterá-lo, o homem modifica a si mesmo, diferenciando-se do animal:

[...] o modo de ser próprio da esfera animal, implica, ao contrário das relações [humanas], em respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconsequentes. Deles resulta a acomodação, não a integração. Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. (FREIRE, 2011b, p.49).

Somente o homem é capaz de refletir, de deliberar sobre opções, e isso o caracteriza como humano. Vigotski (1935, p.25, tradução nossa²⁹) afirma que “[...] o ser humano é uma criatura social, por sua própria natureza, cujo desenvolvimento consiste, entre outras coisas, em dominar certas formas de atividade e a consciência que tem sido aperfeiçoada pela humanidade durante o processo de desenvolvimento histórico [...]”.

Julgamos pertinente inserir aqui as ponderações de Marino Filho et al. (2016, p. 6):

Cada indivíduo é um ser singular, portanto com características, modos, formas de se portar e comportar específicos; mais que isso, é ainda um ser particular, isto é, que vive e se desenvolve como ser singular em condições de vida próprias e históricas. Por isso, a heterogeneidade e a diversidade dos indivíduos merecem respeito, atenção e cuidado especial por suas necessidades de sujeito histórico. Assim, os gostos, a linguagem e as preferências dos educandos foram aprendidas no meio social e cultural do qual fazem parte. Na instituição de ensino, há manifestações dessas características, as quais devem ser consideradas e respeitadas, isto é, vistas e conhecidas como de fato são, com um mais aprofundado olhar do professor.

O homem, em interação dialética com outros homens e com a natureza, apropria-se das formas de trabalho, de relacionamento entre pares, ou seja, de formas cada vez mais humanizadas de viver. Convém frisar de antemão, entretanto, que essas formas de apropriação não se dão da mesma forma para todos os homens. Ora, então os homens não se humanizam

²⁹ [...] un ser humano es una criatura social, por su naturaleza misma cuyo desarrollo consiste entre otras cosas, en dominar ciertas formas de actividad y la conciencia que ha sido perfeccionada por la humanidad durante el proceso de desarrollo histórico [...].

da mesma forma? A preocupação que motivou Freire a enveredar por estudos no campo social, político e educacional foi o fato de que, ao viver numa sociedade capitalista, constatou que alguns têm acesso ao saber instituído; outros, os da “camada popular” (termo amplamente usado por Freire), não tinham – e ainda não têm – o acesso a esse conhecimento.

A expressão “camada popular”, que Freire utiliza com frequência em seus escritos, é uma marca do autor, um chamativo para refletir uma concepção de sociedade estratificada. Convém lembrar que a estratificação, depende de critérios históricos, sociais, políticos, administrativos e outros. E, como já mostramos mediante os escritos de Freire, o Brasil tem em sua história todos os componentes que facultam o cenário da estratificação.

Aristóteles, por exemplo, já distinguia a classe dos servos e escravos, o povo (*demos*) e a elite (*áristos*). Ele sempre defendeu o governo dos “melhores” (*áristo-krateo*), entendendo que, em sociedades nem monárquicas nem oligárquicas (em geral com base no poder de conquista ou de herança dinástica), dentro da concepção da “representação”, nada mais conveniente do que confiar a administração da *pólis* aos mais dignos ou melhores para governar (*krateo*). (JAPIASSU; MARCONDES, 1990).

No que diz respeito a nosso país, a herança patrimonialista preservou-se nos governos da Independência e da República, mudando apenas de mandatários. (GOMES, 2007). Além de uma aristocracia à portuguesa (governantes ou vice-reis nomeados pelo rei), era comum aos que possuíam riquezas, comprarem títulos de nobreza para reforçar o capital e legitimar o poder. Com os títulos de nobreza era possível a ocupação em cargos de chefia e responsabilidade, o que não deixa de expor o lado plutocrata da sociedade. Fatos históricos recentes, como o Fies e Prouni, são exposições explícitas de quanto a democracia depende de recursos. Tais programas sociais, resguardados os objetivos, tiveram o “reconhecimento” das chamadas “camadas populares”.

Voltando à questão da camada popular, gostaríamos de esclarecer que não ter recursos financeiros não significa ser menos inteligente, de forma alguma, entretanto, reconhecemos que o fato de haver maiores limitações, de parte das classes populares, de acesso aos bens culturais produzidos implica menor estímulo para a aprendizagem. Por isso, é necessário um ensino de qualidade e intervenções pedagógicas, para quem delas precisarem, desde a tenra idade – nos espaços educativos e nas unidades escolares – e de qualidade igual ou superior às oferecidas à elite.

3.2 FRACASSO: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O termo “fracasso”, segundo o dicionário Houaiss³⁰, entrou para o vocabulário oficial em 1707 e teria origem imediata no termo italiano homólogo, significando “baque, ruína, desgraça”, ou, atualmente “som estrepitoso pela queda ou destroçamento de algo”. Do italiano, porém, se deve retomar o latim: do étimo *quasso*, do infinitivo *quassare* ou *quaterere*.

O prefixo “fra” lhe vem do italiano³¹ e este, por sua vez, do francês antigo³² (verbo *fraindre*, do qual derivam *fract*, *fracteur*, *fraction*, *fragment*, rompimento, ou *frace*, resíduo), por sua vez com origem nos verbetes gregos. (PEREIRA, 1957). *Fragma* (cerca, paliçada) e *frasso* (apertar um contra o outro, obstruir).

O termo deve ser interpretado por analogia. Se admitirmos “escola” como “projeto de vida”, ou um meio de “humanização”, ou “ascensão social”, o termo “fracasso” pode bem significar o “fracasso de um empreendimento” pessoal, familiar, coletivo ou público, evasão ou exclusão, o que cabe na acepção de Leonardo, Leal e Rossato (2015), ao repensarem a educação quando consideram os percentuais mencionados como “excluídos”, que é o mesmo que dizer que o processo educativo “seleciona/descarta, elege, escolhe”. O entendimento dos autores vai ao encontro da nossa reflexão de que o aumento de número de vagas à escola, a universalização do ensino representa uma possibilidade de democratização (falsa proposta de possibilidade de se vir a assumir responsabilidades públicas). Afirmamos isso porque se o aluno não tiver as condições (materiais, físicas e psicológicas) de permanecer na escola, estudando e aprendendo, não se concretiza o caráter democrático. Importa destacar que a obrigatoriedade do ensino público exigiu e ainda exige pensar na escola, no currículo, na formação docente e até nos alunos dessa escola. Isso porque novos integrantes de diferentes níveis sociais e econômicos fazem parte dela. Permanecer no modelo de escola tradicional e voltada para o interesse de uma elite dominante com forte tendência da educação bancária já não satisfaz e não proporcionaria o *status* de cidadão livre e comprometido.

A questão do investimento público em programas governamentais que se concretizam por meio das políticas públicas, e tem reflexo na formação docente, organização curricular, materiais didáticos e outros nos leva a pensar na educação humanizadora e no modo como é negada ou negligenciada. É importante destacar que a escola, na visão de Freire (quando fala

³⁰Dic. Houaiss eletrôn. da Língua Portuguesa 3.0.

³¹DIZIONARIO ETIMOLOGICO ONLINE – italiano <http://www.etimo.it/fracassare>.

³²<http://www.lexilogos.com/etymologie.htm> (ancienfrançais).

em “sociedade”, “humanização”, “cultura”, “opressão”), está trabalhando com esse fundo, que, ao menos implicitamente, se insere no desenvolvimento do tema desta tese e no encaminhamento que resulte do diagnóstico da situação que exploramos.

Voltando à questão do homem e do processo de humanização, evocamos Heller (1991, p. 4, grifos da autora), para quem a essência humana não é o que “esteve sempre presente na humanidade, mas a realização gradual e contínua das *possibilidades* imanentes à humanidade, ao gênero humano”. Assim, ao contrário do que se possa pensar, a humanização é uma construção social. Dessa forma, não só não é possível, como não é admissível que o homem, ser social, viva solitário ou isolado.

A História nos mostra que, ao longo da caminhada humana, sempre houve segregação dos menos dotados ou menos capazes. Ela revela as muitas razões pelas quais os grupos humanos foram dispostos em camadas, ou classes, desde as mais altas às mais baixas, ou “populares”. Em grupos ou sociedades assim constituídos, o trabalho³³ não era considerado “libertação”, mas obrigação para uns a serviço de outros.

Os apontamentos que apresentamos aqui nos parecem necessários para entender a posição de Freire e suficientes aos propósitos e ao escopo de nossa pesquisa. Assim, para o sistema econômico conhecido como capitalista, com predomínio do capital, que prega a individualidade e a competitividade, a realidade não pode ser mudada; entretanto nada comprova o determinismo social, já que o ser humano é um ser em evolução, em mutação permanente. Cabe-lhe, pois, como dirá Freire, “[...] o trabalhador social, como homem, tem que fazer uma opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu *ser mais*, ou fica a favor da permanência”. (FREIRE, 2011b, p.26, grifo nosso).

A capacidade do ser humano de *ser mais*, de modificar, aperfeiçoar, aprender e ensinar é algo específico de sua natureza. Isso sempre contagiou Freire, que, na busca de desenvolver, nos homens e mulheres da camada popular, o sentimento de que eles poderiam *ser mais*, foi perseguido e, à época, tido como subversor, agitador e representava um perigo para o sistema político – opressor – vigente. Entretanto, nem o exílio de 16 anos o silenciou. Pelo contrário, reuniu forças e se apropriou criticamente do contexto histórico para problematizá-lo e mostrar que o homem pode sair da condição de oprimido. Essa marca está presente em vários – senão

³³Trabalho, etimologicamente, provém de **tripaliare*, do lat. *tripalium* 'instrumento de tortura'; da mesma forma, o termo “serviço” provém do lat. *servitium*, 'condição de escravo (servo), escravidão, jugo, obediência'. Cf. verbetes “trabalho” e “serviço” em Dic. Houaiss eletrôn. da Língua Portuguesa 3.0.

em todos – os livros por ele escritos. Como exemplo, no livro *Pedagogia do Oprimido*, o autor reforça a importância de lutar sempre pelo processo de humanização dos homens:

Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (FREIRE, 1987, p.16).

Humanização e desumanização representam uma luta de contrários; uma luta desleal, se pensarmos nas condições a que são submetidos diariamente crianças, jovens e adultos pertencentes à camada popular. De acordo com Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, o homem que sofre, o homem que é oprimido e que tem seus direitos violados é sabedor de sua condição; ele a percebe com nitidez; entretanto ele não tem consciência das causas desse sofrimento, pois só o conhecimento lhe possibilitaria a consciência que não tem. Por isso, o “[...] problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido seu problema central, assume hoje caráter de preocupação iniludível”. (FREIRE, 1987, p.16).

Freire (op cit) enfatiza que o processo de desumanização, ou de não possibilitar ao homem ser humanizado social também ocorre nas camadas abastadas, junto aos que ditam as regras do jogo. Trata-se de uma “distorção possível na história, mas não vocação histórica”. Destaca, disso, que admitir esse movimento como natural e ficar inerte a isso é negar a própria condição ontológica do homem de ser mais; é compactuar com a afirmação de que a “luta pela humanização, pelo trabalho livre [portanto consciente], pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria [tem] significação”. Outrossim, a história não é obra acabada; cabe aos homens – em comunidade – determinar-lhe os rumos. (FREIRE, 1987, p. 16)

O pensamento de Freire traduz-se em teses, tais como “É preciso lutar sempre pelo processo de humanização dos homens, para que estes se libertem das amarras do poder opressor”. Para que isso ocorra ou a exequibilidade dessa empreitada apoia-se na premissa de o homem esteja disposto a lutar contra a “opressão que o esmaga” e, portanto, lutar por sua própria libertação.

3.3 PRÁTICA EDUCATIVA HUMANIZADORA

No item anterior, ampliamos a concepção acerca de humanização. Agora, nosso foco é a prática educativa humanizadora ou libertadora/democrática, que, tendo como matriz teórica o legado de Paulo Freire, possibilita, numa perspectiva dialética, entender a importância dessa concepção no cenário educacional brasileiro. Algumas questões balizam nosso trabalho:

- O que significa *prática educativa humanizadora*?
- Como mobilizá-la?
- A atuação docente tem possibilitado uma prática humanizadora ou libertadora/democrática?

Conhecendo a história da educação brasileira, é possível inferir que esta é segregadora, e não humanizadora, em razão de se pautar por um modelo econômico e político igualmente segregador e parcial. Sob esse aspecto, a camada popular ainda não usufrui de um ensino de qualidade, que favoreça sua humanização. Então, Marx estaria correto quando dizia “[...] que a história não é nenhuma entidade superior, que está acima dos homens – e das mulheres; eu [Freire] acrescentaria a Marx – mas, pelo contrário, é feita por nós, e, ao fazermos a história, ela nos faz”. (GADOTTI; GUIMARÃES; FREIRE, 1986, p.31).

Assim, embora existam leis que assegurem o ingresso das crianças nas instituições de ensino, a permanência e o ensino de qualidade ainda constituem meta a se alcançar. O que há é uma lacuna entre o que se diz e o que efetivamente acontece. Em uma sociedade como a nossa, com forte presença educação bancária, como nos alertam Paulo Freire (2011c.), nem a forma de acesso à escola, nem a permanência nela se dão da mesma maneira para todas as camadas sociais. Isso é dado histórico.

Weffort, prefaciador de um dos livros de Freire, *Educação como prática da Liberdade*, retoma os ideais do autor. Apresenta um panorama histórico do Brasil, situando-o no contexto mundial e mostra, no decurso da história, o contraste e a submissão de parcela significativa da sociedade. Em uma das suas asserções, ressalta o empenho de Freire pela educação libertadora. Dentro desse contexto, destaca:

[...] a prática se apresenta como uma das exigências dessa pedagogia [libertadora]. Paulo Freire se encontra hoje³⁴ no exílio, não apenas por suas ideias, mas principalmente porque se empenhou em fazer de suas intenções de libertação do homem o sentido essencial de sua prática. [...] Sua

³⁴O livro foi escrito durante o exílio de Paulo Freire e publicado no Brasil no ano de 1967.

concepção educacional se propõe ser uma abertura à história concreta, e não há uma simples idealização de liberdade. (WEFFORT, 2011a, p.34).

Pensar na prática educativa humanizadora e democrática implica, necessariamente, pensar na prática educativa adotada pelo professor. Significa entender como o professor exerce a docência. Atualmente, muito se discute sobre os saberes necessários ao exercício dessa função. Poderíamos responder que, para ser um bom professor, é preciso ter conhecimento dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação, dos fundamentos advindos da psicologia, de como se processa o conhecimento, entre outros, e fazer uso desses conhecimentos na atividade educativa.

Dessa forma, percebe-se que os saberes que contribuem para uma educação democrática devem ser vivenciados tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Esses saberes devem estar presentes na reelaboração coletiva dos projetos político-pedagógicos. A escola e a prática educativa que se almeja devem ser escritas, reescritas e avaliadas por todos da comunidade escolar. Para esse exercício, é preciso diálogo. Por isso, as escolas precisam romper com a cultura do silêncio e do individualismo, que são próprios da sociedade capitalista.

Uma prática educativa democrática é a que reconhece o educando como ser que é capaz; é a que adota a pesquisa como recurso; é aquela na qual o diálogo e a criticidade são exercitados por todos; é a que se orienta pela ética; a que não nega a história; a que opera com um currículo real que leve em consideração os saberes dos alunos e se orienta por uma prática de *ser mais*. Freire (2013a) defende a prática educativa crítica como uma prática especificamente humana; portanto, o diálogo – característica dos homens – deve estar presente.

Assim, “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos” (FREIRE, 2011b, p.167). Isso vem ao encontro do pensamento dos filósofos gregos: o homem é um “animal político”, expressão de Aristóteles³⁵, que há séculos já dizia que o homem é um ser social (animal político) e que, por ser de sua própria natureza, não poderia viver só. O teórico Vigotski também reforça esse pensamento quando discute, em seus estudos, que a aprendizagem se dá por meio da interação do ser com os outros seres, com a sociedade e com a natureza. De acordo com o autor, na “ausência do outro, o homem não se constrói homem”:

³⁵ Ética y política en Aristóteles: bien humano, zōion politikón y ...www.fflch.usp.br/.../PatricioTierno. Acesso em: 23 jan. 2016

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto da criança passa através de outras pessoas. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKI, 2007, p. 20).

Paulo Freire entende que o diálogo³⁶ entre educador e educando é muito importante para a construção do saber. Desse modo, não podemos pensar no ensino como algo mecanizado em que somente o professor ensina. Sem a troca de conhecimento e sem discussão, não se produz uma verdadeira aprendizagem.

Nessa perspectiva, Freire (2011a) também compreende que, para se ter uma educação democrática, é preciso resolver uma série de problemas no âmbito escolar. Esses problemas estão enraizados no próprio sistema de ensino e abrangem aspectos culturais, políticos e sociais. Assim, muito pode e deve ser escrito, e realizado, sobre a promoção de uma educação de qualidade em prol da camada popular.

Em sua época, Freire não estava sozinho na empreitada de promover uma educação democrática, mas despontou – sendo reconhecido no mundo inteiro – por propor uma alfabetização que tirasse o homem da escuridão das palavras e dele fizesse emergir um novo homem. Primeiramente, com o reconhecimento de sua dignidade; depois, de seu papel social: o de *ser* e *estar* no mundo, o de ser *com* o mundo. A percepção de Freire quanto ao modo de organização econômico e social, ou seja, da realidade posta no mundo possibilitou que ele vislumbrasse meios de agir nesse mundo. E, embora parecesse um sonho distante, não esperou para propor as mudanças – no homem, dentro dele e de si próprio –, pois somente em ação conjunta, politicamente ajustada e em comunhão com outros homens, poderia de fato construir novos rumos para sociedade. Sua empreitada, sempre permeada por meio de um processo de conscientização que leva à libertação foi reconhecido mundialmente e podemos afirmar que esse ideal continua vivo e é alimentado todos os dias por profissionais que não se dobram às mazelas do poder dominante e que seguem acreditando que o homem pode *ser mais*, expressão freireana.

Freire acreditava que o processo de humanização e a possibilidade de o homem *ser mais* só ocorreriam por intermédio de uma educação libertadora, por um processo de conscientização. Naquele contexto (década de 1960), o índice do analfabetismo no Brasil era

³⁶Concordamos com Freire, para o qual “a dialogação implica a responsabilidade social e política do homem” (2011, p. 95). Assim, numa relação professor-aluno, dialogar significa ter em vista uma inter-relação por meio do conhecimento.

muito alto. Esse fato, aliado à qualidade do ensino brasileiro e à “simplicidade” do cidadão (pais e filhos nas condições comentadas), favorecia atitudes de acomodação e ajustamento ao sistema cultural e social do País:

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em uma forma de receita, prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se (FREIRE, 2011a, p. 60).

Desse modo, a educação libertadora e humanizadora foi o meio para promover a dignidade e a reflexão sobre a situação de opressão vivida. Por meio da educação, os educandos se humanizam, se reconhecem como copartícipes na sociedade. Não estamos nos referindo a qualquer educação, mas à educação libertadora que humaniza os homens. Neste estudo, vamos destacar, de acordo com Freire, dois tipos de educação, entre si contraditórias. Delas advém a concepção de ensino como relação entre educador e educando, prática pedagógica, entre outros desdobramentos. Estamos nos referindo à educação bancária e à educação libertadora.

Na educação bancária, educador e educandos são alienados do processo educativo. A cultura do silêncio e obediência são marcos dessa educação. Freire (2011c, p. 81) destacam que essa concepção de educação é fortemente dissertadora; o “saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão”. Numa relação de poder posta socialmente, o professor, que detém o conhecimento, deposita-o nos educandos. Ou seja: trata-se de uma educação baseada na ideia de que o educando é como um papel em branco pronto a ser preenchido com os conhecimentos do educador. Ainda nesse tipo de educação, o aluno é um ser passivo e domesticado.

Paulo Freire entende que esse tipo de ensino também é uma forma de deixar o indivíduo alienado, porque ele não aprende a participar e a compartilhar com os pares. Não se torna questionador, crítico e consciente de suas atitudes e ações, o que constitui

[...] um dos problemas mais graves que se opõem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram funciona como uma força de imersão das consciências. Nesse sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora (FREIRE, 2011c, p. 52).

Indivíduos dóceis e conformados com a realidade não oferecem perigo a seus governantes nem a seus patrões. Ainda sobre o escopo da sociedade opressora, a educação bancária mantém e estimula a contradição entre educador e educando. Segundo tal concepção,

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que nada sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os que são pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os que são disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2011c, p. 82-83).

Nesses dez pontos levantados por Freire, percebe-se claramente o quanto educador e educandos são alienados do processo educativo. O educador, por se permitir ser instrumento de manobra e controle de um currículo linear; o educando, por ter sua voz silenciada e “adaptar-se” ao processo.

Moacir Gadotti, em *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*, contribui para essa discussão com a seguinte reflexão:

Temos repetido ainda que a educação é *compromisso*, é ato, é *decisão*. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se. É verdade que, sendo a neutralidade impossível, também aquele que não toma partido, toma partido, isto é, toma o partido do mais forte, da dominação. Mas existem ainda entre nós educadores que preferem esconder-se atrás da pseudociência ou da burocracia, para não se posicionar. [...] A seu modo, eles exercem sua dimensão social, cumprindo ordens, desumanizando-se a si mesmos. (GADOTTI, 1986, p. 143, grifo do autor).

Por esse entendimento, o educador que pensa que mantém a neutralidade, que não quer compromisso e sim fazer o seu trabalho, está contribuindo para a ordem dominante vigente. Então, os educadores que se enquadram no arcabouço da educação bancária engrossam a camada de opressão porque a alimentam. Sua posição, de falsa neutralidade, pode ser cômoda, mas é alienada.

A educação libertadora, por sua vez, representa o oposto a tudo o que foi mencionado. Nela, parafraseando Freire (2011c) educadores e educandos são parceiros no processo educativo. O professor é aquele que questiona, problematiza e que busca um conhecimento sólido e de qualidade para os educandos, que não deposita o conteúdo nos educandos, mas que discute o conteúdo com eles, é aquele que pesquisa e busca a metodologia mais apropriada para um ensino de qualidade. O diálogo é marca dessa educação.

Segundo Freire (2011c, p. 95), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, e esse é o processo da prática da liberdade, pois “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2011c, p. 96). Assim, o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma crítica e construtiva em que um aprende com o outro de uma forma mediada pelo mundo, com o mundo como enfatiza o autor.

Desse modo, ser educador e educando no viés da educação libertadora e humanizadora exige mudança na forma de pensar a realidade e, conseqüentemente das ações, exige, portanto, a ultrapassagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Esta tarefa não é fácil; por isso, muitos optam por permanecer na “zona do conforto” em que se encontram e não percebem que a mudança real não ocorre na educação bancária porque a educação bancária não crê na mudança nem a propõe, seja ela econômica, social ou política. Segundo Freire (apud BRANDÃO, 1986, p. 100):

A questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, trepito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido de irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas.

Com isso, como demandas postas pela discussão de educação e política, percebemos que tanto o processo de conscientização quanto o de conquista da liberdade estão relacionados ao processo de educação. Conscientização é um dos conceitos que ganha amplitude em Paulo Freire e está presente em diferentes obras do autor. Esse conceito, ainda hoje é importante porque nos faz pensar sobre a educação de qualidade para a camada popular.

A discussão exposta neste item esclarece que a prática educativa humanizadora é um ensino baseado no contexto de uma educação libertadora e a melhor forma de colocá-la em movimento é justamente a mudança no ensino dentro dessa perspectiva, incluindo a formação docente no âmbito de uma prática ética e realmente democrática.

3.4 O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS OS ALUNOS: DISCURSO OU PRÁTICA?

Até este ponto, explicamos e justificamos, com base nos aspectos filosóficos e pedagógicos de Freire, o direito a uma educação humanizadora. Sabemos da dificuldade da mudança de um modelo de educação, ensino e formação docente. No último caso, devido a complexidade de alterar não só as diretrizes dos cursos de formação docente, mas também a forma como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em tais cursos. Por isso consideramos que desafio está em formar uma consciência crítica/humanizadora e isso exige uma nova concepção tanto de professor como de aluno, ou seja, da substituição de um modelo em que impera uma educação bancária com falsa neutralidade para uma educação e ensino problematizador, crítico.

A formação docente, principalmente a inicial, tem sido criticada, principalmente dos anos de 1990 para cá, de forma implícita ou explícita por não fornecer elementos necessários para dar conta dos desafios da prática pedagógica e do fazer docente, que é, dentre outros, o de atender mais adequadamente a todos os alunos sem distinção. Por isso, a aposta é investir em cursos que levem o professor a refletir sobre a prática. Sabemos, entretanto, que exigir que a formação seja capaz de oferecer, adequadamente, aos professores em processo de formação inicial, conhecimentos e instrumentos teóricos, práticos e técnicos para atender a diversidade, exige, por conseguinte repensar os cursos de formação docente em grande escala, mas isso seria garantia de sucesso?

Assim sendo, a formação de professores a partir da década citada tem como mote ressignificar a prática. Assim, parte do processo de ação-reflexão-ação e da necessidade de democratizar o ensino (BRASIL, 2002) para melhor atender as especificidades dos seus atores, por isso prega a indissociabilidade entre teoria e prática. Isso posto, sinaliza a necessidade da formação continuada e responde ao questionamento acima de que a formação inicial por si só não é suficiente para provocar a reflexão da prática e do cotidiano da escola. A meta estabelecida na legislação é a de atender a todos os alunos, e o reforço a essa premissa

veio com a Política da inclusão de 2008 que, além da igualdade, preza também pela equidade no processo educacional.

Esta política (BRASIL, 2008) veio para garantir o tratamento didático-pedagógico para as crianças/jovens e adultos que dela precisarem e coloca novos desafios para a formação docente, assim, a partir do entendimento de que os alunos não são iguais, não é/será possível ajustar todos no modelo pedagógico padrão. Há diferenças, por isso é preciso garantir a equidade e a qualidade da educação para se configure democrática e para todos.

Assim sendo, tem preponderado uma interpretação dessas diferenças como problemas relacionados ao aprender, às “dificuldades de aprendizagem”. Há, entretanto, casos em que a dificuldade de aprendizagem é extremamente acentuada. Encontramos, seja em documentos oficiais ou corpo teórico, que as diferenças são consideradas como distúrbios, como transtornos, ou problemas psíquicos.

Nesta parte da tese, julgamos pertinente uma reflexão preliminar sobre os “diferentes”, uma vez que, nos dizeres (orais ou escritos) dos professores sujeitos desta pesquisa, durante o desenvolvimento do projeto de extensão já mencionado³⁷, suas “avaliações” emergirão. Aqui, e para embasamento da pesquisa, apresentamos algumas articulações teóricas sobre a questão das diferenças no âmbito das dificuldades (e distúrbios) de aprendizagem, o que implica, às vezes, evocar atitudes de estranheza ou de resistência (senão “dificuldade”), de parte dos docentes pesquisados, em relação às diferenças. Começemos pela análise dessa dificuldade, que já Freire chamava de “intolerância”:

O que é intolerância? É a incapacidade de conviver com o diferente. Segundo, é a incapacidade de descobrir que **o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor**, em certos aspectos é mais competente. O que significa que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso. Mas a tendência da gente ao rejeitar o diferente é a intolerância, é de considerar a gente, como o educador do diferente, o salvador do diferente e nunca o educando também do diferente; o salvador do diferente e nunca o que é também é salvo pelo diferente (FREIRE, 2013b, p.77, grifo nosso).

Este tópico tem como objetivo problematizar uma educação de qualidade, humanizadora, equânime e abrangente, ou seja: não apenas para as crianças consideradas de inteligência alta ou mediana, mas para as que apresentam dificuldades de aprendizagem. Curiosamente, a maior parte de tais crianças pertencem às camadas populares, posto que as condições precárias de vida as tornam vulneráveis a essas dificuldades. Para isso,

³⁷Projeto de Extensão “Formação continuada de professores: reflexão e ação a respeito da ampliação do Ensino Fundamental e a prevenção/intervenção à dificuldade de aprendizagem” desenvolvido durante dois anos no município de Naviraí/MS.

reafirmamos sempre que todas as crianças têm direito de estar na escola e de aprender os conteúdos previstos nos currículos escolares.

A educação para todos, libertadora, digna, democrática enfim, humanizadora, é/foi objeto de discussão e problematização do nosso teórico basilar, Paulo Freire. Portanto, é pensando como ele com olhar ousado, crítico e compromissado com as minorias, com os estigmatizados ou os rotulados de incapazes, que pensamos na inclusão, uma inclusão verdadeiramente tolerante na amplitude conceitual com que nos presenteia Freire.

O que nos habilita a afirmar que a escola sempre buscou indivíduos dóceis, quietos e cumpridores das normas e regimento escolar entre outros são décadas de docência. Essa larga experiência nos autoriza a chamar de padrão o método praticado, embora não escrito explicitamente, em relação ao aluno. A prática nos tem mostrado que os que fogem à normalidade acabam sendo excluídos do processo educativo, e essa constatação nos tem estimulado ao aprofundamento da questão, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático, na reflexão conjunta com colegas docentes.

A realidade incontestável é a existência do “fracasso escolar”. Para confirmá-lo, é suficiente conferir os resultados das avaliações externas (Prova Brasil, Enem, Enade, Pisa, entre outras) aplicadas à rede pública de ensino e que denunciam o fracasso escolar de uma parcela da sociedade. O fato – fracasso – é mais acentuado em crianças pertencentes à camada popular; como Freire (2011c) diziam, dos oprimidos. Devemos, entretanto, ter sempre claro “o princípio democrático da educação para todos” e o fato de que a escola “é o primeiro espaço social promotor de separação entre a criança e a família, estabelecendo um importante elo com a cultura” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 32) por nós já comentados nesta tese.

A garantia de acesso à escola é um fato concreto que não podemos negar – é direito garantido pela constituição de 1988 (artigos 205, 206, 208 e 213) e pela declaração de Direitos Humanos (ONU) – entretanto algumas crianças não obtêm sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

No caso de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem, tem-se constatado que as famílias com condições financeiras de buscar ajuda externa para os filhos têm maiores chances de garantir-lhes sucesso na vida escolar. Profissionais e ajuda extraclasse tendem a fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens com dificuldade ou distúrbio de aprendizagem. O auxílio às tarefas, por professores particulares ou mediante atendimento com psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais, e também o meio social e cultural favorecem a aprendizagem de conteúdos escolares. Assim, reafirmamos que os filhos da elite

econômica possuem outras maneiras de resolver os problemas do não aprender que são postos pela escola.

Nesse entendimento, a invisibilidade do fracasso na camada popular é instituída socialmente. Para fazer a leitura dessa realidade, é preciso usar as lentes de uma educação humanizadora; só assim será possível entender os mecanismos que camuflam e orientam a realidade que está posta. Uma referência no trabalho em prol da inclusão social, educativa e econômica foi Paulo Freire³⁸, que, de acordo com Gadotti³⁹(2015)⁴⁰, “[...] colocou o oprimido na história, ele deu visibilidade a alguma coisa que [estava] lá historicamente sendo invisibilizada pela cultura dominante”.

Maria Helena Souza Patto, no livro *A produção do fracasso escolar* (1990), apresenta um panorama histórico e crítico da educação escolar brasileira, mostrando que a escola, nos moldes como foi configurada e com objetivos que não visam a uma educação de qualidade para *todas* as crianças e jovens que nela são matriculados, é hostil a uma camada da população. Para tanto, a educação decente para todos é a linha que norteia nosso pensamento e nossa escrita. Assim, concordamos que

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2007, p. 1).

Favorecer uma educação que atenda a todos os alunos exige que os envolvidos no contexto educacional se percebam *na* educação e *com* a educação. A partir do entendimento da reflexão profunda e crítica da história da educação e da relação opressora que a perpassa transversalmente, será possível pôr em prática uma educação para todos, uma educação verdadeiramente inclusiva, conforme a concebia Paulo Freire.

³⁸ Paulo Freire não escreveu especificamente para a educação especial, mas sempre lutou por uma educação humanizadora e libertadora, que considerasse os saberes dos educandos e que os levasse a ser mais, a ultrapassar a consciência ingênua para chegar a uma consciência crítica. Esse é o ideal democrático que está na política de inclusão. Percebemos, entretanto, que ainda há um hiato entre o que a legislação assegura e o que realmente ocorre em muitas escolas brasileiras.

³⁹ Gadotti trabalhou ao lado de Freire por mais de 25 anos, acompanhou de perto as ideias e a prática do educador.

⁴⁰ Dados coletados do vídeo **Educador Paulo Freire 1** - Educação para um Brasil melhor. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hJmOCNgI7WU>.

Freire (2011a) reforça a importância do compromisso que o professor tem que ter com a realidade concreta: cabe-lhe considerar a realidade em todos os aspectos e favorecer que todos os alunos transponham seus saberes da esfera da “consciência ingênua para a consciência crítica”. Essa travessia só ocorre com a educação, que é a definidora do desenvolvimento do pensamento argumentativo, reflexivo e crítico da consciência. Leontiev (1978a, p. 272) afirma que a apropriação dos bens culturais, materiais e conhecimentos postos no mundo não são dados ao homem como uma herança genética. De acordo com o autor:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978a, p. 272, grifos do autor)

Assim, é na relação com o outro que o homem se humaniza, se apropria do conhecimento e, para isso, o papel do professor é fundamental. O autor ainda ressalta que a educação

[...] pode ter e tem efetivamente formas muito diversas. Na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos actos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação *escolares*, diferentes formas de formação superior e até a formação autodidata. (LEONTIEV, 1978a, p.272, grifos do autor).

Se pensarmos na forma como as crianças se apropriam dos conteúdos dos componentes curriculares, perceberemos com clareza como isso ocorre. Assim, por exemplo, não é possível a uma criança do 2º ano do ensino fundamental aprender o conteúdo de língua portuguesa do 7º ano. Há um percurso a ser trilhado, pelas crianças, para melhor apropriação do conteúdo. Nesse percurso, devem-se observar as peculiaridades das crianças para que não fracassem na vida escolar, o que nos remete ao que expusemos sobre relações entre desenvolvimento e aprendizagem no primeiro capítulo da tese.

Relembrar a história é também importante e nos ajuda a perceber, na esfera da educação formal, os ranços de um passado remoto de segregação e antidemocracia que se têm apresentado e perpetuado historicamente entre nós.

A História do Brasil nos mostra que a escola foi pensada para atender à elite. Esse dado é proveniente da forma como o Brasil foi colonizado: “nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra. (FREIRE, 2011b, p.91).

Com a Proclamação da República, em 1889, a “elite”, que, na Europa, aprendera a sentir o “opróbrio” da escravatura, estava tão alienada da realidade que imaginava que a abolição e a instituição do trabalho livre daria automaticamente cidadania a todos, mesmo aqueles que passaram a vida sendo propriedade de seus senhores, aqueles que a mando de seus senhores se vinculavam à religião dos senhores, aqueles que mal falavam a língua portuguesa. Esses mesmos homens e mulheres, que, ao fugir dos olhos dos senhores procuravam manter a sua cultura, sua língua, sua religião. Maria Helena Souza Patto de alguma forma ironiza as expectativas representadas pela “re-pública” ao desmontar o regime imperial, como se isso fosse suficiente para abrir as portas a uma sociedade capitalista e tivesse o condão de inaugurar categorias sociais de trabalhadores livres. Não há como interpretar de outra forma o que escreve em seu livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. A impressão que passa é de que o Brasil, por volta de 1889, parecia ter descoberto a maneira de abolir as diferenças entre raças, grupos e, por consequência, a raiz dos problemas de “rendimento escolar”:

[...] raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre as raças e os grupos e, por extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais: a crença de que, abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista, criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas por *aptidões naturais*. Não por acaso, portanto, à entrada do ideário liberal no país corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida científica, a psicologia das diferenças individuais que, aliada aos princípios da escola nova, transplantou para os grandes centros urbanos a preocupação em medir essas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração. (PATTO, 1990, p.53-54).

Concordamos com Brinhosa (2003, p. 40): “as políticas sociais implementadas na sociedade brasileira, que também é estruturada com base nas relações de trabalho, possuem o vínculo econômico, social e político com as políticas estruturadas e definidas pelas relações sociais e internacionais de produção”. E, de acordo com Patto, esse pano de fundo é

importante para entender as explicações que surgiram para esclarecer o fracasso escolar. A autora, historicizando esse processo, destaca:

[...] a adoção dos ideais da Revolução Francesa é anterior à República e data do movimento pela Independência; ainda no Império, vários princípios da Declaração dos Direitos dos Homem faziam eco no corpo das Leis: a constituição de 1824 transcrevia vários deles e seu artigo 174 garantia formalmente a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos. Poucos anos depois (1827), uma lei determinava a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugarejos. No entanto, o Estado desincumbiu-se do ensino primário e voltou-se principalmente para o desenvolvimento do ensino secundário e superior, garantindo aos mais ricos o diploma como passaporte para os altos cargos públicos e para as profissões liberais e o prestígio social que eles conferiam. (PATTO, 1990, p.54).

A frase “[...] o Estado desincumbiu-se do ensino primário e voltou-se principalmente para o desenvolvimento do ensino secundário e superior...” merece uma “pausa para reflexão”. O verbo “desincumbir”, em sentido direto e próprio, significa “levar a efeito uma incumbência”. A observação de que “voltou-se principalmente ao desenvolvimento do ensino secundário e superior” dá ao termo “desincumbir-se” uma conotação de ‘desobrigação’, de ‘desencargo’. Terá feito o que era de se esperar, e chegaria a passar a ideia de um interesse por quem precisava começar a galgar o acesso social a partir do “primário”. Na verdade, o verdadeiro empenho foi aplicado ao “ensino secundário e superior”. De certo modo, mais que dado um passo, estavam institucionalizadas as razões do “fracasso”, ou seja, carregam as marcas da história brasileira. Outro elemento que surpreende, não neste texto, mas na predominante explicação de que o “fracasso” estaria no indivíduo, são os termos ostensivamente afrontosos de sua tradução, cujo efeito de sentido era de “culpar” ou “responsabilizar” o aluno pelas dificuldades de aprendizagem. Freire, como um cidadão crítico, percebia que os rumos da história estava contribuindo para legitimar a exclusão de parcela da população.

De fato, a educação estava a serviço de uma pequena parcela da população, e, nesse bojo, estava sendo preparada intelectual e moralmente a elite, que ditaria os rumos da sociedade. Para comprovar nossa “pausa para reflexão”, citamos a própria Patto (1990, p. 55):

numa sociedade baseada no tripé latifúndio-monocultura-escavidão, o ideário liberal não podia passar de merea retórica, alheia à realidade social sobre a qual pretendia dispor [...] [por isso] **a educação escolar era privilégio de pouquíssimos**; quando da proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos dos seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta (grifos nossos).

Esses dados também devem ser utilizados para interpretar o termo “sociedade em transição” que Freire (2011b) utilizará para dizer que, na história, tudo é movimento; que nada fica inerte por muito tempo. Nesse escrito, o pensador aponta a passagem da sociedade fechada – colonial com poder de decisão em Portugal, Espanha – para uma *sociedade em transição*. E explica que isso ocorre porque as camadas populares descobrem, por meio da educação, novas perspectivas de atuação na sociedade. Essa *fase de transição* não ocorre de maneira democrática, sem luta; há todo um processo de reivindicação por parte do povo, que é respondido com medidas paliativas e paternalistas com vistas a silenciá-lo. Há de se destacar, no entanto, que “não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada” (FREIRE, 2011b, p.42). Dessa maneira:

Só podíamos compreender uma educação [na sociedade em trânsito] que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada, tanto quanto possível, criticamente ou com acento cada vez maior de racionalidade. A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é intrínseca – a **mudança** (FREIRE, 2011b, p.119, grifo nosso).

Isso só se efetivará mediante a reflexão sobre o papel da educação. Igualmente, “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais”. (FREIRE, 2011a, p.83).

Paulo Freire, ao longo de sua vida, não se limitou a ficar no limiar da reflexão. Sua ação pautou-se na prática de uma educação libertadora, sempre defendendo e mostrando que a “vocalização ontológica do homem é de ser mais”, não só no plano abstrato, como também no concreto. Tal postura se elucida nas palavras de Weffort⁴¹, que não deixa dúvidas de que o trabalho de Freire tem forte ligação com a ascensão popular. Este era seu objetivo: tirar o povo da condição de oprimido. “Seu movimento começou em 1962 no Nordeste – a região mais pobre do Brasil: cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes”. (WEFFORT, 2011b, p.17). Esse foi o ponto de partida do trânsito naquela sociedade. O ponto de decisão econômica estava fora dela. A sociedade se mostrava:

Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidialogante, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo ainda

⁴¹Weffort escreve a introdução das palavras iniciais do livro de Paulo Freire, Educação e Mudança. (2011b)

hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta ao seu mundo, invés de com ela integrada. (FREIRE, 2011b, p.67).

Faltava ao povo, naquele momento, experiência política para sair do estado de alienação em que se encontrava. Nesse sentido, a educação se tornava arma poderosa. Não uma educação qualquer, mas uma educação humanizadora, uma educação para todos.

Uma educação humanizadora é a que liberta; não é aquela por meio da qual a escola continua reproduzindo uma educação – padronizada para poucos – para atender a todas as crianças de uma mesma maneira, como se todas fossem capazes de aprender os mesmos conteúdos da mesma maneira e ao mesmo tempo. Ora, os seres humanos aprendem a andar, falar e desenvolver outras incontáveis habilidades em uma média de tempo, mas não todos ao mesmo tempo! Infelizmente, o currículo⁴², na maioria das vezes, não considera as especificidades dos alunos. Concordamos que

Equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no referente do direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levará a um currículo mais rico, mais plural. Um currículo que não secundarize, antes inclua com destaque, mas como direito, a oralidade, a escrita, a matemática, as ciências e as técnicas de produção, o domínio dos instrumentos e equipamentos culturais produzidos para qualificar o trabalho como atividade humana. (ARROYO, 2008, p.27).

Inúmeras pesquisas são realizadas para “explicar” o fracasso da escola. Algumas referem-se a deficiências afetivas, cognitivas, déficit cultural, desnutrição, ausência de pré-requisitos, falta de dom, entre outras. Enquanto isso, muitos (incluindo educadores), também preocupados com o fracasso escolar, travam uma verdadeira batalha em busca dos culpados: a família, a escola, o próprio aluno, o ensino, a abordagem metodológica, os professores e outros protagonistas são citados. O que se observa, no entanto, é um não pensar em como a Educação está posta e também nos alunos reais que a escola tem; é um desconsiderar o fato de que

Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas [...]. (BRASIL, 1994, p. 3).

⁴²De acordo com Goodson (1995), os primeiros escritos sobre Currículo o pontuam como um curso a ser seguido (carro de corrida), dadas as implicações etimológicas da palavra *currere*, que significa, correr. Isso denota o caráter arbitrário com que o currículo é apresentado nas escolas. Convém lembrar sempre que “o currículo, através de suas múltiplas facetas, representa uma forma de poder [...]” (SILVA, 2003, p.192).

Freire (2013b, p. 40), em *Pedagogia da tolerância*, adverte a respeito da natureza política da educação e que “[...] não é possível pensar a escola, pensar a educação, fora da relação de poder [...] que é político”. De alguma maneira e a seu modo, as escolas confessionais ou particulares visam a determinados segmentos, para os quais representam pontos estratégicos de fortalecimento de sua filosofia. Já as escolas públicas encontram formas mais implícitas de perpetuar a ideologia do Estado.

Neste trabalho, referimo-nos à escola pública, voltada à sociedade e à formação do cidadão. Como dizia Manoel de Barros, no poema apresentado na epígrafe do capítulo II dessa tese, o aluno é portador de “um negócio importante que ele não sabe explicar... nem seus pais chegaram a conhecer”. Não se trata propriamente de mistério, mas de características cujo desvendamento é necessário para o afloramento e o desenvolvimento de potenciais no aluno.

Um país se enriquece, em todos os sentidos, para isso conta, dentre outros fatores, com a variedade de talentos e o desenvolvimento de toda a população como um todo. No nosso caso, o Brasil é um gigante em cultura, recursos naturais, expansão territorial e outros. Os brasileiros são criativos e inovadores. Sabemos de alguns países que saíram de longos períodos de dominação ou de guerras (países do extremo Oriente), interessados no próprio reerguimento, investiram maciçamente na educação e são hoje países emergentes, que subiram na escala que classifica os países em de primeiro, segundo, terceiro mundo. Dessa maneira, é preciso pensar nos valores que o educador tem expressado de forma explícita ou implícita e até suas ações em sala de aula, porque é ele que vai motivar os alunos a se “interessarem pelos estudos” e serem bem sucedidos na profissão que escolherem.

3.5 ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A partir de 1990, a regra, definida nos documentos oficiais pertinentes à Educação, tem sido orientar a organização da Escola brasileira “pelos valores apresentados na Lei 9.394/96” (BRASIL, 1996): o interesse social, os direitos e deveres dos cidadãos, o respeito ao bem comum e à ordem democrática, os vínculos familiares, a tolerância e a solidariedade, observando-se a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (Art. 2º e 3º).

É claro, na legislação, que cabe à educação produzir mudanças em diferentes escalas e setores da sociedade e ela faz isso por meio da disseminação do conhecimento/conteúdos,

razão porque o aprender a ser e a viver (um dos pilares eleitos pela UNESCO para a educação do século XXI) surge, do interior do discurso neoliberal, e é incorporado na educação com projeto de valorização humana. Para o enfrentamento de problemática dessa natureza, a Universidade precisa formar profissionais competentes e críticos, capazes de promover o diálogo entre concepções teóricas, ler nas entrelinhas do discurso neoliberal de modo a ultrapassar o conhecimento empírico e espontaneísta para assegurar-se do conhecimento científico.

Nos cursos de licenciatura, exige-se estudar temas relevantes e que façam a relação teoria e prática, materializada em diferentes momentos e atividades: ementas, objetivos, conteúdos, metodologias, regulamentos, Estágios, atividades complementares e outras cujas atividades devem ser desenvolvidas ao longo da graduação, conforme dispõem as diretrizes. Além disso, há o incentivo para que os acadêmicos participem de projetos de extensão, ensino, grupos de estudos e pesquisas que as universidades desenvolvem. Cabe destacar o papel da universidade que é garantir a tríade ensino-pesquisa-extensão.

Vasconcelos (2009, p.19-20) nos lembra que

No ensino superior espera-se que os alunos aprendam a aprender; adquirindo, portanto, uma autonomia intelectual capaz de suprir suas futuras constantes necessidades de atualização profissional. Espera-se, ainda, que sejam capazes de acessar criticamente o conhecimento que a sociedade, cada vez mais lhes coloca à disposição. Que exerçam suas competências como indivíduos conscientes de seus papéis e possibilidades, interagindo com o mundo de modo a modificá-lo ao buscar novas alternativas, inovando e, principalmente, ao não sucumbir ao acomodamento e à sujeição, fazendo-se assim, agentes de sua própria trajetória. (VASCONCELOS, 2009, p.19-20)

O posicionamento acima exige, do professor recém formado, um comprometimento com sua profissão e com os saberes que ela exige. Consequentemente exige um projeto de elaboração/reelaboração de um profissional que precisa estudar sempre. O movimento de reflexão sobre a prática é reivindicado por teóricos da formação docente. Entretanto, a fragmentação que contribuiu com a dicotomia teoria e prática como apontada por Zilberman (1988, p. 66-7) ao fazer uma leitura do curso na década de 1980:

As licenciaturas segmentam-se nas áreas teóricas e práticas, sem que ocorra a passagem de um polo a outro [...] a falta de interação entre as partes que constituem o currículo torna-o fragmentado [...] urge uma resposta que reúna setores pedagógicos e não pedagógicos, sob pena de [...] desintegrar a unidade e insistir numa prática destituída de base reflexiva.

Na esteira dessa discussão, Libâneo (1998, p. 52) afirmava, ainda nos anos 1990, que o repensar das práticas implicaria:

Busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino; Uma concepção de formação de professores crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente da prática de melhor qualidade; Utilização da investigação participativa como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa; Adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem; Competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico.

A esse respeito, Freire (2006, 39) destaca que na formação de professores,

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Sacristán (1999), também ressalta a importância da reflexão sobre a prática, para ele há sempre um diálogo do conhecimento pessoal com a ação, por isso considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do professor. Contudo, pontuamos que o movimento de ação-reflexão-ação não pode perder o caráter de objetividade.

Contribuem também com a reflexão acerca de um novo enfoque para a formação docente que dê conta de responder aos problemas do ensino e da aprendizagem, Pimenta e Ghedin (2005, p. 19) e propõem que a formação dos profissionais não mais se dê “nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação, pelos alunos, dos conhecimentos técnico-profissionais”. Podemos eleger como exemplo o estágio obrigatório que é realizado em cursos de licenciatura. O estágio, concebido atualmente como obrigatório seria o momento em que o aprendiz teria para colocar em prática, em situação real, os conhecimentos teóricos, metodológicos e sobre o conteúdo (da ação/aula/atividade), bem como fazer a reflexão acerca do fazer docente, da atuação profissional. É um momento em que, saindo da “zona de

conforto”, poderá se antever como profissional, embora reconheçamos que a carga horária seja pequena, mas é possível vislumbrar a realidade. A reflexão sobre a prática, nesse sentido, seria concomitante à formação e não um episódio fora dela, somente em final de curso.

Possivelmente iluminadas por essas e muitas outras discussões, viriam, nos anos 2000, as “novas” diretrizes para os cursos de formação de professores. O que se propôs para os cursos de licenciatura brasileiros?

Considerando o que afirma Tardif (2002, p. 211) – “[...] os comportamentos e a consciência do professor possuem várias limitações [...]. Como qualquer outro ator humano, o professor sabe o que faz até certo ponto, mas não é necessariamente consciente de tudo o que faz no momento em que o faz” – uma pergunta direciona nossa escrita: Será que a formação inicial dá base para que o graduado perceba/diferencie as dificuldades dos distúrbios de aprendizagem?

Começemos por afirmar que a formação docente é um direito e uma necessidade assegurada na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Fundamental, LDB 9394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).
(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, BRASIL, 1996, grifos nossos)

Percebemos, nas duas últimas décadas, uma corrida por cursos de formação docente. Houve também, por parte dos mecanismos oficiais (públicos e também dos privados/terceirizados), um investimento grande na formação docente para o cumprimento da legislação citada e de tantas outras, como o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172 de 9/1/2001. A corrida pela formação abriu espaço para uma ascensão gigantesca aos cursos a distância, uma vez que se caminhava para a erradicação de professores “leigos”⁴³. Devido a isso, percebe-se que, em números, houve uma ampliação de professores “diplomados”, entretanto, não houve um crescimento quantitativo em relação à qualidade da educação, precisamente no que concerne à prática docente. Decorrente disso, a própria formação é

⁴³ Reconhecemos que em alguns locais de difícil acesso a formação docente ainda continua precária e há uma incidência maior de professores leigos, entretanto não é o caso do município da pesquisa.

colocada em pauta: por que será que a formação não ofereceu conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos para o enfrentamento de problemas relacionados à aprendizagem ou à não aprendizagem dos alunos? Encontramos, no PNE de 2001, uma afirmação que evidencia bem o quadro a que nos referimos:

Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma **realidade muitas vezes desanimadora**. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos **baixos salários** e às **condições de trabalho** nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. (PNE, 2011, p.6, grifos nossos)

O documento já denunciava a má qualidade do ensino e, na mesma esteira, apontava situações que dificultam o trabalho do professor, entre as quais: a) realidade das escolas, como apontamos no início da tese: salas de aulas lotadas, mobiliário em más condições de conservação, salas sem ventilação adequada e outros; b) baixos salários: a luta pela remuneração decente do professor é histórica e, nesse quesito, a desigualdade entre os estados e municípios era/ainda é bem desigual; tanto é que, em 2008, foi instituído o Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério – Lei 11.738 de 16/07/2008, que só passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF reconheceu sua constitucionalidade. Embora o piso salarial não seja o adequado para que o professor possa viver dignamente – participar de atividades artísticas e culturais, conhecer outros espaços geográficos e históricos que possam enriquecer sua prática, ter tempo para o lazer e cuidado com a higiene mental, entre outros –, representa um ganho para a categoria. Justificamos a ênfase nesses dois pontos porque consideramos o professor como um profissional, intelectual, que deveria ter seus direitos garantidos e maiores possibilidades de exercitar os saberes docentes.

Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*, destacou 33 saberes indispensáveis a todo professor⁴⁴, distribuídos em três grandes eixos: “Prática docente: primeiras aproximações”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Ele destaca a necessidade de que, “[...] desde o princípio de sua experiência formadora [este professor em formação], assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua criação ou a sua construção”. (FREIRE, 2013b, p. 24).

Pelo disposto no Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica,

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p.3)

Neste ponto, aderimos ao pensamento de Nóvoa (1995, p. 25), para quem a formação docente “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas com um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de sua identidade pessoal”.

Entendemos também que, no exercício da docência, o alvo deve ser uma prática educativa humanizadora, que, na concepção de Marino Filho et al. (2016, p. 13),

[...] pressupõe ação coletiva pela qual todos busquem um objetivo comum. Entretanto, estamos marcados por uma lógica capitalista; consequentemente, individualista, o que explica a dificuldade de agir coletivamente. Exemplo

⁴⁴A divisão dos grandes eixos configura-se em forma de capítulos; em cada um deles, o autor apresenta 9 saberes. No 1º capítulo (“Não há docência sem discência”): Ensinar exige rigorosidade metódica; Ensinar exige pesquisa; Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; Ensinar exige criticidade; Ensinar exige estética e ética; Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. No 2º capítulo “Ensinar não é transferir conhecimento”: Ensinar exige consciência do inacabamento; Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; Ensinar exige bom senso; Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; Ensinar exige apreensão da realidade; Ensinar exige alegria e esperança; Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; Ensinar exige curiosidade. No 3º terceiro e último capítulo (“Ensinar é uma especificidade humana”), constam: Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; Ensinar exige comprometimento; Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; Ensinar exige liberdade e autoridade; Ensinar exige tomada consciente de decisões; Ensinar exige saber escutar; Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; Ensinar exige querer bem aos educandos.

disso é o que observamos no cenário educacional anos a fio, em que, em curto espaço de tempo, devido às mudanças na política governamental, inúmeros programas são lançados, cada qual com sua especificidade, e que ditam a forma de como desenvolver o currículo prescrito nas instituições educativas. Tais programas, sem uma unidade metodológica, tendem a embaraçar a prática educativa e isso se reflete diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Dentre as incumbências previstas no artigo 12 da LDB 9394/96 para os estabelecimentos de ensino, destacamos os incisos V – “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” – e VI – “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

Já para os docentes, destacamos três dentre as definidas no artigo 13 da mesma lei:

- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
 - IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
 - [...]
 - VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
- (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

Na “teoria”, a legislação pertinente à formação docente parece ir ao encontro da almejada educação humanizadora e de uma formação integral, entretanto as décadas de docência e as vozes que se fizeram ouvir nesta pesquisa nos mostram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os pressupostos “legais” se corporifiquem nas salas de aula brasileiras, especialmente no quesito que aqui discutimos: as dificuldades de aprendizagem.

Vejamos, no próximo capítulo, o que dizem das dificuldades aqueles que lidam com elas no cotidiano escolar.

CAPÍTULO IV. O DISCURSO DOCENTE ACERCA DE DIFICULDADESE DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: para além do (pré)conceito, o investimento em uma educação humanizadora

A ciência é uma criação humana, histórica e social. [...] o rigor está exatamente nos procedimentos com os quais nos acercamos do objeto para dele alcançarmos um conhecimento mais e mais exato. [...] (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p. 56-57).

4. 1 ARTICULANDO CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS EM ANÁLISE

A fim de buscar posicionamentos dos enunciadores no espaço social, que os fazem assumir um determinado “modo de enunciação”, este item visa trazer dados que compõem a cenografia em que os dizeres dos sujeitos da pesquisa foram produzidos.

4.1.2 Descrevendo o cenário: o lugar e os sujeitos da pesquisa

O município de Naviraí (onde foi aplicado o projeto que originou dados desta pesquisa) conta com seis escolas municipais, uma das quais está localizada na área rural, e cinco estaduais, e todas atendem à primeira etapa do ensino fundamental.

O tema proposto no projeto - “Formação Continuada de Professores: reflexão e ação a respeito da ampliação do ensino fundamental e prevenção/intervenção às dificuldades de aprendizagem” –, desenvolvido em 2010 e 2011 no município, motivou inúmeros professores, diretores e coordenadores. Nos anos em que o projeto foi desenvolvido, houve a participação de professores de todas as 11 escolas citadas. Inicialmente, projetamos um curso de formação para 50 pessoas; fomos surpreendidos pelo número de pessoas interessadas, que ultrapassou nossas expectativas, pois, de imediato, a média para cada ano aumentou de 50 para 90 professores, entre eles acadêmicos do curso de Pedagogia. O principal objetivo do projeto era:

Promover um processo de formação continuada envolvendo acadêmicos do curso de Pedagogia, professores e gestores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Naviraí/MS, no que se refere aos objetivos da ampliação do Ensino Fundamental e também na compreensão/intervenção em dificuldades e distúrbios de aprendizagem. (BISPO, 2010, p.3)

Os encontros, sempre quinzenais, ocorriam no anfiteatro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Naviraí. Os cursistas recebiam previamente os textos a serem discutidos nos encontros presenciais, que versavam sobre:

- base legal da ampliação do ensino fundamental;
- concepção de infância;
- alfabetização;
- currículo;
- dificuldades de aprendizagem;
- distúrbios de aprendizagem;
- pré-requisitos para a aprendizagem;
- e outros.

A entrega de textos de fundamentação teórica facilitava o encaminhamento das atividades propostas. A discussão inicial foi pautada nos documentos legais que dão suporte à ampliação do ensino fundamental. Nesses documentos, além da obrigatoriedade, estudamos, no grupo: concepção de infância, práticas de letramentos, brincar e sua relação com a aprendizagem, modos de organização do ambiente alfabetizador, a docência com crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental, entre outros.

Para aprofundar os temas/conteúdos, foram convidados, além de profissionais da Pedagogia, também profissionais da área da Saúde. A orientação era que, além de se informarem por meio de palestras – de modo a atualizar o que houvesse de novo nas respectivas áreas –, os professores expusessem suas dúvidas para discuti-las e, na medida do possível, resolvê-las. Assim, os professores apresentariam casos práticos, enfrentados e conduzidos com ou sem sucesso, além de fazerem questionamentos. Para tanto, convidamos psicólogos, uma psicomotricista e um neurologista. As palestras versaram sobre aprendizagem, desenvolvimento, psicomotricidade, pré-requisitos para a aprendizagem, neurologia para professores.

No ano de 2010, foram certificados, ao final do projeto de extensão, 87 professores e, no ano seguinte (2011), 102 professores. A predominância de professores é do sexo feminino, com apenas dois do sexo masculino; um deles é professor de Educação Física e o outro, coordenador pedagógico. Nos dois anos da oferta do projeto de extensão, participaram dele, além de professores que ministram aula do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, dois professores de educação física, coordenadores e diretores, estes últimos em menor número. Destacamos também que, nos dois anos do projeto, tivemos a participação de professores que

trabalhavam na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município, fato que contribuiu com as discussões no grupo de extensionistas.

Durante o curso, aplicamos um roteiro temático, que foi respondido por 69 professores cursistas. As perguntas incidiram sobre a diferença entre dificuldade de aprendizagem e distúrbio/transtorno de aprendizagem, prática pedagógica e papel do professor no cuidado e solução das dificuldades de aprendizagem dos alunos e sobre participação da família na escola. Desse universo (69 professores), 14 foram selecionados aleatoriamente como sujeitos da pesquisa, sendo suas respostas e depoimentos ou comentários transcritos, para, mediante recorte de enunciados, constituirmos o *corpus* de análise.

Segundo o que verificamos, por meio de observação direta e de anotações que as professoras traziam para discussão durante os encontros, muitas crianças pareciam entender que a escola seria um local para brincar, conversar com os pares, sem precisar prestar maior atenção ao que lhes propunham as professoras. Nossa experiência na docência mostra que a situação era mais grave nos lugares em que se adotava o sistema de apostilas, apresentadas como base para o cumprimento de uma tarefa obrigatória para as crianças.

No município em que a pesquisa se desenvolveu, a parceria com uma psicopedagoga, graduada em Letras e, à época, graduanda do curso de Pedagogia, colaborou significativamente com o planejamento e operacionalização da ação extensionista. A experiência dessa profissional e o amplo contato com professores da rede de ensino de Naviraí foram importantes para o projeto em todas as etapas: planejamento, execução e avaliação.

4.2 ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ANÁLISE DE CONTEÚDO: DA DEFINIÇÃO DO “MÉTODO” À APLICAÇÃO NA PESQUISA

A Análise de Conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens". (BARDIN, 1997, p. 42).

Nesta pesquisa, espera-se revelar o que está implícito no discurso dos professores acerca dos problemas de aprendizagem e de suas práticas, com as devidas ressalvas, como previne a autora: “Não existe o pronto a vestir (*prêt-à-porter*) em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis”. (BARDIN, 1997, p. 31). Assim, nossa pesquisa prossegue,

[...] tentando focalizar o que surge do interior da linguagem no qual o homem está mergulhado, na maneira pela qual representa o mundo para si mesmo, falando do sentido das palavras ou das proposições e, finalmente, obtendo uma representação da própria linguagem. (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 43).

Nesse processo, fez-se a releitura dos dados, o que implicou um trabalho exaustivo e criterioso para organização em categorias temáticas, de acordo com os objetivos da pesquisa. Segundo a autora, “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”, e “fazer uma análise temática significa descobrir os *núcleos de sentido* que compõem a comunicação”. (BARDIN, 1997, p. 105, grifo nosso).

A primeira fase, a fase de organização, correspondeu à transcrição das respostas dos sujeitos, a leitura “flutuante”⁴⁵ dos dados, a reunião desses dados e a seleção do que seria submetido a análise (constituição do *corpus*), bem como a elaboração dos indicadores para a interpretação e a definição do modo como os dados seriam apresentados. Para tanto, procuramos obedecer às regras de exaustividade (não omitir nada do que foi dito pelos sujeitos); representatividade (seleção de uma amostra que representasse o universo); homogeneidade (dados referentes ao mesmo tema e obtidos por técnicas iguais – roteiro estruturado em questionário – e colhidos, todos, pela autora da tese); pertinência (adaptação ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (evitar que um mesmo elemento fosse classificado em mais de uma categoria, a não ser em casos em que um recorte maior do enunciado compromettesse o sentido).

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, foram escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação: os temas que se repetiam com muita frequência foram recortados das falas transcritas (escolha de unidades de conteúdo) e organizados nas respectivas unidades de registro (aqui classificadas pelos critérios semântico – campo de significação – e lexical – itens lexicais mais recorrentes –). Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo consistiu na classificação em blocos que expressassem determinadas categorias (nesta tese, foram retiradas das entrevistas as falas que se referiam a dificuldades de aprendizagem, prática docente, participação da família e formação).

⁴⁵Leitura que busca conhecer o “documento” em análise e buscar sentidos de segundo plano (e não meros significados de dicionário), a saber: de valor histórico, sociológico, ideológico.

Em suma: com os dados transcritos, iniciou-se a leitura flutuante; em seguida, passou-se à escolha de índices ou categorias de análise (surgidas das questões aplicadas e dos objetivos da pesquisa) e, na sequência, sua organização em indicadores ou temas. Em outras palavras, depois de uma primeira leitura das entrevistas, foram recortados trechos das entrevistas transcritas (pré-análise ou fase 1), para, na sequência, procedermos à seleção das unidades de conteúdo e de registro (exploração do material ou fase 2), conforme se pode visualizar nos quadros a seguir.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo – a etapa do tratamento dos resultados – consistiu nas operações de inferência e interpretação, na “transformação” dos “resultados brutos” apresentados nos quadros em algo significativo, buscando, nas falas, à luz do referencial construído nos capítulos anteriores, sentidos implícitos.

É preciso mencionar que, no processo de Análise de Conteúdo, as três fases devem ser seguidas, porém, a maneira de conduzi-las difere de um analista a outro: alguns escolhem a palavra, outros optam por sentenças, parágrafos ou mesmo o texto todo. Nesta tese, considerada a extensão dos dados transcritos, optamos, para a nomeação das categorias, subcategorias e unidades de registro (organizadas em quadros), por frases nominais; para as unidades de conteúdo, procedemos a recortes das falas dos sujeitos, centrando nossa atenção nas temáticas definidas.

Esclarecemos também que, por razões didáticas, a cada quadro são apresentadas as interpretações de conceitos e proposições, buscando indicar se confirmam, refutam ou modificam o que foi articulado no referencial teórico. Reiteramos aqui que, pelo viés qualitativo de nossa pesquisa, nosso foco incidiu sobre o conteúdo dos dizeres e não sobre quantificações, em busca da verificação de como as dificuldades de aprendizagem se manifestam nas percepções dos atores sociais com elas envolvidos.

Segundo a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), elegemos, para o primeiro bloco de dizeres, as seguintes categorias de análise, facilitadoras da compreensão dos discursos dos professores:

- 1. Percepções sobre problemas de aprendizagem**
- 2. Percepções sobre causas e extensão dos problemas**
- 3. Percepções sobre competência profissional para enfrentamento dos problemas**
- 4. Percepções sobre a caracterização e solução do problema**

Nesse primeiro bloco, para cada categoria, subcategorias foram elencadas como resultado da imersão desta pesquisadora nas respostas dos cursistas às perguntas do roteiro.

Para a primeira categoria, apenas uma subcategoria: diferenças entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem; para a segunda, três: natureza, duração e “lugar” de origem do problema; para a terceira, apenas uma: formação; para a quarta categoria, uma subcategoria: responsabilidade ou papel de diferentes atores (professor, outros profissionais ou outros atores).

Para o segundo conjunto de dizeres (colhidos em situações de avaliação do curso), apenas uma categoria foi definida: **Percepções sobre formação**, de que emergiram duas subcategorias: **Ineficiência/ineficácia** e **“Tratamento” do problema**.

4.3 COM A PALAVRA, OS SUJEITOS

Este item articula-se em três subitens: no primeiro, são apresentados os dados (organizados em quadros) e respectivas análises dos dizeres dos sujeitos cursistas (identificados com a letra P, seguida de algarismos de 1 a 14); no segundo, os recortes e análises dos depoimentos espontâneos ou comentários dos sujeitos (identificados da mesma maneira), também organizados em quadros; no terceiro, apresentam-se reflexões ou interpretações sobre os resultados, focalizando, especialmente, regularidades ou dispersões nos dizeres.

4.3.1 O que dizem os professores sobre problemas de aprendizagem

Quadro 5. Definições ou conceitos de dificuldades e distúrbios na percepção dos sujeitos cursistas

Categoria	Subcategoria	Unidades de registro (recortes)	Unidades de conteúdo
Percepções	Diferenças entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem	Disfunção neurológica (patologia) <i>versus</i> déficit pedagógico	P1: “Dificuldade [...]déficit específico de atividade escolar.” P2: “Distúrbio refere-se a uma disfunção intrínseca em geral de origem neurológica e que afeta o uso de habilidades como leitura, escrita, cálculos, etc...” P3: “[...] distúrbios e transtornos [...] ligados a questões neurológicas físicas” e as dificuldades, a “uma metodologia inadequada”. P5: “Dificuldade de aprendizagem pode ser encontrada na vida do aluno aparentemente sem danos de médica ou psicológica. Distúrbio refere-se a uma disfunção em geral de origem neurológica”. P6: “A dificuldade de aprendizagem está relacionada com crianças em fase escolar, por apresentar problema de ordem pedagógica e ou sociocultural [...]. [...]o termo transtorno de aprendizagem [...]sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas, que interferem [...] no processo de aquisição e manutenção”. P7: “As dificuldades de aprendizagem manifestam-se em nível cognitivo, sem danos de natureza médica ou psicológica, já o

sobre problemas de aprendizagem			distúrbio/transtorno de aprendizagem é de ordem neurológica, são dificuldades significativas no uso das capacidades de compreensão linguística e lógico-matemática”. P8: “Dificuldade de aprendizagem vem de origem cognitiva [...]. Distúrbio de aprendizagem é de origem neurológica ou genética”. P9: “Dificuldade [...] com metodologia diferenciada e algumas estratégias é superado. Distúrbio é específico sendo neurológico ou genético, afetando assim sua aprendizagem. [...]disfunção no processo natural da aquisição da aprendizagem”. P10: “dificuldade pontual e [...] tem caráter pedagógico[...]. Já distúrbio/transtornos de aprendizagem são mais complexos, precisam de avaliação de tratamento e acompanhamento [...]”. P11: “Dificuldade de aprendizagem pode ser uma dificuldade momentânea e que pode ser resolvida a qualquer momento. Distúrbio é uma disfunção em geral de origem neurológica”. P12: “Dificuldade de aprendizagem quase toda criança tem, uma dificuldade de se aprender determinado assunto, mas que consegue. Já o distúrbio é quando a criança tem algum problema, bloqueio em aprender”. “Dificuldade de aprendizagem é aquela que o aluno consegue aprender, mas com uma certa dificuldade, necessita de uma atenção especial e uma dedicação e o distúrbio é pelo aluno que é barrado por algum tipo de problema psicológico (família) que interage (bloqueia) o processo de ensino do aluno, causando um problema na aprendizagem uma certa dificuldade também.” P13: “Dificuldade de aprendizagem: quando o educando tem dificuldade em determinado conteúdo ou disciplina, porém, se desenvolve em outros conteúdos e outras disciplinas. Distúrbios de aprendizagem: o educando não apresenta desenvolvimento em nenhum conteúdo ou disciplina”. P14: Dificuldade de aprendizagem: [...]esse processo engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades de leitura, escrita, soletração e cálculo em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais.
---------------------------------	--	--	--

Fonte: dados da pesquisa (BISPO, 2016)

No que se refere aos conhecimentos sobre as diferenças entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, verificou-se certa uniformidade nas respostas, o que nos permitiu inferir que os sujeitos buscaram reproduzir, com maior ou menor precisão, os conteúdos aprendidos no curso de formação. Podemos compará-las ao que preconiza o DSM V (2014, p. 32) quanto às diferenças: em geral, as dificuldades podem ser transpostas “por estratégias compensatórias”, que, no dizer dos sujeitos, corresponderiam a “recursos pedagógicos”, o que situa a solução do problema exclusivamente no professor e no processo de ensino, desconsiderando as competências, habilidades e esforços do aluno no processo de aprendizagem. Também se pode inferir, dos dizeres, certa naturalização do problema, o que acaba por desconsiderar o viés da educação libertadora e humanizadora, que, conforme ensina Freire (2013), implica a mudança de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica e crítica.

Observamos também que P1 opta por representar “dificuldade” como algo pertencente a sua “alçada” e por silenciar sobre o conceito de distúrbio, enquanto P2 faz o contrário: o que

não é “dificuldade” é distúrbio, e vice-versa. No dizer de P9, por sua vez, a diferença se encontra na possibilidade e impossibilidade de solução (dificuldade e distúrbio, respectivamente), de que podemos inferir a patologização dos distúrbios e a descrença em seu enfrentamento na/pela escola ou pelo profissional professor.

Outro dado que merece destaque: as respostas revelam, em geral, um conhecimento “livresco” (cópia ou paráfrase), e não uma percepção crítica, ou uma avaliação “pessoal” (como é o caso das falas de P7 e P14), o que pode ser interpretado como uma desvantagem, se pensarmos no lado prático – a aplicação do conhecimento no cotidiano escolar –, ou, se olharmos para as condições de produção dos discursos, como uma vantagem – a positividade do curso de extensão oferecido. No caso de P7, infere-se que o sujeito não tem domínio sobre o conceito de “cognição”, desconhecendo as “teorias” piagetiana e vygotskyana e outras reflexões teóricas sobre a questão, como as de Papalia, Olds e Feldman (2013) e as de Paiva e Azevedo (2009). Para estes últimos, as dificuldades de aprendizagem não são produzidas apenas por problemas cognitivos (ou emocionais), mas também por situações geradas nos/pelos ambientes educacionais, que também podem interferir nas “capacidades de compreensão linguística e lógico-matemática”.

Podemos inferir também, dos dizeres de P12, P13 e P14, que, na formulação de seus “diagnósticos” de dificuldade de aprendizagem, tomam como base a articulação dos conteúdos escolares e o rendimento do aluno e, como referência, os demais alunos da classe (“sem problemas”), ratificando uma das ponderações de Osti (2004). Assim fazendo, a culpa pelo “problema” é lançada sobre o aluno, de que resulta, conforme concluem Leonardo; Leal; Rossato (2015), a naturalização do “fracasso”. O risco, nesses casos, é que se engendrem políticas ou práticas que não ofereçam metodologias apropriadas para indivíduos com dificuldades de aprendizagem.

Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 6. Fontes e temporalidade dos problemas na percepção dos sujeitos cursistas

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de conteúdo
Percepções	Natureza do problema	adquirido versus inato	P3: dificuldades “podem ser encontradas na história de vida do aluno. Aparentemente sem danos de natureza médica ou psicológica. [...] podem ser causadas por fatores externos, com metodologia inadequada” P4: [dificuldades] Causadas por fatores externos [...] [distúrbios] de origem neurológica P5: [dificuldades] podem ser encontradas na vida do aluno [distúrbios] de origem neurológica P6: transtorno de aprendizagem [...] sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas [dificuldade]: problema de ordem pedagógica e ou sociocultural
	Duração	Transitoriedade	P1: [dificuldade] é momentânea.

sobre causas e extensão dos problemas		<i>versus</i> permanência (vinculado ao quadrante anterior)	P11: dificuldade momentânea e que pode ser resolvida a qualquer momento P12: dificuldade de se aprender determinado assunto, mas que consegue. Distúrbio é bloqueio. P14: atrasos ou dificuldades de leitura, escrita soletração e cálculo em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais.
	“Lugar” de origem	Aluno/aprendizagem <i>versus</i> Professor/Ensino	P3: vida do aluno P5: na vida do aluno P7: temos crianças avançando e aquela que não conseguimos fazer crescer P11: Acho que hoje as dificuldades encontradas na aprendizagem tudo é contribuição de famílias sem estrutura continuada. Ex. cadê a responsabilidade da família. Não tem a continuação após matricular seus filhos em uma escola. P12: [...] a gente tem medo de ter alunos assim. [...]A dificuldade de aprendizagem é quando a gente ensina, ensina e a criança não aprende, não tem jeito. O distúrbio ou transtorno são características de crianças da APAE ou que vem para as escolas com laudo de inclusão. [...]de aprender P14: em crianças

Fonte: dados da pesquisa (BISPO, 2016)

Como se ensino e aprendizagem fossem dois processos sem ligações intrínsecas (e não “faces da mesma moeda”), o ensino aparece, em apenas uma das falas, como “fonte” das **dificuldades** de aprendizagem, embora se possa inferir esse fator no dizer de P3, evocado pela palavra “metodologia” (do campo semântico de “ensinar”). A família também aparece, ora explicitamente (P11), ora indiretamente representada em “vida do aluno”, assim como as condições sociais exteriores à escola. Significativo nos parece o fato de que, para os distúrbios, sempre é indicada uma causa ou explicação “biológica” ou psíquica, fora, portanto, do espectro das responsabilidades do professor e, por extensão, da escola.

Merece um comentário o dizer de P11, que evoca a legislação, sobretudo o ECA (BRASIL, 1990), e corrobora conclusões de Bassini; Pinel (2011) e reflexões de Leonardo; Leal; Rossato (2015).

Dos dizeres, infere-se que as dificuldades de aprendizagem não são “inatas”, mas “adquiridas” nos contextos sociais ou na escola, de modo que, em geral, podem ser resolvidas pelo professor com “metodologias adequadas” (o que apenas insinua a função do adulto como “facilitador” do aprendizado das crianças a que se refere Vigotsti, 1988; 2007), diferente de problemas “inatos”, que dependeriam de profissionais de outras áreas. Mais que isso: do dizer de P12, que opõe “mas que consegue”, para dificuldade, a “bloqueio” (que, no contexto, equivale a “não consegue”, embora o sujeito não verbalize isso), para distúrbio, infere-se que o sujeito não vê solução para os distúrbios (mesmo fora da sala de aula)

Merece relevo o fato de que nenhum dos sujeitos admite (ou conhece) o fato de que os distúrbios de aprendizagem também podem sofrer influências ambientais (diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos), como ensinam

Tuleski; Eidth (2007), o que também exime de responsabilidades o polo do ensino. Conforme enuncia P12 (que “tem medo de ter ‘alunos assim’”): “a gente ensina, ensina e a criança não aprende, não tem jeito”. Isso comprova o quanto é perigoso o uso de rótulos quanto à competência do aluno, o perigo da patologização dos problemas ou os apressados prognósticos de fracasso contra os quais nos alertam tantos pesquisadores, entre os quais Leonardo; Leal; Rossato (2015), mencionados no segundo capítulo da tese.

Ao enunciar “Aparentemente sem danos de natureza médica ou psicológica”, o sujeito (P3), embora não explicita, apresenta sua “definição”, por denegação, de distúrbios: com “danos de natureza médica ou psicológica”, descartando a participação do professor e a ensinagem no (re)conhecimento do problema, o que nos encaminha ao próximo quadro.

Os professores buscam alternativas para resolver ou minimizar os problemas relacionados ao não aprender. Uma delas é a participação em cursos de formação continuada. Mas o que buscam nessas formações? Respostas a esse questionamento podem ser visualizadas no próximo quadro.

Quadro 7. O perfil profissional e o enfrentamento do problema na percepção dos sujeitos cursistas

Categoria	Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de conteúdo
Percepções sobre competência profissional	Formação	Falta, carência ou incompletude	P1: Para adquirir mais conhecimento a respeito do distúrbio na aprendizagem, para que eu tenha melhor entendimento quando me deparar com uma turma com dificuldade em aprendizagem P2: resolvi participar do curso [...]pelo fato de que, com a inclusão, cada vez mais recebemos alunos com especificidades variadas em nossas salas de aula. E uma razão especial foi de ter na família uma pessoa “especial” que com uma idade já avançada ainda não consegue ler. P3: ampliar e melhorar a formação profissional e também entender melhor as situações e dificuldades que nos deparamos com alguns alunos em sala de aula. P4: no dia a dia, nos deparamos com esta dificuldade de aprendizagem, onde não temos conhecimento suficiente p/ orientação. P5: as dificuldades de aprendizagem, pois estamos nos deparando cada dia mais este problema. [...] que curso venha a acrescentar novos conhecimentos em relação ao ensino-aprendizagem, [...] novas teorias que venham de encontro à prática P6: Para que eu possa usar uma metodologia adequada para eu poder trabalhar com os alunos na alfabetização, principalmente com alunos que tem muitas dificuldades de aprendizagem P7: dificuldade que nós professores temos quando em nosso grupo de alunos nos deparamos com aquela com grande dificuldade de aprendizagem. Como lidar, que método usar, e tantas outras perguntas nos fazemos. P8: o fato de ser professora alfabetizadora há 10 anos e ter durante todo esse tempo me deparado com alunos que não aprendiam e por consequência me frustravam. P9: [...] para estudar e aprender um pouco sobre como detectar quanto um aluno apresenta algum problema neurológico, distúrbio de aprendizagem..., e o que fazer diante desses problemas. Acredito que este é o maior desafio que estamos enfrentando vivenciando nos dias de hoje. P10: Devido eu ser professora alfabetizadora e estar recebendo aluna com dificuldade de aprendizagem, ao ouvir sobre o projeto

			me interessei e acredito que nós educadores temos que estar em constante busca para o sucesso de nosso aluno P11: Estamos vivendo num mundo competitivo, precisamos buscar cada dia mais capacitações para garantir nosso com resultado no campo do trabalho. P12: Na prática a realidade é outra. O professor tem que procurar conhecer quais as dificuldades que cada aluno apresenta, buscando assim pesquisas e várias atividades que visam o desenvolvimento do aluno.
--	--	--	---

Fonte: dados da pesquisa (BISPO, 2016)

Inferese, dos dizeres registrados no Quadro 7, uma aparente incoerência em relação ao que consta no Quadro 6: se lá a “dificuldade” é representada como sendo do aluno – problema de aprendizagem, portanto –, aqui apenas dois (P8 e P11), de 12 sujeitos (dois não se pronunciaram), não se assumiram como “não capacitados”, o que significa que à maioria falta conhecimento ou capacitação para ensinar (problema de ensinagem, portanto). Chamamos de “aparente” porque concebemos uma relação de reciprocidade entre ensinar-aprender.

Dos onze sujeitos, apenas um, P4, admite explicitamente ter formação deficitária (“não temos conhecimento suficiente”); P6, por sua vez, aponta para a insuficiência de sua formação (“Como lidar, que método usar, e tantas outras perguntas nos fazemos”) e, mais que isso, assume o discurso da autoculpabilização (“crianças avançando e aquela que não conseguimos fazer crescer”). Os sujeitos P1, P2, P3, P5, P7, P9 e P10 revelam-se em busca de “mais” conhecimentos ou informações, o que nos permite inferir incompletude na formação: faltam-lhes referenciais sobre a problemática em questão ou metodologias específicas para atuarem com os alunos em sala de aula. Inferimos que a aquisição do conhecimento é um dado importante, porém, mais importante que ela é a compreensão e tomar para si, ou seja, a incorporação desses conteúdos/conhecimentos/saberes que promoverão a reflexão sobre a prática.

Assim, concordamos com Nóvoa (1995): a formação docente não resulta da quantidade de cursos frequentados, mas de uma atitude reflexiva que acompanhe a prática. A alguns, faltam subsídios para lidar com questões mais recentes, o que nos permite inferir que os cursos de formação mais “antigos” não contemplavam o problema em foco. Sobretudo do dizer de P1 e P5, inferem-se vestígios de representação de um modelo técnico-instrumental de formação (típico dos anos 1970): os cursos de formação “servem para” ensinar a usar novas técnicas de ensino.

Também merece comentários o dizer de P2, que talvez possa ser encaixado no entremeio: o sujeito revela-se apenas parcialmente incapaz, pois **só** não sabe lidar com a inclusão (representada, embora discretamente, como obrigação que lhe é imposta pelo

sistema, permitindo-nos inferir que sua ação tem ultrapassado o processo de alfabetização formal: faz além de sua “obrigação”); no restante (em sua “obrigação”), representa-se como capacitada, sobretudo por lidar, fora da escola, com uma pessoa “especial”. De seu dizer, infere-se que já teria adquirido todas as competências necessárias ao desenvolvimento da profissão, mas a inclusão veio provocar desequilíbrio em sua “zona de conforto” na escola.

Julgamos relevante destacar os dizeres dos que se reconhecem como capacitados. P8 não se revela com incapacidade, mas com frustração, provocada pelo aluno que não aprende (a culpabilização do outro, o aluno). Também se identificam em seu discurso vestígios de uma formação conservadora e alienadora, que não vislumbra possibilidades concretas e democráticas de uma educação para todos, conforme pregava Paulo Freire em suas várias obras e conforme preconizam, há mais de uma década, as diretrizes para formação de professores. P11, por sua vez, põe à mostra sua visão neoliberalista ou capitalista, o avesso da proposta humanizadora de Freire: silenciaio lado cultural do processo educativo, num discurso atravessado pelos princípios mercadológicos. Ali, o conhecimento é, ao mesmo tempo, mercadoria (desumanizado, portanto,) e “trampolim” para a ilusão “humanizante” do sucesso pessoal-profissional.

Essa interpretação sustenta-se ainda mais quando comparamos o dizer de P11 ao de P10, marcado pela visão humanizadora da educação (FREIRE, 2013), voltada para o sucesso do aluno, independente de suas limitações (como se infere do uso de “estar recebendo”): “nós educadores temos que estar em constante busca para o sucesso de nosso aluno”.

O dizer de P10 evoca, no contexto, o fato de que, dentre as mudanças sociais educacionais ocorridas nas últimas décadas, destaca-se o processo de inclusão da pessoa com deficiência, fortemente debatido nos anos 1990, que visa “mudar” as escolas para que atendam às necessidades de todos os alunos, estabelecendo comunidades de aprendizagem em que alunos com e sem deficiência sejam educados juntos e em classes comuns.

Com essa “nova” demanda, surgiu a necessidade de uma formação capaz de lidar com a nova situação de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, que implica uma série de ações e atitudes, entre as quais aumentar a comunicação com os pais (algo ainda idealizado por muitas instituições), o trabalho em grupos com os alunos e também a elaboração dos relatórios de encaminhamentos de alunos a outros profissionais.

Nossa interpretação é a de que, a despeito do teor do dizer de P10, nenhum dos sujeitos manifesta uma concepção de formação como um processo contínuo, sistemático, que vise formar o chamado “professor reflexivo” (expressão usada desde meados dos anos 1990), cuja prática envolveria competência para “criar ou adaptar boas situações de aprendizagem,

adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer”, conforme ensina Telma Weisz (2002, p. 118).

Os dizeres revelam, em geral, o trabalho individualizado do professor, que não relaciona sua prática com o que acontece fora da escola. Dos requisitos previstos nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, CNE/PC nº01/2002) para a formação do professor para a educação básica nos cursos superiores de licenciatura, os dizeres sequer contemplam um ensino que vise à aprendizagem do aluno; a maioria só verbaliza o efeito, a “aprendizagem”, e, em alguns discursos, emergem, timidamente, como se para garantir a inscrição do discurso na “linha” do politicamente correto, o acolhimento (materializado em “receber”/ “recebendo”, em P2 e P10) e o trato com a deficiência. Observe-se que a questão da diversidade, em geral, sequer é sugerida; os discursos centram-se nas diferenças. Quando se referem às equipes multidisciplinares, os sujeitos não parecem fazê-lo pensando no “desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (BRASIL, 2002), mas no de transferir responsabilidades (à exceção de P12).

Nesse cenário, um dado que nos chama a atenção é a recorrência do item lexical “deparar com” (P1, P3, P4, P5, P7, P8), a que se acrescenta, pela proximidade semântica, “enfrentar” (P9: “enfrentando”), cujo uso produz efeitos de algo imprevisto, desconhecido, senão indesejado, além do sentido de problema ou obstáculo, empecilho, fortalecido em “enfrentando”. Nesses dizeres, fica, pois, patente, a falta de formação adequada, ou de um saber plural, que, no mínimo, conduza o sujeito professor para além da aquisição de saberes disciplinares: para incorporar atitudes, vivências ou valores inerentes aos princípios da inclusão.

Dito isso, nosso próximo desafio no percurso analítico é buscar, nos discursos, representações de soluções para a problemática em discussão. Vejamos o próximo quadro:

Quadro 8. A solução do problema na percepção dos sujeitos cursistas

Categoria	Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de conteúdo
Percepções sobre a caracterização e	Responsabilidade ou papel de diferentes atores (professor, outros profissionais ou outros atores)	Problema escolar/Solução pedagógico-escolar ou conjunta <i>versus</i> Problema patológico/Solução extraescolar	P1: com metodologia e estratégias adequadas poderá ser superado em sala de aula regular. (professor) P3: O professor deve procurar saber qual a causa da dificuldade de aprendizagem do aluno e “atacar” o problema, conversar com a família e descobrir se a causa vem de casa ou na escola, se é falta de pré-requisito. P8: Dificuldade de aprendizagem [...] pode ser sanada dentro da própria sala de aula com intervenções ou com projetos de reforço e atendimento individual Distúrbio de aprendizagem [...]que necessita

solução do problema			da intervenção de especialistas. P 9: Dificuldade [...]com metodologia diferenciada e algumas estratégias é superado. Distúrbio é específico sendo neurológico ou genético P 10: [dificuldade] tratamento e acompanhamento de uma equipe multidisciplinar dificuldade de Ap pode ser resolvida com uma intervenção direcionada para saná-la” P11 - A equipe multidisciplinar pode interagir para o trabalho de reabilitação ou educação de pessoas com deficiências: profissionais de pedagogia, psicopedagogia, fonoaudiologia, fisioterapia psicóloga, terapia ocupacional, assistência social e de medicina, neurologia, ortopedia, psiquiatria, etc. “Estes profissionais procuram uma ação terapêutica com uma interseção de conhecimentos para uma ação educativa unificada.” P12: Dificuldade de aprendizagem é quando o aluno não consegue aprender, pode ter varias causas uma delas pode ser a falta de um professor que dê mais atenção. Distúrbio pode acontecer quando o aluno tem algum problema familiar, o que interfere no processo de aprendizagem.
---------------------	--	--	---

Fonte: dados da pesquisa (BISPO, 2016)

Em geral, ao verbalizarem “pode ser sanada”, “poderá ser superado”, “é superado”, por exemplo, os sujeitos admitem que o aluno possui potencialidades e, no caso da aprendizagem escolar, esse papel (de desenvolver e aprimorar) cabe à educação, por meio da escola e seus mediadores, confirmando o que explica Almeida (1999).

No que concerne à representação dos distúrbios, os dizeres parecem confirmar as conclusões de Asbhar (2012, p. 94): os sujeitos “anseiam por um ‘lugar’ a que possam encaminhar seus alunos para que sejam avaliados ‘psicologicamente’”, conduzindo-nos à inferência de que validam a transferência de responsabilidades.

P11, por exemplo, aponta que as dificuldades de aprendizagem abrangem também déficits em ouvir, falar, na matemática, na expressão escrita, e fala em “educação de pessoas com deficiências”, o que implica, em seu entender, a “convocação” de equipes multidisciplinares, que, na fala de P10, poderão “tratar” do problema. Ao enunciar “tratamento”, o sujeito P10, ainda que inconscientemente, atribui às dificuldades o efeito de sentido de doença, que, portanto, (também) carece de medicalização.

Um detalhe significativo é que o papel do ambiente ou da rede familiar da criança são praticamente silenciados (senão ignorados), como se o espaço “lá fora” e essa célula social não fizessem parte das relações escolares e não representassem nada para o problema em discussão, contrariando as conclusões de Paiva e Azevedo (2009), já

mencionadas. Apenas P12, ainda que equivocada ou eufemicamente, remete à família como possível lugar de origem dos distúrbios.

A respeito da função do professor, seus discursos de forma geral, inscrevem-se na cultura do desempenho, que acentua a responsabilidade do professor: a ele cabe resolver os problemas em uma missão geralmente solitária. Insinuam-se imagens de um profissional plurivalente, já cristalizadas nos discursos pedagógicos do século XXI, marcados pela cultura da inovação. Poucos sujeitos “convocam” outros profissionais: “uma equipe multidisciplinar”, “a intervenção de especialistas” (para os casos de distúrbio) e “acompanhamento psicopedagógico” para “minimizar as interferências externas que prejudicam a aprendizagem” (dificuldades). A família como coadjuvante do processo é raramente mencionada; em geral, ela surge apenas como “fonte” para “diagnóstico”.

Assim, curiosamente, a antes recorrente queixa da falta de participação e presença das famílias na vida escolar dos filhos, apontada em pesquisas anteriores, emerge timidamente nos dizeres, como o de P3, que confirma o que ensina Glozman (2014). Nesse caso, podemos interpretar que os sujeitos veem o problema como (quase) exclusivamente escolar (ou de saúde, no caso dos distúrbios). Os dizeres dos sujeitos denotam desconhecimento do fato de que os contextos ambientais e sociais (externos) representam papel fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento infantil (porque esses contextos se relacionam ao “onde se aprende”, “como se aprende”, “com quem se aprende” e “de que forma se aprende”), ou, no mínimo, sua “desimportância” no cenário escolar. Assim interpretados, não reconhecem como verdadeiras as ponderações de Leontiev (1988), para quem o desenvolvimento da atividade da criança constrói-se em condições concretas, sendo, o meio social em que está inserida e os estímulos a que está exposta, fatores decisivos para a aprendizagem.

Outro dado silenciado nos dizeres é o fato de que alunos com dificuldades de aprendizagem requerem metodologia didático-pedagógico, apoio e recursos (específicos) que muitas vezes diferem em relação aos outros alunos regulares, como entre os próprios alunos com dificuldades, para que, dessa forma, sejam atendidas suas necessidades específicas de aprendizagem, ou seja, para que seja garantida a equidade. Nesse sentido, o ideal seria uma formação que, de fato, contemplasse conhecimentos significativos sobre desenvolvimento infantil, sobre avaliação de aspectos cognitivos, psíquicos e motores que envolvem a aprendizagem, como sugere Almeida (1999).

Quanto ao lado institucional da questão (poder público, legislação, sistema educacional), é, aqui e ali, apenas tangenciado nas verbalizações dos sujeitos. A leitura que podemos fazer, no caso, é, todavia, distinta da anterior. Ainda que não haja dizeres explícitos

sobre possíveis falhas nas políticas educacionais (um ou outro sujeito insinua o lado negativo da inclusão de alunos com deficiência em salas regulares), pode-se inferir, pelo silêncio que constitui os dizeres registrados, que não há, no sistema educacional, um setor competente para lidar com determinadas dificuldades de aprendizagem, cabendo ao professor buscar alternativas (formação, capacitação, por exemplo) para lidar com a inclusão em salas regulares. Também fica patente a falta de serviços e apoios especializados, expressa em enunciados inscritos no discurso da necessidade ou da possibilidade: “pode”, “pode ser” e outros.

Embora a subcategoria “adquirido *versus* inato” não tenha sido depreendida em todos os dizeres, encontramos uma amostra significativa de unidades de conteúdo em que essa dicotomia aparece como correlacionada, respectivamente, o problema (ou dificuldade) de aprendizagem e distúrbio (ou transtorno), confirmando o que preconiza o DSM-5 (2014) e material bibliográfico afim.

No que concerne à representação que os sujeitos elaboraram sobre a “duração” dos problemas, as subcategorias “transitoriedade *versus* permanência”, aplicadas a dificuldade e distúrbio, são, em geral, silenciadas.

Quanto à percepção dos sujeitos sobre a “fonte” dos problemas, sejam eles da ordem das dificuldades, sejam da ordem dos distúrbios, aparecem representados no polo da aprendizagem, de onde se infere que são atribuídos aos alunos.

Na sequência, nosso olhar se volta para o que emerge, dos depoimentos e comentários, especificamente sobre formação, na categoria **Percepções sobre formação**, de que emergiram duas subcategorias, identificadas no quadro 9.

4.3.2 O que dizem os professores sobre formação

A leitura global do quadro a seguir permite-nos inferir que sua constituição profissional como sujeito-professor é representada negativamente sob o signo da falta ou incompletude, compensada, porém, pelo esforço constante no âmbito da prática.

Quadro 9. Significados de “formação” na percepção dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de registro (recortes)	Unidades de conteúdo
Percepções sobre	Ineficiência/ineficiência	Incompletude ou insuficiência/Descompasso entre teoria e prática	P1: O curso de pedagogia tem uma metodologia que abrange o geral sem especificação, deixando a desejar muitos assuntos que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem no contexto escolar. P2: A formação inicial não propiciou base para trabalhar, em sala de aula, com alunos que apresentam problemas de aprendizagem [...]. P3: O currículo [da formação] só se preocupa com os

formação			conteúdos específicos. P6: Na minha formação foi trabalhada apenas um pouco os problemas de aprendizagem de forma teórica, mas creio que deveria haver um contato com esses alunos pois aprenderemos muito mais por meio da teórica e prática. P7: [...] só se fizer psicopedagogia, educação especial... P9: [...] despreparo profissional P10: [...] a graduação é pouca para dar conta dos alunos que tem problemas. P11: Uma das disciplinas de grade curricular deu ênfase a esses problemas, mas não dá todo embasamento que o professor necessita. [...] Em Psicologia estudamos um pouco [...] P12: Aprendi muita teoria, não tive prática com aluno com dificuldade de aprendizagem. P13: tem casos que não aprende [...] a gente geralmente não sabe o que fazer. [Na formação inicial] parecia que ia tudo dar certo. P14: Em Psicologia estudamos um pouco, mas a Educação Especial é muito difícil porque acabam sendo alunos especiais, tem algum nó na aprendizagem que a gente não sabe o que é. O professor deve ensinar, falar diversas vezes a mesma coisa e ter paciência.
	“Tratamento”: estratégias para suprimento do problema	Responsabilidade (do professor versus de outrem)	P1: Mesmo com tanta informação alguns professores, por falta de tempo ou estímulo próprio não buscam se capacitar para estar preparado para enfrentar as singularidades frente a sala de aula. [...] Falta de tempo ou interesse. O professor deve [...] buscar inovar e pesquisar como solucionar tais dificuldades. P2: a experiência em sala de aula como educadora. P4: O professor [...] sempre estudando [...] é necessário realizar/buscar formação continuada. Dentro da sala de aula é preciso utilizar metodologias e sempre ter o plano A e B. [...] buscar novas práticas P9: [...] exercício de uma melhor prática pedagógica. P11: [...] requerem uma equipe multidisciplinar [...] ou acompanhamento psicopedagógico. P12: Sem profissionais especialistas, o que fazer? P13: [...] necessita da intervenção de especialistas. P14: Busco atender individualmente, mas tem muitos outros alunos e se o professor não ficar atento, a bagunça é certa. [...]o atendimento fica limitado mesmo, por mais que o professor deseje fazer algo, é bem difícil e também é normal ter alunos assim, que não aprendem mesmo, que ficam para trás.

Fonte: dados da pesquisa (BISPO, 2016).

Percebemos que os discursos parecem apresentar-se como uma réplica a outros que circulam na sociedade e que representam o professor como incapaz ou dependente: mesmo que a formação tenha sido falha, “Dentro da sala de aula é preciso utilizar metodologias e sempre ter o plano A e B”, como verbaliza P4.

São, portanto, raros os sujeitos que se autorresponsabilizam pelo mau desempenho do aluno; a tendência é ao silenciamento ou à denegação quanto a uma possível culpabilização do professor, prevalecendo referências a falhas na formação: formação incompleta ou

insuficiente ou incompatibilidade entre teoria e prática. Além disso, podem-se inferir críticas ao não cumprimento da obrigatoriedade legal de oferta de condições de trabalho, como insinuem os dizeres de P11, P12 e P13 na unidade de registro “Responsabilidade”, na categoria “Tratamento”; estratégias para suprimimento do problema.

No todo, infere-se a desresponsabilização do professor, naturalizando-se a ineficiência e a ineficácia da formação. Tanto que apenas P4 aponta a necessidade de o professor estar “sempre estudando” e de “realizar/buscar formação continuada”. Sobre esse dizer podemos ousar outra interpretação: o sujeito como que institucionaliza (ou confirma) os papéis de dominantes e dominados: o Estado, responsável pela formação do professor, impõe um formato incompleto de formação inicial, cuja complementação é de responsabilidade do sujeito assim formado, cabendo-lhe a obediência.

No que concerne especificamente à unidade de registro “Responsabilidade”, merecem destaque os dizeres de P1 e P4, que parecem não satisfeitos com a realidade vivida e passam a representar-se como sujeitos mais atuantes, em busca da realização de um novo ideal de educação, dialogando com o discurso freiriano da mudança e verbalizando aquela insatisfação que funciona como fator de propulsão para a busca do “ser mais” de que falava Freire (1993). Novamente, porém, o discurso dos sujeitos é atravessado pelo discurso do Estado: ao enunciarem “deve” (P1), “é preciso” e é “necessário” (P4), o sujeito imprime forte sentido de obrigação ao seu dizer, representando-se como comprometido com a mudança social a partir da educação básica. Assim, ao mesmo tempo em que parecem questionar a formação inicial oferecida pelo Estado (poder público), reforçam o que se lê nos documentos oficiais.

Importa acrescentar que as verbalizações também insinuem, ainda que timidamente, os saberes profissionais pedagógicos e experienciais mencionados por Tardif (2002), com destaque a P14, que explicita: “Em Psicologia estudamos um pouco [...]”.

Merecem comentários também os posicionamentos de P1. Em seu primeiro pronunciamento sobre o curso de Pedagogia, P1 considera-o generalista (“sem especificação”) e essencialmente teórico, “deixando a desejar muitos assuntos que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem no contexto escolar”. Quando seu foco desloca-se para a prática e enfrentamento do problema, o sujeito representa-se como um profissional bem informado (“com tanta informação”), permitindo-nos inferir, mesmo contrários a isso, que essas informações (“conteúdos”) de que fala pode ser uma referência aos conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais-ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais previstos nas diretrizes do curso de formação docente ou ao “domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens,

tecnologias e inovações” (BRASIL, 2006, p. 1), que P1 entende faltarem a muitos outros professores.

Assim, o dizer de P1 inscreve-se na ordem do discurso oficial, deixando entrever um confronto de imagens: de um lado, a imagem de um Estado generoso e inclusivo, que oferece formação e informação a todos; de outro, profissionais que, diferentes dele, P1, “por falta de tempo ou estímulo próprio”, ou por falta de interesse, “não buscam se capacitar para estar preparado para enfrentar as singularidades frente a sala de aula”.

4.3.3 Discutindo resultados

Da interpretação dos primeiros quatro quadros, pudemos aferir que o reconhecimento das dificuldades de aprendizagem e seus diferentes “graus” ou origens é essencial para o trabalho do professor em sala de aula, o que passa pela formação docente, que está a merecer reflexões sobre a matriz do curso e mudanças efetivas. Essa carência é enfatizada nos recortes que compõem o quinto quadro (Quadro 9), sobretudo pelo momento em que as falas foram produzidas: em situação de avaliação.

Dos quadros 5, 6, 7, 8, depreende-se que a maioria dos sujeitos representa a diferença entre dificuldades e distúrbios por critérios mais subjetivos e menos “técnicos”, permitindo-nos duas possibilidades de inferências: ou a falta de conhecimento teórico sobre a temática (afirmada nas falas espontâneas registradas no Quadro 9), ou a opção por uma atitude recorrentemente recomendada por estudiosos da área: de não estigmatizar ou “diagnosticar”. Há aqueles que optam por silenciar o lado “patológico” do problema e definem “distúrbio” por denegação (aquilo que não é), deixando pressuposto que “dificuldade” pode resultar de condições socioeconômicas ou familiares deficitárias ou de influências do meio sobre a vida da criança. Nesses casos, são dizeres coerentes com o que ensinam Papalia; Olds; Feldman (2000, p. 112) e Davis; Oliveira (1991) acerca das relações entre condições ambientais negativas (saúde, alimentação, nutrição, entre outras) e desenvolvimento infantil e seus efeitos sobre a aprendizagem.

Depreende-se, também, de alguns dizeres, uma visão “ingênua” e limitada (ou generalizante), senão apriorística e estigmatizante do problema em questão, o que confirma as ponderações de Brites (2010) e nos leva a retomar, aqui, uma afirmação de Freire (2013b, p. 45-46): uma “formação docente verdadeira” exige o “exercício da criticidade, que implica a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica”.

Há, ainda, sujeitos que, distante do entendimento do que seja uma educação humanizadora, além de não estabelecerem distinção entre distúrbio e dificuldade, de seus dizeres, emergem marcas de um discurso que circulou nos anos 1960 e 1970, o do fracasso escolar, de que se inferem representações que atribuem esse fracasso a deficiências ou dificuldades dos alunos. Mais que isso, representam a naturalização do fracasso a que se referiram Leonardo; Leal; Rossato (2015). Também se infere de alguns discursos algo que Maria Helena Souza Patto (1990, p. 340) condenava há mais de 25 anos: o fato de a escola ensinar “segundo modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal” e, em não havendo o desempenho “esperado”, deslocar o problema para fora da relação ensino-aprendizagem ou professor-aluno e, assim, concorrer para a desumanização encontrada nas escolas públicas brasileiras.

Nos cinco quadros, pela própria natureza do discurso pedagógico, há, em várias falas, alusão às obrigações que recaem sobre o professor. Podemos inferir que as instituições escolares estabelecem regras, a que os sujeitos devem obedecer para garantir ou facilitar as relações sociais em seu interior, o que lhes limita a autonomia.

Percebem-se, no conjunto, autorrepresentações de dedicação, superação, sacrifício pela profissão, que projetam uma imagem ideal de si (presente no imaginário): são profissionais que, a despeito de uma formação deficitária, preenchem as falhas, ou que a formação não o capacitou, com esforço e busca, na prática e, eventualmente, em cursos de formação continuada. Portanto, está há busca de um fazer “melhor”, de superar desafios. No trato com questões “pedagógicas”, são, portanto, competentes.

Em meio a um cenário de desvalorização profissional e de poucos recursos, muitos desses sujeitos reconhecem que cursos ou capacitações podem contribuir para mudanças, porém, em situações específicas – os casos de distúrbios de aprendizagem –, a solução não cabe ao professor; depende de outros profissionais especialistas, a quem a escola deve recorrer. Assim interpretados, os dizeres dos sujeitos ainda se inscrevem no fio do discurso positivista: “cada um faz a sua parte”.

Significativo também é o modo como a categoria linguística “pessoa” emerge nos dizeres: raramente os pronomes “eu” e “nós” se manifestam, como se o sujeito que enuncia fosse mero “representante” de uma categoria (“o professor”, “os professores”), pretensamente neutro (porque opta pela terceira pessoa), em busca de um mundo homogêneo: o dizer do sujeito professor desliza para uma voz impessoal, para a representação de um mundo ético, com comportamentos estereotipados e burocratizados, marcado por deveres. É como se o

sujeito professor não falasse de si, mas de um outro, possível e desejável ou desejado, sobretudo pela instituição escolar.

Em outros dizeres, como os de P1, P2 e P3, ao se pronunciarem sobre as lacunas na formação, o sujeito empírico como que desaparece, para dar lugar ao objeto, que, no caso, é a formação deficitária. Desse ausentar-se, podemos inferir a representação da impotência do sujeito professor em relação à formação que recebe e o anseio de muitos (embora, na maioria, latente) por uma formação suficiente e necessária para ensinar alunos com dificuldades da aprendizagem.

Resta acrescentar que, conforme as falas registradas, o que motivou os sujeitos a ingressar no curso de capacitação oferecido foi a falta, carência ou insuficiência de conhecimentos para compreender as dificuldades, utilizar as metodologias apropriadas e atuar inclusivamente.

À revelia dos poucos conhecimentos e enquanto enfrentam problemas de “ensinagem”, advindos de novos desafios educacionais que obviamente não foram contemplados em sua formação, os professores seguem ensinando o que lhes é humanamente possível e compreensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arelada a um questionamento inicial – Será que os professores diferenciam, em seus discursos, dificuldade de aprendizagem e distúrbio de aprendizagem? –, a hipótese desta pesquisa pôde ser comprovada: a falta de conhecimento teórico, por parte dos professores, de como ocorre a “aprendizagem” e do que seja dificuldade ou distúrbio de aprendizagem tem levado alguns professores a estigmatizar alunos que não possuem desempenho satisfatório.

Por meio da análise de conteúdo do discurso dos sujeitos da pesquisa (14 professoras dos primeiros anos do ensino fundamental), foi possível extrair, dos dizeres dos sujeitos, aspectos de sua conduta profissional, contextualizada em seu momento histórico de formação, conforme ensina Bardin (1997). Os dizeres foram colhidos durante o desenvolvimento do projeto de extensão “Formação Continuada de Professores: reflexão e ação a respeito da ampliação do ensino fundamental e prevenção/intervenção às dificuldades de aprendizagem” e sua análise permitiu-nos fazer emergir sentidos que não estavam aparentes e que julgamos conveniente desvendar.

Todos os sujeitos admitiram conviver com problemas de aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental e que o curso de extensão ofereceu-lhes subsídios teóricos para diferenciar dificuldades e distúrbios, o que, em geral, pôde ser identificado ou inferido nos dizeres, muitos dos quais com marcas de preconceitos, de estigmatização ou com visões apriorísticas sobre a temática em questão.

Duas outras questões – Que relação há entre desenvolvimento e aprendizagem, neste caso especificamente, a aprendizagem escolar? Os professores têm conhecimento a respeito de como se dá a dinâmica de aprender? – moveram-nos para o centro da problemática e para a definição do nosso primeiro objetivo específico: discutir conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas inter-relações. A essa aventura cognitiva dedicamos o primeiro capítulo da tese, para cuja construção precisamos recorrer a construtos de áreas quase nunca devidamente contempladas na formação docente. Constatada a estreita e indissociável relação entre os dois polos, entendemos que esse primeiro capítulo pode subsidiar o professor na compreensão da relação entre aprender e ensinar.

Para estabelecer distinções entre dificuldades e distúrbios/transtornos de aprendizagem – nosso segundo objetivo específico –, também recorreremos a contribuições de distintas áreas do conhecimento, chegando a um denso conjunto de informações, que mobilizou uma resposta a outra desconcertante indagação de pesquisa. Falando do lugar de

pedagoga, podemos afirmar que a formação inicial nessa área não fornece base teórico-prática para que os professores dominem a diferença entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, o que se pode estender à área de Letras (e possivelmente às demais licenciaturas).

Tornava-se, pois, necessário e urgente problematizar questões pertinentes à formação e prática docente – nosso terceiro objetivo específico –, o que nos conduziu a buscas no Scielo, com os indexadores “dificuldade de aprendizagem” e “dificuldades de aprendizagem”. Constatamos que as discussões acerca da problemática circulam especialmente nas grandes áreas da Psicologia e da Saúde (área médica) e na subárea da Educação especial (em geral pelo viés da Psicologia ou da Neurologia), sendo raras pesquisas em Educação. Em Letras, a discussão é ainda mais escassa, para não dizer inexistente.

Diante desse quadro, realizamos nova busca, com o indexador “fracasso escolar”, constatando um silêncio ainda mais significativo no âmbito de Letras. Foram encontradas publicações substanciais na área de formação docente, porém, se considerarmos que o fracasso é **consequência** de dificuldades e distúrbios, a formação está caminhando na contramão: deve-se investir nas causas, e não nos efeitos. A propósito, trouxemos dados estatísticos pertinentes a mecanismos de avaliação interna e externa, que também demonstram isso, de modo que o perfil da formação docente hoje proposta ainda está distante de oferecer base teórico-prática para os professores no que respeita a dificuldades e distúrbios de aprendizagem.

Deslocando nosso olhar para a realidade com que estávamos lidando – formação de professores –, chegamos ao nosso quarto e último objetivo específico: analisar o conteúdo de discursos dos sujeitos da pesquisa sobre dificuldades e distúrbios de aprendizagem no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental.

Corroborando os resultados de várias pesquisas, os sujeitos relataram que a formação docente inicial os capacitou com teorias e metodologias voltadas para um trabalho específico com alunos com dificuldades de aprendizagem. Desse modo, alguns requerem mais instrumentalização, enquanto outros apontam a necessidade do apoio de profissionais especialistas ou de equipes multidisciplinares.

No que se refere aos subsídios teóricos adquiridos durante a formação inicial, os sujeitos afirmaram que pouco se discutiu a respeito de dificuldades de aprendizagem durante a graduação. Em face desses resultados, embora não fosse o foco de nossa tese, buscamos, nas Diretrizes de Formação Docente, algo que “obrigasse” as instituições de ensino superior – uma vez que as universidades têm autonomia para elaboração de seus projetos pedagógicos – à discussão teórico-prática da temática. Na legislação, fica clara a necessidade do vínculo

teoria e prática, do reforço à inclusão e medidas de não exclusão, buscando uma sociedade mais democrática, com alunos críticos. No que se refere especificamente ao estudo profundo de dificuldades e distúrbios ou transtornos de aprendizagem, há, no entanto, uma lacuna. Convém lembrar que as dificuldades de aprendizagem e os distúrbios de aprendizagem não se circunscrevem à área de educação especial. Tal fato, constatado na legislação e nos dizeres dos sujeitos, demonstra a necessidade de implantação do conteúdo nos cursos de formação docente, o que vai além do acúmulo de conhecimentos, tão criticado por Paulo Freire, a exemplo da educação bancária. A “omissão” de tais conteúdos ou a falta de conhecimento para o tratamento didático-pedagógico em relação a eles pode ser uma das causas do fracasso escolar.

Reconhecer o aluno como sujeito de direitos, como alguém que é capaz de aprender, é a primeira tarefa do professor. Essa atitude crítica é construída com os pares em processo de formação. Nesse sentido, a formação inicial não basta; é preciso também o processo de formação continuada para provocar a reflexão sobre o fazer docente numa perspectiva humanizadora.

Uma educação humanizadora é a que liberta; não é aquela por meio da qual a escola continua reproduzindo uma educação – padronizada para poucos – para atender a todas as crianças de uma mesma maneira, como se todas fossem capazes de aprender os mesmos conteúdos da mesma maneira e ao mesmo tempo. Ora, os seres humanos aprendem a andar, falar e desenvolver outras incontáveis habilidades em uma média de tempo, mas não todos ao mesmo tempo! Infelizmente, o currículo, na maioria das vezes, não considera as especificidades dos alunos. Embora reconheçamos que a educação humanizadora possa desencadear formas mais eficazes de atuação pedagógica, especialmente para as crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem (aquelas das quais “não se espera quase nada”), ainda é forte a tendência de buscar modelo de ensino para um modelo de aluno (tendência da homogeneização). Assim, uma mudança de postura e de atitude implica investir no potencial da criança e não se prender às incapacidades, que, por vezes, são transpostas com um ensino adequado. Não significa, entretanto, tratar da mesma forma todas as pessoas, pois não há equidade quando se trata de igual maneira pessoas diferentes

Dizer que a tarefa, embora árdua, é possível, constitui ainda hoje uma utopia, porém, conforme prega Freire (2013b, p.18), “o homem possui uma curiosidade que o move” e que essa “curiosidade vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída”. Ainda que isso pareça utópico, nosso projeto orientou-se nessa direção, associando-nos aos muitos professores e profissionais, que discutem educação e sociedade, idealistas, que acreditam –

por uma consciência formada e provada em larga experiência e alimentada por uma luta, embora (ainda) inglória em favor do oprimido e da classe popular – ser possível chegar aos ideais de Paulo Freire. Importa dizer que, para isso, contamos com o incentivo de movimentos similares em diversas partes do mundo, com um processo de expansão de organizações que, graças à globalização, vão penetrando em ambientes os mais recalcitrantes.

Os legisladores e executores, das esferas governamentais federal, estadual e municipal devem se ater, para além da implantação e implementação de núcleos de atendimento para alunos com necessidades especiais, ou seja, o olhar das instâncias citadas deve ter foco o estudo sistemático de dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, ao estudar as dificuldades de aprendizagem estarão estudando também as dificuldades de ensinagem porque as duas têm uma inter-relação. A atuação dessa forma tende a garantir a presença, nas escolas, além dos educadores, de outros profissionais com formação específica para os diferentes casos. Outra questão importante é garantir a capacitação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e dos gestores escolares, sob pena de se comprometer o presente e o futuro dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No âmbito da educação escolar, ainda se carece de uma política que contemple as necessidades dos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem – que têm, garantido por lei, o direito à igualdade de acesso à escola, ao ensino de qualidade e ao devido suporte (didático, metodológico, profissional ou outros que precise) – e que seja efetivamente aplicada na prática escolar. Para isso, há que se garantir que a política governamental representada em diferentes escalas e atores compreendam a que se refere as dificuldades de aprendizagem e as necessidades dos alunos. Para isso, podem fazer uso, por exemplo, dos dados de pesquisas empíricas realizadas na área.

Dessa maneira, mesmo abaixo da dimensão que se considera o adequado, ou seja, no exercício da atividade docente, efetivar cursos de formação continuada em que os professores sejam levados a refletir sobre seu trabalho como “inter-relação”, entendemos que esta tese representa avanços possíveis e necessários para se generalizarem e problematizarem práticas e posicionamentos que podem melhorar o desempenho escolar de nossas crianças que porventura apresentarem dificuldade de aprendizagem. De nossa parte, sentimos o dever de também nos alinhar com os professores para quem Paulo Freire é inspiração. Compete a nós descobrir o “negócio importante” de cada criança, como reivindica Manoel de Barros em um de seus poemas apresentado como epígrafe nessa tese. Não pretendemos morrer “sem saber que negócio importante é esse”. A criança poderá não saber e “caminhar cega e torta”, mas o professor – e toda a equipe escolar – poderá fazer as intervenções necessárias e ver que, em

vez de “problema”, sua dificuldade deverá ser reconhecida para ser superada, assim como seu modo de ser ou talento, que toda criança tem e que muitas vezes fica adormecido.

Verificou-se uma assunção de responsabilidade, de parte dos sujeitos, pela origem “pedagógica” das dificuldades de aprendizagem (metodologias inadequadas podem provocá-las), quando afirmam que são momentâneas e que se limitam a alguns conteúdos específicos ou à área “cognitiva”, divergindo conceitualmente de teóricos como Piaget e Vygotski, entre outros, sobre o que é cognição. Ficou claro que omitem (ou talvez não admitam) condições advindas dos alunos que poderiam concorrer para as dificuldades de aprendizagem, tais como habilidades, competências necessárias e ambiente escolar, ou para que ocorra efetivamente a aprendizagem.

Alguns sujeitos, que utilizaram o conteúdo e rendimento escolar como identificadores das dificuldades de aprendizagem, atribuem aos alunos a “culpa” por elas e a responsabilidade de superá-las. Dessa forma, os sujeitos poderão não investir na adequação de “metodologias e recursos para os alunos com essas dificuldades, o que pode culminar na grave naturalização do fracasso”, como concluem Leonardo; Leal; Rossato (2015).

Postura similar ocorre quando os sujeitos caracterizam distúrbio de aprendizagem como sendo de origem neurológica, psicológica, que requer avaliação, tratamento e acompanhamento médico apenas. Isso demonstra que os sujeitos não se percebem como partícipes do processo de ensino aprendizagem dos alunos com distúrbio/transtorno de aprendizagem.

Ressalta-se que a percepção dos sujeitos não agrega as interações que há entre distúrbio/transtorno de aprendizagem e dificuldade, entre o processo de ensino e o de aprendizagem e entre o aluno e seu ambiente. A polarização de características diagnósticas, de causas, de locais de origem, direciona os responsáveis específicos e únicos que devem equacionar as dificuldades ou transtornos de aprendizagem.

Disso pode resultar um estrangulamento no atendimento multidisciplinar (até proposto por alguns cursistas) e multissetorial dos alunos, porque não há comunicação integrativa entre as diferentes instituições sociais (família, escola, unidades de saúde) e seus representantes, que são os atores diretamente envolvidos no atendimento às dificuldades e distúrbios da aprendizagem.

Percebemos, nos discursos, a necessidade de formação e prática docentes humanizadoras; uma formação que permita pensar o problema das dificuldades de aprendizagem por outro viés que não seja o da patologização: o entendimento de que o outro “pode ser mais”, como sempre defendeu Freire. Pensando nesse sentido, como professora que

atua em cursos de formação docente – inicial e continuada – propusemos, e a proposta foi aceita pelo Colegiado do Curso de Pedagogia da UFMS, *campus* de Três Lagoas, a inserção de duas disciplinas no curso superior da qual sou docente. Uma disciplina tem como objetivo estudar os pressupostos teóricos e filosóficos de Paulo Freire, vinculando-o às necessidades locais observadas nas escolas. A outra contextualiza os problemas de aprendizagem nos pólos dificuldades e distúrbios dentro de uma visão humanizadora e não cerceadora. Consideramos que a formação docente deveria dar melhor embasamento teórico-prático para o professor, oferecendo-lhe condições de pensar e compreender a realidade em correlação com a teoria. Almejamos por um pensamento que ultrapasse a esfera do pensamento cotidiano relacionado aos processos de ensinar e aprender.

Em síntese, como responder ao questionamento que constitui o subtítulo da tese? Os discursos dos sujeitos desta pesquisa (professores dos anos iniciais do ensino fundamental) revelam que, na prática, lidam com situações que não foram teorizadas na formação inicial, nem que foram vivenciadas em situações práticas durante o curso, portanto, não foi alvo de estudo, o que aponta para uma formação incompleta ou marcada pelo descompasso entre teoria e prática. Também se ressentem da ausência da família e de ações institucionais na direção de garantir profissionais “especialistas” (em geral do campo da saúde mental) para atender aos casos de não aprendizagem, que, em geral, esses sujeitos as situam no campo dos distúrbios e, portanto, fora do campo de atuação do pedagogo. São também muito raras as menções a possíveis falhas no plano da ensinagem, de modo que esses professores tendem a desculpabilizar-se de possíveis fracassos do aluno.

Assim, podemos dizer que, por isso, na varredura dos dados, encontramos marcas de que a “aprendizagem não satisfatória” seja de responsabilidade do aluno ou da família, cujas marcas desse discurso fortemente que circulou na história da educação brasileira.

Outro dado relevante é que não há menções a tipos definidos de dificuldades (na aquisição da escrita, ou na operação de divisão, por exemplo, apenas para citar “dificuldades” mais comuns ou recorrentes), deixando latente que, mesmo conhecendo definições (técnicas) de “dificuldade” e “distúrbio”, os sujeitos não dominam para além dos conceitos e, por conseguinte, não percebe a extensão do problema em situações concretas de ensino. Acrescente-se que também é praticamente silenciado o lado humanizador da educação, em favor de um discurso de eficácia, muito próximo ao que caracteriza as avaliações institucionais em curso no país (e no mundo).

Uma educação humanizadora é aquela capaz de fazer que o aluno possa, mediante o domínio dos conhecimentos já produzidos pela humanidade, intervir nesse mundo, nas

condições em que ele está. Porque a criança não aprende? Porque ela não domina os recursos necessários para a aquisição desse conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias. Assim como o professor, o aluno também deve dominar os recursos que lhe garanta uma aprendizagem, no mínimo satisfatória, para não se falar de excelência.

Chegar ao final desta tese não significa o ponto final; ao contrário, novas questões surgem para reflexão, extrapolando, de certo modo, os objetivos previamente definidos. Desafios que ficam como cenas para um capítulo que ainda não foi escrito. Estamos certas, porém, de que, considerados os limites aqui impostos e as limitações que caracterizam trabalhos desta natureza, sobretudo por seu viés qualitativo, nosso objetivo geral foi cumprido: esta tese contribuirá para capacitações de professores, no mínimo alertando-os sobre julgamentos preconceituosos e equivocados sobre dificuldades de aprendizagem. Esperamos que, além disso, estimule pesquisadores das áreas de Educação e Letras, entre outras licenciaturas, a incursionar pelo ainda obscuro terreno das dificuldades de aprendizagem e, se possível, permitir que a ainda inaudível voz do professor de séries iniciais ecoe no mundo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Neander et al. Relações entre inteligência e funções executivas. In: SEABRA, Alessandra Gotuzo et al. (Orgs). **Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica**. São Paulo: Memnon, 2014.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Anecy de F. F. **De menina a mãe adolescente uma construção da vulnerabilidade de gênero**. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 1999.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**. Campinas, v. 7, n. 2, p. 171-178, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572003000200007>.

ANGELUCCI, Carla Bianchaet al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em 10 jan. 2016.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Novas velhas explicações sobre o fracasso escolar. In: VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima (Orgs). **Psicologia e Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica**. Birigui, SP: Boreal, 2012.

AYRES, J.R.C.M. et al. Vulnerabilidade e prevenção em tempos de AIDS. In: BARBOSA, R. e PARKER, R. (orgs.). **Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: IMS-UERJ/Editora 34, 1999, p. 49-72.

BARBOSA, R. M.; PARKER R. (Org.) **Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino Fernandes; MARIN, Fabián Javier. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicol. estud.**, v.11, n.1, p. 139-146, abr. 2006. ISSN 1413-7372.

BASSANI, Elizabete; PINEL, Hiran. Notas sobre a contribuição da obra de Maria Helena Souza Patto em um Programa de Pós-Graduação em Educação. **Psicol. USP**, vol. 22, no.3, p.551-568, set. 2011.

BISPO, Silvana Alves da Silva Bispo. **Formação continuada de professores: reflexão e ação a respeito da ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos e a ação/intervenção nas dificuldades de aprendizagem**. Projeto de Extensão cadastrado no Sigproj/UFMS, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

BRASIL, **CNE/PC nº 01 de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de out. de 2010.

_____. Anuário Brasileiro da Educação Básica. Todos pela Educação: Moderna, 2014. (pdf). Disponível em <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?> Acesso dez. 2015.

_____. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (pdf)**. PNUD, IPEA, FJP. Julho, 2013. Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/> Acesso out. 2015

_____. **Caderneta da Saúde da Criança-Menina**. Ministério da Saúde.. Secretaria de Atenção a Saúde. 6. ed. Brasília/DF: Editora MS, 2009.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei Darcy Ribeiro), n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DF, Senado, 1996.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm acesso em out 2015.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em jun 2015.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas**: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. **O que é Pisa**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>. Acesso fev. 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol 1.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em jan 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educ. rev.**, nº.17, p.101-110, jun. 2001.

CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues et al. Funções executivas e transtornos do desenvolvimento. In: SEABRA, Alessandra Gotuzo et al. (Orgs). **Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica**. São Paulo: Memnon, 2014.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicol. USP**, vol. 22, nº. 3, p. 569-578, set. 2011.

CONSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORD, Denise et al . As significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 35, n. 1, p. 40-53, mar. 2015 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000100040&lng=pt&nrm=iso. acessos em 09 jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000952013>.

CORSO, Luciana Vellinho; DORNELES, Beatriz Vargas. Qual o papel que a memória de trabalho exerce na aprendizagem da matemática? **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42b, p. 627-648, abr. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2012000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 jan. 2016.

CUPOLILLO, Mercedes Villa; FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Diferença: condição básica para a constituição do sujeito. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), vol.11, nº. 2, p. 379-389, dez. 2007.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, vol.14, nº. 53, p. 457-478, dez. 2006.

DAVIDOV, Vasili. V. O que é atividade de estudo. Tradução: José Carlos Libâneo. **Revista Escola Inicial**, nº7, 1999.

_____.; SHUARE, M. (comp.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. São Paulo/SP: Cortez Editora, 1991.

DUARTE. N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

DUARTE. Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Coordenação e edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educador Paulo Freire 1** - Educação para um Brasil melhor. <https://www.youtube.com/watch?v=hJmOCNgl7WU>, acesso em 6 março de 2015. Publicado em 12 de mar de 2014.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação e mudança**. 2. ed. rev.e atual. São Paulo, SP: Paz Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev.e atual. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2011c.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (versão em pdf)

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação: um estudo introdutório**. 4. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.

_____; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

GLOZMAN, Janna. **A prática neurobiológica fundamentada em Luria e Vygotsky: avaliação, habilitação e reabilitação na infância**. Tradução de Carla Anauarete. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2014.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **Pílulas de neurociência para uma vida melhor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss eletrônico da Língua Portuguesa 3.0**.

JOHN-STEINER; Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VIGOTSKI, L. S.; COLE, Michel et al (Org). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** – L. S. Vigotski. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende; ROSSATO, Solange Pereira Marques. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. Esc. Educ.**, v.19, n.1, p. 163-171, abr. 2015. ISSN 1413-8557.

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978b.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte, Lisboa: LivrosHorizonte, 1978a.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LINHARES, M. B. M., PARREIRA, V. L. C., MATURANO, A. C.; SANT'ANNA, S. C. (1993). Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. 1993. **Medicina Ribeirão Preto**, 26 (2), 148-160. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000125&pid... Acesso em: 8 fev. 2016.

MACEDO, Célia Sperandéo; ANDREUCCI, Lívia Christina; MONTELLI, Terezinha de Cresci Braga. Alterações cognitivas em escolares de classe socio-econômica desfavorecida: resultados de intervenção psicopedagógica. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, v.62, n.3b, p. 852-857, set. 2004.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. DSM-5. American Psychiatry Association. 5. ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARINO FILHO, Armando; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; BISPO, Silvana Alves da Silva. **Autonomia e prática educativa: notas de reflexão sobre o pensamento de Paulo Freire**. In: VASCONCELOS, Maria Lucia C.; BRITO, Regina Pires de (Orgs). **Paulo Freire em Tempo Presente**. São Paulo: Terracota, 2016.

MARKUS, G. **Marxismo y antropogía**. Texto alemán de A. Vértes-Meller y F. Brody, traducido al castellano por Manuel Sacrsitán. Barcelona, Espanha: Grijalbo, 1974.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: Fundamentos e recursos básicos**. São Paulo, SP: Editora Moraes e Educ; Editora da PUC-SP, 1989.

MARTINS, Lígia M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. Da formação humana em Marx à crítica a pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____. DUARTE, Newton (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a psicologia da educação. VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima.

Psicologia da Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica. Birigui, SP: Boreal, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L.. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Versão impressa ISSN 0103-6564

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanco. **Crescimento e desenvolvimento da criança.** Cuiabá: Consórcio Pró-Formar, 2008.

NÓVOA, António (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote, Toda, 1995.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de et al. **Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem.** 2012. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/117886>. Acesso em 9 jan. 2016

OSTI, Andréia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.** 2004. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2004.

_____; BRENELLI, Rosely Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, vol.18, no.3, p. 417-426, dez. 2013.

PAIVA, Maria das Graças Vasconcelos; AZEVEDO, Patrícia Gomes. Dificuldades de aprendizagem: enfoque psicopedagógico. In: CAPOVILLA, José M.; MONTIEL, Fernando C. (Org). **Atualização em transtornos de aprendizagem.** São Paulo: Artes Médicas, 2009.

PALACIOS Jesús; MORA Joaquim. Desenvolvimento físico e psicomotor na primeira infância In: COLL César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. Volume 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v1

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin (Colaboradora). **Desenvolvimento humano.** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Desenvolvimento humano.** 12. ed. São Paulo: Artmed, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PAULI, Sueli Cristina de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 881-895, Dec. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 jan. 2016.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego-português e português-grego**. 2. ed. Porto/Portugal, Liv. Apostolado da Imprensa, 1957.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

REVISTA VEJA. **Pela precisão do diagnóstico**. Entrevista com Luis Augusto Rodhe. Publicada em 5 de agosto de 2013. Entrevistadora Adriana Dias Lopes. Páginas Amarelas. Edição 2332, ano 46 – nº 31 - 31/07/2013. Disponível em <http://www.abp.org.br/portal/pela-precisao-do-diagnostico>. Acesso fev 2015

SACRISTAN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SALLA, Fernanda. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. **Nova Escola**. Título original: Toda a atenção para a Neurociência. Edição 253, junho/julho 2012. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/neurologia-como-ela-ajuda-entender-aprendizagem-691867.shtml?page=0>. Acesso dez 2005

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SASSÁ, Anelize Helena et al. **Bebê de risco: acompanhando o crescimento infantil no primeiro ano de vida**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v24n4/a15v24n4>> Acesso jan 2016. ISSN (versão eletrônica): 1982-0194.

SEABRA, Alessandra Gotuzo et al. (Orgs). **Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica**. São Paulo: Memnon, 2014.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. **Cad. Pesqui.**, vol.38, nº.133, p.195-219, abr. 2008.

SILVA, Rosalina Carvalho da. O fracasso escolar: a quem atribuir? **Paidéia**, Ribeirão Preto, nº.7, p. 33-41, ago 1994.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estud. psicol.**, Natal, vol.13, nº.1, p. 39-48, abr. 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nádia Mara. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Docência: discurso e ação. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho; PEREIRA, Helena Bonito Couto (Orgs). **Linguagens na sala de aula do Ensino Superior**. Niterói: Intertexto, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semionovich; COLE, Michel et al (Org). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** – L. S. Vigotski. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

_____. **Obras escogidas IV**. Psicología infantil. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente**. Michael Cole et al (Org). Trad. Mônica Stahel. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEFFORT, Francisco C. Educação Política: reflexões sociológicas sobre uma Pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática: 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.